



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN LA EXPRESIÓN
EMOCIONAL EN EL PREESCOLAR SOBRESALIENTE.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:**

RAQUEL SANTILLÁN MONROY

JURADO DE EXAMEN:

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

COMITE: LIC. PATRICIA JOSEFINA VILLEGAS ZAVALA

MTRO. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO

LIC. RICARDO MEZA TREJO

MTRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ

PAPIIT IN-306109



MÉXICO, D.F.

OCTUBRE 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1. Teorías psicológicas de la Inteligencia.....	5
1.1 Teorías Monolíticas.....	6
1.2 Teorías Factoriales de la Inteligencia.....	8
1.3 Teoría Jerárquicas de la Inteligencia.....	10
1.4 Principales teorías de la superdotación.....	12
1.4.1 Modelos Basados en capacidades.....	12
1.4.2 Modelos Basados en el rendimiento	13
1.4.3 Modelos Cognitivos.....	15
1.4.4 Modelos Socioculturales.....	17
1.4.5 Modelos del desarrollo.....	18
1.4.6 Modelos sistémicos.....	19
1.5 Prevalencia del niño con aptitud sobresaliente en México.....	19
2. Terminología del sobresaliente.....	25
2.1 Diferencias entre Precoz, Talentoso, Creativo y capacidades sobresalientes.....	25
2.2 Definición.....	26
2.3 Desarrollo infantil.....	33
2.3.1 Desarrollo físico.....	34
2.3.2 Desarrollo intelectual.....	35
2.3.3 Desarrollo socioemocional.....	37
2.4 Características del preescolar Sobresalientes.....	41
2.5 Síndrome de Disincronía.....	44
3. Estilos Parentales.....	47
3.1 Definición.....	47

3.2 Tipos de estilos parentales.....	50
3.3 Teoría Ecológica.....	53
3.3.1 El microsistema familiar.....	54
3.4 Metodología Observacional.....	55
4. Emociones.....	57
4.1 Definición de Expresión Emocional.....	59
4.2 Emociones Básicas.....	61
5. Metodología.....	67
5.1 Método.....	71
5.2 Resultados.....	77
6. Discusión.....	96
Referencias.....	107
Apéndices.....	120

Dedicatorias

A mis padres Imelda y Alberto por su apoyo, cariño y paciencia.

A mis hermanos Rosario, Rocío y Héctor por su apoyo y cariño.

A mis sobrinitos Carla, Sara, Leo, Ángel y Emilio.

Agradecimientos.

A mi directora de tesis Dra. Luz María Flores Herrera por su apoyo, confianza y sobre todo por su infinita paciencia porque sin usted nunca habría podido concluir este proyecto.

A mis sinodales: Mtra. Edith, Mtra. Paty, Mtro. Ricardo y Mtro. Alberto por su tiempo y sugerencias en la realización de esta tesis.

A todo el equipo de investigación: Claudia, Karen, Karencita, Ana, Gaby, Ixchel, Israel, Jesenia , Daniela y Jenny.

A mis amigos: Marco, Fabiola, Suli, Danielita y Nancy Daniela.

A la mejor de todas las Facultades Zaragoza.

Agradezco a la UNAM el apoyo que me brindo a través de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), por el financiamiento de la presente investigación. Clave del proyecto: IN-306109

Resumen

Datos publicados por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEIE, 2009) reportaron la atención a 11,521 alumnos (as) con aptitudes sobresalientes en educación básica, de esta población 9019 se ubicaron en primaria, representando un 78% y el resto se distribuyó en los niveles de *preescolar* y secundaria. Estas cifras muestran la importancia de identificar, atender y conocer el perfil característico de esta población, sobre todo a nivel *preescolar* pues se recomienda la inserción a temprana edad en ambientes escolares adecuados los cuales ayudaran a potenciar sus habilidades intelectuales, aunado a esto la falta de conocimiento sobre su personalidad así como la escasa investigación sobre los ambientes familiares en los cuales son criados los niños con alta capacidad intelectual pone de manifiesto la importancia de investigar otros aspectos diferentes a los cognitivos, como el área socioemocional, la cual tienen gran peso en el desarrollo integral de los menores, ya que es la familia en especial los padres (agentes socializadores) los encargados de educar y potenciar el desarrollo socioemocional de sus hijos, ante esta perspectiva autores han abordado el modelo teórico de los estilos parentales en sus investigaciones para explicar las conductas en la interacción diádica, concluyendo que las practicas parentales más eficientes y predominantes en los padres de niños sobresalientes son las características de un estilo democrático el cual tiene una fuerte influencia con el rendimiento académico en los menores, (Borges, 2006; Valadez, 2006; De Zubiría, 1997). El objetivo de la presente investigación fue indagar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo preescolar sobresaliente para lo cual se elaboraron dos catálogos conductuales, uno para la madre y otro para el niño, con los cuales se registraron las conductas presentadas por 8 diadas (4 con niños sobresalientes y 4 con niños no sobresalientes) durante 15 minutos en una videograbación, mientras realizaban 4 tareas lúdicas diferentes. Los hallazgos encontrados arrojaron que la interacción madre- hijo preescolar sobresaliente presenta mayor frecuencia en conductas características de un estilo parental democrático, en comparación con la diada madre-hijo no sobresaliente la cual presento mayor porcentaje en conductas características de un estilo permisivo. A la par de estos resultados se observó que las *madres de sobresalientes* propician y favorecen más la expresión emocional de alegría pero también la expresión de enojo, esto podría explicarse por la demanda del niño en la inclusión de la tarea, mientras que las madres de niños no sobresalientes si bien propician la expresión emocional de alegría, también propician la expresión emocional de tristeza en porcentaje alto, debido a la participación simultanea en la tarea por instrucción del niño al no poder este resolverla.

Palabras clave: Aptitudes Sobresalientes, Estilos parentales, expresión emocional, microsistema familiar, desarrollo socioemocional.

Introducción

El tema de la superdotación es un asunto que ha estado en medio de grandes conflictos teóricos pues está íntimamente ligado al concepto de inteligencia, tanto las diversas interpretaciones de los términos superdotado, sobresaliente, talento, genio han causado un uso inadecuado y por tal razón una cierta confusión. Autores como Acereda, y Sastre (1998) plantean que en la actualidad, la superdotación es algo que suscita curiosidad entre los teóricos, científicos y legos quienes manifiestan un enorme interés por el tema. Sin embargo, este interés parece ser mayor a nivel popular que a nivel científico, ya que hasta ahora no ha conllevado un estudio ni una fiabilidad teórica suficientes, ni en lo referente al concepto, ni en lo que respecta a las posibilidades medidas de identificación.

A pesar de que la sobredotación o las altas capacidades intelectuales son un tema controversial, pueden ser un factor muy importante en el desarrollo y la conducta de los niños tanto en su entorno escolar como familiar.

Dentro del área de educación especial, el grupo de niños con capacidades extraordinarias, ha permanecido al margen de la investigación social, educativa y psicológica sin embargo no ha tenido una difusión importante dentro de la comunidad académica y la sociedad en general, ya que muchos de estos niños son remitidos a evaluación psico-educativa por sospechas de problemas de conducta, estos niños son etiquetados como revoltosos o traviesos, mal educados, por su incapacidad para conservar la atención dentro del salón de clases por tiempos prolongados, por lo que no reciben apoyo psicológico alguno, puesto que no son remitidos a evaluación y en consecuencia no son identificados como tales (Duarte, 2003).

Debido a que la educación especial a puesto más énfasis al déficit que a los logros académicos se ha creado una falta de conocimiento por parte de los profesionales de la educación en la identificación y evaluación de estos alumnos generando una cuestión que encierra la falta de equidad en el aula lo cual ha llegado a cimentar falsas impresiones de estos alumnos. Estudios han corroborado que las características en el área emocional de los niños superdotados tienden a ser positivas tales como la estabilidad emocional, madurez y personalidad equilibrada, sin embargo se ha demostrado que un porcentaje de estos niños tienen mayores probabilidades de presentar problemáticas emocionales producto de la falta de adaptabilidad, la Teoría de la desintegración positiva de Dabrowsky (1964) indica que el superdotado presenta una excitabilidad que le hace ser extremadamente sensible en distintas áreas, como el área emocional.

Ya que no todas las características en estos niños van a la par con su desarrollo, a este desfase Terrasier (1994) le nombro síndrome de disincronía que es entendido como el desarrollo heterogéneo que resulta de la relación entre la capacidad intelectual y otras áreas de conducta, básicamente la emocional, que evolucionan de modo normal.

La principal consecuencia es el desfase, que se da en el propio superdotado, puesto que supone irregularidades de funcionamiento externo e interno.

En la literatura internacional Benito, (1996) y González, (2003), plantean que actualmente se han elaborado explicaciones atendiendo a diversos factores al concepto de necesidades educativas especiales, a la diferenciación de conceptos, a la intervención educativa, y el diagnóstico clínico, aun cuando las concepciones más recientes sobre la superdotación o la inteligencia emplean con mayor frecuencia modelos multidimensionales.

Sin embargo en nuestro país las altas capacidades es un tema relativamente reciente para las Instituciones Educativas y los programas educativos o sistemas de intervención puesto que no han estado al alcance de la población nacional, debido a la falta de investigación sobre sus características particulares y los contextos inmediatos en los cuales son criados, como entorno familiar el cual genera un impacto importante en el desarrollo socioemocional de los menores (Bronfenbrenner, 1987).

La influencia del entorno familiar (microsistema) en el nivel de desarrollo intelectual de los niños sobresalientes y sus modelos de explicación ha sido poco investigado, lo cual muestra la importancia de indagar en estos temas a través de la interacción familiar ya que es precisamente este entorno el que constituye un medio favorable para caracterizar el comportamiento de los padres con respecto a las dimensiones cognitivas, valorativas y sociales de los hijos. En años recientes se ha notado un gran interés por determinar los contextos y actividades de crianza y desarrollo (Rodrigo y Palacios, 1998)

El modelo teórico de los estilos parentales se ha encargado de indagar la influencia de la interacción entre padres e hijos y su influencia en el desarrollo psicológico en los niños, pero ha sido poco estudiado y escasa es la investigación empírica en la incidencia sobre el desarrollo intelectual excepcional, diversos autores han señalado en estudios con niños y adolescentes sobresalientes que el estilo parental que caracteriza a los padres de estos niños es el democrático mismo que tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los menores, (Borges, 2006; Valadez, 2006; De Zubiría, 1997).

Por tal razón, en México las altas capacidades intelectuales reclaman un espacio en los estudios de las ciencias sociales en especial en la dinámica interaccional madre-hijo, la cual tiene que ser incluida en los programas de intervención educativos, pues la influencia del entorno familiar es la más directa y la que va a determinar en gran medida las relaciones en otros contextos. Desde esta perspectiva el trabajo se organizó de la siguiente forma:

En primera instancia se presenta información sobre las principales teorías psicológicas de la inteligencia, con el fin de obtener un panorama de la evolución y los aportes teóricos que se han realizado desde finales del siglo IX hasta la actualidad.

Consecutivamente, se exhibe la prevalencia respecto a la población sobresaliente en México, estadísticas que presentó la Secretaría de Educación Pública en el documento “Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, 2006”.

Sucesivamente se describe la terminología en torno al sobresaliente, así como la definición de se ha dado en México a los sujetos con altas capacidades intelectuales; a la par se exponen las características de la población preescolar sobresaliente.

Posteriormente se define y se describen los estilos parentales que caracterizan las relaciones diádicas y se hace una revisión de las investigaciones que se han realizado con respecto a las prácticas de crianza que efectúan los padres de niños sobresalientes.

Se exponen los conceptos básicos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, mismos que se retomaron como base teórica en este estudio para conocer la influencia del ambiente en el desarrollo infantil; también se describe la metodología observacional empleada en esta investigación.

Se define la expresión emocional y se describen las emociones básicas en el preescolar, posteriormente se presenta el método empleado durante la realización de esta investigación; ulteriormente se exponen los resultados con el fin de lograr el objetivo general. Finalmente se presenta la discusión, en la cual se realiza un breve análisis de los resultados obtenidos a partir de éstos y la teoría se describen los aportes y limitantes del estudio y se mencionan algunas sugerencias.

1. Teorías psicológicas de la Inteligencia.

En este capítulo se revisaran los principales modelos psicológicos de la inteligencia ya que esta, ha sido casi siempre uno de los criterios más usados para definir la superdotación, al analizar estos modelos se pretende tener una panorámica de la evolución y aportaciones que han realizado los teóricos desde finales del siglo IX hasta la actualidad.

Para la Filosofía, la inteligencia es lo que se encuentra sustancialmente unido a la capacidad de (entender). En consecuencia, se da por supuesta y se identifica con el entendimiento o la comprensión, en la Filosofía se considera por separado el acceso a la información conocimiento de su comprensión, entendimiento o interpretación. Debido a ello, la inteligencia se ocupa de entender, o sea, de interpretar, de dar sentido a aquello que se conoce, es decir, que algo es inteligible significa que es comprensible (que no se identifica o conoce). Los intereses filosóficos se han orientado bastante más hacia la manera en que se accede al conocimiento (epistemología) que no hacia la forma en que los seres humanos comprendemos dicho conocimiento. Si bien la Filosofía no ha facilitado ninguna definición exhaustiva de lo que es la inteligencia, ha dejado clara parte de la carga semántica del término: su vinculación a los procesos mentales del entendimiento y la comprensión, estas influencias han sido muy intensas sobre la psicología, por desgracia ha tenido un avance lento y dificultoso que afecta el tema de la inteligencia que ha proporcionado decenas de definiciones no siempre coincidentes o compatibles Castelló, (2001).

Desde el mundo clásico griego se hicieron grandes aportaciones en la representación de la inteligencia: Sócrates (470-299 a.c.), Platón (429-347 a. c.) y Aristóteles (384- 322 a. c.), (citados en Bernal, 1964). Su pensamiento en relación con el funcionamiento mental y la inteligencia estaba en una parte importante motivado por razones de tipo social y político

Para Platón el intelecto estaba vagamente constituido por la capacidad de aprehender relaciones y realizar abstracciones relacionado con el pensamiento.

Aristóteles pensaba que la inteligencia era un atributo exclusivo de los seres humanos (insistiendo en deshumanizar a los pobres esclavos) que se desarrollaba con la enseñanza (Richardson, 1993)

El interés por la inteligencia en estos autores es secundario y casi es considerado como pretexto justificativo del comportamiento ético, que con frecuencia se solapa con el comportamiento socialmente conveniente. Ni Sócrates ni Platón ni Aristóteles construyeron una teoría de la inteligencia sino que estaban interesados en proyectos más globales y, en términos psicológicos, estaban más preocupados por el carácter de las personas que por su funcionamiento cognitivo. (Robinson, 1989). Sin embargo estos grandes filósofos

introducen algunos elementos puntuales que se relacionan con el funcionamiento del intelecto.

La ambigüedad de definición de la inteligencia así como su naturaleza esencialmente teórica del concepto han incidido en la existencia de diferentes enfoques que coexisten, aunque con puntos importantes de discrepancia (Genovard y Castelló, 1990).

La falta de un marco teórico propio es una de las principales limitaciones de la psicología a la hora de plantear sus aportaciones a la delimitación del concepto de inteligencia. El concepto de inteligencia ha cambiado mucho a lo largo de la historia. Ya que este concepto fue uno de los menos precisos para la comunidad académica desde que la psicología se inicia como ciencia, a pesar de ser uno de los aspectos de las diferencias individuales que se han investigado con mayor amplitud y de tener importancia práctica.

Durante el siglo XIX se consideraba la inteligencia como una serie de capacidades separadas y relativamente autónomas, al correr de los años estas teorías darían paso a las visiones factoriales en el siglo XX, poniéndose de relieve el consenso en que esas capacidades eran heredadas y se expresaban de manera bastante clara en la tipología y rasgos físicos de las personas (Benito, 1996)

El análisis que se ha realizado de los modelos de inteligencia se engloba en tres líneas teóricas que han existido, la inteligencia monolítica, la factorial y la jerárquica (Meili, 1981; Vernon, 1982; Eysenck, 1979)

1.1 Teorías Monolíticas

La inteligencia monolítica parte de la concepción teórica de la inteligencia como única variable, de esta se derivan tres de los principales modelos: el de la edad mental, el del CI y el del factor G o inteligencia general; (Benito, 1996), los autores que destacan en el modelo son: Galton

Como acontecimiento histórico aparecen las técnicas de medición de la inteligencia y con esta la noción de superdotación con Francis Galton quien fue el primer teórico que publicó algo sobre la heredabilidad de la inteligencia, atribuyendo un origen de tipo genético y hereditario. Consideraba que las diferencias en la inteligencia se podrían valorar a través del tiempo de reacción. Francis Galton autor de *Hereditary Genius* realizó el primer análisis estadístico de características mentales heredadas y calculó el número de genios que podían esperarse en una determinada muestra de personas (Sattler, 1988).

Galton intentó aplicar la teoría de Darwin de la evolución biológica a la evolución de la sociedad humana y su estratificación en clases altas y bajas, pensaba que las familias eminentes de Inglaterra habían sido seleccionadas en la lucha societaria para la supervivencia del más apto debido a rasgos biológicos superiores. (Lawler 1982 y Benito 1996).

Este autor concluyó que la inteligencia humana es permanente e inmutable, concepto que termino consagrándose bajo la forma de la teoría de la estabilidad de la inteligencia, según la cual se creía que las personas nacen y mueren con una inteligencia pareja, independiente de las experiencias.(Willian, 1998)

Posteriormente Binet y Simon (1905-1911) desarrollaron un instrumento que pudo predecir el futuro rendimiento escolar y que permitió detectar alumnos con bajo rendimiento escolar, estos nuevos test se centraron en el análisis de los procesos psíquicos superiores y ya no en la precepción o exploración sensorial. Para elaborarlos se tuvo en cuenta que los procesos intelectuales tenían un carácter evolutivo en el que las capacidades individuales son contrastadas con el nivel de rendimiento promedio de una determinada edad. (De Zubiría, 2002; Benito, 1996).

Con el uso de la edad cronológica como un ingrediente básico de la definición de inteligencia preservaron la posibilidad de dar una interpretación biológica, en proceso de madurez, al proceso de la inteligencia (Lawler, 1982).

La edad mental se caracterizaba por un planteamiento evolutivo de desarrollo de la inteligencia, donde las capacidades individuales eran contrastadas con el nivel de rendimiento promedio en una determinada edad: los desfases o avances en relación a dicho promedio constituirían los índices de la capacidad intelectual del individuo (Castello, 1992).

Binet consideraba la inteligencia como un proceso mental de orden superior y no como un proceso sensorial y plateaba tres características: la dirección que implicaría saber qué hacer y cómo hacerlo, la adaptación, entendida como la estrategia para conseguir el fin propuesto y la adecuación de ésta según el camino recorrido y la crítica o capacidad para evaluar los pensamientos y acciones propias. (De Zubiría, 2002).

A la postre, Stern en 1911 crea el modelo de CI (Coeficiente Intelectual), suponía una transformación de la edad mental en un índice numérico, facilitando la cuantificación de las diferencias entre lo que es la edad mental (EM) y lo que es la edad cronológica (EC). La aparición de este concepto psicométrico relegó a un segundo plano el término de edad mental. Los problemas aparecieron de nuevo en el momento en que finalizaba el desarrollo intelectual, descendiendo el valor de CI a valores absurdos, dado el aumento lineal de la edad cronológica, paralelo al incremento negativamente acelerado de la edad mental (Genovard y Castello, 1990). Su aportación a los modelos de inteligencia fue transformar la edad mental en un índice numérico.

En 1916 Terman cambió las relaciones de proporción entre la edad mental cronológica por una tipificación de un índice en cada grupo de edad, para cualquier grupo de edad, la media de rendimiento en su test adquiría el valor de 100 y la desviación era transformada al valor 15. Esta medida supuestamente global de inteligencia, validada en entornos académicos,

sigue siendo un índice combinado de aptitudes para el aprendizaje escolar, entre los cuales se destacan la memoria, la habilidad verbal, información y rapidez para el cálculo; todas ellas relacionadas con el rendimiento académico. Fue el primer teórico en realizar un estudio sistemático de individuos excepcionales, este estudio buscaba verificar los niveles de estabilidad de la inteligencia y la capacidad de las pruebas de CI, para predecir el rendimiento académico. Identificó a 1571 individuos entre doce y catorce años con un CI de 152, en promedio, utilizando dos criterios; el primero, una preselección elaborada por los profesores; el segundo, una capacidad mayor a 130 en su desempeño al responder pruebas intelectuales. El estudio de Terman demostró la falsedad del mito de insalubridad y excentricidad del superdotado (De Zubiría, 2002).

En 1927 Spearman realizó un análisis de todas las pruebas, postulando su teoría de los dos factores. Un Factor General (G) o Factor Común y unos Factores Específicos, creando así el factor G, complementó dicho factor con la inteligencia específica (S) propia de cada instrumento o comportamiento medio.

El origen de este modelo fue mucho más teórico, en el sentido en que fue directamente deducido en una metodología del análisis; el análisis factorial con el método centroide de extracción. El factor G correspondía a aquello que tenían en común todos los test de inteligencia y que llama factor general por ser propio de todas las medidas de inteligencia (Castello, 1996).

Spearman sugirió dos propuestas famosas respecto a la naturaleza del factor G una sugería que las diferencias individuales dentro de G pueden ser entendidas en términos de diferencias en los niveles de energía mental que los individuos podrían aportar en la realización de una labor intelectual. La otra era que las diferencias individuales en G podrían ser consideradas como diferencias en las aptitudes de las personas para utilizar tres principios cualitativos de cognición, percepción de la experiencia, deducción de relaciones y educación de elementos correlacionados (Sternberg, 1990).

1.2 Teorías Factoriales de la Inteligencia

La teoría Factorial de la inteligencia parte de una conceptualización de las funciones mentales su cristalización en el ámbito científico pudo disfrutar de una mayor madurez, ya que la metodología empleada es más sofisticada y los criterios de utilización de la misma responden a una mayor racionalidad de uso, priorizando el sentido psicológico. Esta concepción responde a la idea de múltiples componentes intelectuales, que constituyen el conjunto de la inteligencia, la conceptualización de inteligencia concebida por una sola variable desaparece y es substituida por un conjunto de elementos. Ya no se habla de una sola inteligencia, de la que se puede tener una cantidad determinada sino que la inteligencia se descompone en elementos, a partir de los enfoques factoriales deja de hablarse de inteligencia y pasa a hablarse de inteligencias (Genovard y Castelló, 1990).

Bajo el término <factor> se entienden las condiciones de las diferencias de rendimiento individual. Por medio del procesamiento matemático, se determinan cada uno de los factores y el peso que tienen en cada variable, se pone atención en establecer las relaciones correctas entre magnitudes y las realidades psicológicas a que ellas se refiere (Meili, 1986). Los teóricos representantes de este modelo son:

Thurston, con su modelo de las aptitudes mentales primarias define una serie de componentes intelectuales implicados en la explicación de los diferentes tipos de conducta inteligente. La concepción y el método es netamente distinta a sus antecesores monolíticos; la existencia de un conjunto de componentes que desglosan el factor G en aptitudes más elementales. Propuso que la inteligencia abarca aproximadamente siete habilidades mentales esenciales:

a)Comprensión Verbal, b)Fluidez Verbal, c)Habilidad Numérica, d)Visualización Espacial, e)Memoria, f)Razonamiento, g)Rapidez de percepción (Sternberg 1990).

Guilford (1967) ante la necesidad de estructurar y categorizar los factores que habían sido detectados en las diferentes investigaciones factoriales crea su modelo de la estructura del intelecto realizando la primera aproximación al modelo apriorístico de inteligencia. Los factores eran definidos a partir de unos principios de funcionamiento intelectual y cognitivo, derivados del paradigma de procesamiento de la información, siendo posteriormente identificados.

Este modelo destaca por la ampliación definitiva de los componentes de la inteligencia, incluyendo aspectos no implicados en las actividades escolares, como la creatividad (producción divergente) o la inteligencia social.

Guilford intento establecer un sistema de factores en el que se pudieran comprobar los resultados factoriales, tras diversos intentos de clasificación de los factores encontrados surgió su conocido modelo tridimensional que trata de una teoría unificada de la inteligencia que ordena en un solo sistema llamado estructura del intelecto, este es una clasificación tridimensional de las actividades cognoscitivas cada una está definida por el contenido, por la operación realizada, y por los productos que ante todo se diferencian por su grado de complejidad (Meili,1986).

Otro de los autores que defendió el modelo factorial fue Wechsler quien conceptualizó la inteligencia de acuerdo a sus propias investigaciones:

La inteligencia, definida en forma operacional, es la capacidad integral o global del individuo para actuar con determinación, para pensar en forma racional y enfrentarse de manera efectiva con su medio ambiente. Es integral o global debido a que está compuesta de elementos o capacidades que, aunque no son independientes por completo, son diferenciables desde el punto de vista cualitativo. Al medir estas capacidades, finalmente se

está evaluando la inteligencia y la única manera en que se puede evaluar en forma cuantitativa es por la medición de los diversos aspectos de estas capacidades (Wechsler, 1958).

Wechsler señaló que existen factores que no son intelectuales y que deben tomarse en cuenta cuando se evalúa la inteligencia, entre estos factores se incluye la afectividad y los rasgos de personalidad como la pulsión, la persistencia, el potencial de un individuo para percibir y responder a ante valores, sociales y morales (Cohen y Swerdlink 2001).

1.3 Teoría Jerárquica de la Inteligencia

Los modelos jerárquicos partieron del intento de integración de los conceptos monolíticos y factoriales, en algunos casos, respondiendo a cuestiones metodológicas o más concretamente, matemáticas y en otros a la compatibilización de perspectivas dispares. (Benito, 1996) señala que estos modelos mostraban gran variabilidad, en tres aspectos:

- a) La forma de análisis de los datos.
- b) La consideración del factor g como culminación de la jerarquía.
- c) La valoración de los diferentes factores de la estructura jerárquica.

Los autores que destacan en este modelo son: Burt, Vernon o Cattell quienes incluyen en el nivel superior de la jerarquía de factores a la g de Spearman. Los autores jerárquicos se refieren a factores de mayor importancia o generalidad, así como subdivisiones de factores.

Burt (1940) introdujo la estructuración jerárquica, consideró el factor g como factor de segundo orden, su visión indica que el factor g se halla disperso.

Vernon, concede una importancia central a G, nivel más alto de la jerarquía. Al siguiente nivel de generalidad, dos factores principales de grupo representan habilidad en los campos educativo verbal y espacial-mecánico. A niveles de más bajos hay subdivisiones de estos factores de grupo (o factores menores de grupo). Vernon, (1965 citado en Sattler, 1988) cree que debe considerarse un factor general de grupo (G) si se requiere comprender la inteligencia.

Vernon habla de una estructuración jerárquica variable en sus conexiones según la edad en la que los factores de orden superior comparten y aglutinan las características de los factores inferiores o primarios.

Por su parte Cattell (1963, 1971), en su teoría plantea que hay dos tipos de inteligencia: la fluida y la cristalizada. La primera es la eficacia mental esencialmente no verbal y un tanto ajena a toda cultura, en tanto que la cristalizada se refiere a las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen en gran medida para su desarrollo de la exposición a la cultura.

La inteligencia fluida, en comparación con la cristalizada, depende más de las estructuras fisiológicas que respaldan la conducta intelectual, esta aumenta en forma constante hasta algún momento durante la adolescencia y luego declina debido al deterioro gradual de las estructuras fisiológicas. La inteligencia fluida es también más sensible a los efectos de la lesión cerebral. La cristalizada refleja asimilación cultural, es muy sensible a los factores educacionales formales e informales durante el transcurso de la vida, (Sattler, 1988)

Hasta aquí se ha intentado acceder a una visión general de las principales fuentes teóricas psicológicas existentes de la inteligencia, que se han encargado de darle importancia a las capacidades de resolución de problemas, y a pesar de que al inicio de la investigación se reconocía como una capacidad unitaria en la actualidad se reconoce que aunado a un factor general existen otros factores específicos que se han adherido a diferentes campos de tipo, verbal, espacial, razonamiento, o como el pensamiento divergente o creatividad, los cuales han dado nuevas vertientes a la inteligencia nuevos modelos que buscan dar explicación a cuestiones diferentes de comprender razonar o solucionar problemas como es el caso de la inteligencia social.

Noda, (2003) señala que la evolución de los modelos así como la época en que cada uno tuvo un auge importante han dado un aporte muy importante al estudio de la inteligencia, y que en la actualidad los distintos modelos solo coinciden en algunos aspectos básicos, existe acuerdo general en que el inteligente nace y se hace, por lo que la inteligencia tiene dos componentes, lo innato (aptitudes) y lo adquirido (adquisición de conocimientos y entrenamiento, es decir, circunstancias ambientales que acompañan al desarrollo intelectual: salud, relaciones familiares, estímulos).

En el siguiente capítulo se analizarán las principales teorías sobre la superdotación las cuales han tratado de explicar las altas capacidades intelectuales.

1.4 Principales teorías de la superdotación

La inteligencia ha sido a lo largo de la historia el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas superdotadas. La similitud entre el desarrollo de los modelos de inteligencia y su repercusión en las distintas concepciones de la superdotación, es un fenómeno inevitable. Desde una perspectiva teórica, las relaciones entre superdotación y modelos de inteligencia están principalmente orientadas al perfeccionamiento o validación de modelos. Las situaciones externas de inteligencia, como la superdotación, muestran un elevado potencial heurístico, permitiendo poner a prueba los componentes, relaciones y predicciones de los distintos modelos generales de inteligencia, coadyuvando a su depuración, perfeccionamiento o, en su caso, eliminación, (Benito, 1996)

Es preciso mencionar que el concepto de la superdotación ha evolucionado, por una parte, este concepto se ha apegado a cuestiones en las que se le relaciona con la distribución de las capacidades y funciones cognitivas implicadas y por otra parte, se ha centrado en el interés de intervención psicopedagógica, orientada a la optimización de las condiciones de desarrollo y aplicación de esas capacidades.

1.4.1 MODELOS BASADOS EN CAPACIDADES.

Las teorías de superdotación que se apoyan en las capacidades son las más tradicionales y estables, los autores principales de esta orientación consideran la superdotación como un rasgo permanente relativo, que no depende de ningún periodo histórico, ni de ninguna situación cultural o socio-económica. Estos modelos fueron los primeros que intentaron definir las características de la superdotación.

El representante más destacado es Terman (1925), quien popularizó el concepto de CI. Realizó un estudio longitudinal en un grupo numeroso de 1,500 alumnos, hombres y mujeres, con una edad de entre 12 y 14 años, su estudio buscaba verificar los niveles de estabilidad de la inteligencia y la capacidad de las pruebas de Coeficiente Intelectual. El objetivo de tal estudio consistió en analizar las características de los niños con alto cociente intelectual, sustentando así que las altas capacidades intelectuales predisponen un rendimiento sobresaliente en áreas académicas y profesionales.

En la relación entre inteligencia y logros académicos encontró que si bien existían diferentes niveles de inteligencia no había diferencias significativas entre logros académicos o productos posteriores.

Para Terman, el superdotado era aquella persona con un Coeficiente Intelectual alto (140), estas primeras investigaciones asumían una concepción monolítica de la superdotación al considerar que la inteligencia está determinada genéticamente y que era relativamente estable en el tiempo.

Su estudio marca un hito en la investigación sobre la excepcionalidad demostrando la falsedad de la supuesta insalubridad y excentricidad del superdotado, ratificó la hipótesis sobre la estabilidad del CI, aportando pruebas que aún siguen utilizándose. (De Zubiría, 2002, Valadez, Betancourt, Zavala, 2006).

1.4.2 MODELOS BASADOS EN RENDIMIENTO

Los autores de esta orientación consideraron los logros como observables rendimientos de superdotación. Para el propósito de los programas de superdotación se hace una distinción entre las capacidades potenciales y las realizadas. El conocimiento sobre lo que es potencial y lo que es realizado suministra la oportunidad de intervención (Benito, 1996).

El concepto de superdotado basado en el rendimiento requiere la existencia de unas capacidades relativamente estables y, también, de otras condiciones adicionales en la persona. Estas características son la creatividad y la motivación, que son factores más decisivos que la inteligencia superior, en el origen del rendimiento excepcional.

Renzulli (2000) suprimió el uso exclusivo de los test de inteligencia como principal método para la identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. Este teórico dio una perspectiva diferente a los modelos monolíticos. Pues otorgó una gran importancia a la motivación para implicarse en una tarea. Desarrolló una concepción de sobredotación denominada de los Tres anillos que implica el factor cognitivo y otros factores, que interactúan entre tres características humanas fundamentales:

1. la habilidad muy por encima de la media,
2. la creatividad elevada,
3. el compromiso o motivación hacia la tarea.

La habilidad muy por encima de la media Renzulli (2000) la define en dos formas:

1. Habilidad General: Consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones y la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto. Se trata de habilidades aplicables a una gran variedad de situaciones de aprendizaje tradicionales, las que pueden medirse mediante test de aptitud general.
2. Capacidad Específica: Consiste en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida. Estas habilidades están definidas de forma que representan la manera en que los seres humanos se expresan en situaciones de la vida real. Afirmando que estas áreas específicas tienen una fuerte relación con la habilidad general y que alguna indicación del potencial en estas áreas puede ser determinada a partir de las pruebas de aptitud general.

La creatividad según Renzulli se refiere a un grupo de características que determinan a las personas superdotadas, entre ellas se encuentra la originalidad del pensamiento, la riqueza de las ideas y la habilidad para dejar a un lado las convicciones y procedimientos establecidos cuando sea necesario. La creatividad no está constituida únicamente por el pensamiento divergente, sino que se manifiesta a través de un procesamiento permanente de la información, que depende a su vez de los aspectos evolutivos y sociales del sujeto

Renzulli consideró que el compromiso con la tarea es uno de los elementos principales para la realización de las personas superdotadas, ya que interviene en su habilidad para implicarse totalmente en un problema o área específica durante un amplio periodo de tiempo. Se considera como una refinada o centrada forma de motivación que se halla presente en personas creativo-productivas, (Valadez, Betancourt, Zavala, 2006).

En la definición de superdotación de este autor insiste en la interacción de los tres grupos de características, señala que los niños superdotados y talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de características. No sólo describe los elementos necesarios para la identificación de superdotados sino que también señala que tipo de ayuda necesitan.

Renzulli (2000) señala que los niños superdotados y talentosos son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de compuesto de características y que las aplican en cualquier área de actuación específica.



Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli

Taylor (1978) igualmente se ocupa de los aspectos múltiples de la inteligencia de los superdotados: cada individuo tiene una actividad concreta, y esto hace que se le pueda considerar superdotado en un campo concreto. Resalta la importancia de considerar la

superdotación del individuo teniendo en cuenta el medio de dicho individuo; según este autor es necesario definir e identificar al superdotado según su medio y contexto social.

Por otra parte, (Gardner, 1983) en sus estudios sobre superdotados realiza una revisión de biografías de eminentes matemáticos, músicos y pintores (Teoría de las Inteligencias Múltiples), estimando que las conductas y aportaciones de estos sujetos se han distinguido por su originalidad y por su excepcional rendimiento, características que se han desarrollado en el sujeto desde la infancia lo cual se ve reflejado en su temperamento, personalidad e incluso en su medio cognitivo.

1.4.3 MODELOS COGNITIVOS.

Estos modelos consideran la calidad de información que se procesa, no interesa tanto el resultado como el camino para conseguirlo. Sternberg exponente representativo de este modelo con su Teoría Triárquica de la Inteligencia resalta el proceso empleado por el individuo para enfrentarse a una tarea más que el resultado, es decir, la forma que tiene de orientar la solución a los problemas, producto de la codificación, combinación y comparación selectiva de la información que obtiene.

Sternberg, 1981; 1985, partiendo de su visión triárquica intenta definir la inteligencia en tres subteorías : subteoría componencial, subteoría experiencial, subteoría contextual.

Subteoría componencial (nivel interno), explica los mecanismos internos del sujeto que lo conducen a una actuación inteligente. Pretende relacionar la inteligencia y el mundo interno del sujeto dividiéndola en tres componentes, metacomponentes, componentes de realización, y componentes de adquisición de conocimientos.

1. **Metacomponentes.** Procesos de control de alto nivel que ayudan a la planificación de la acción y dirección y evaluación de la conducta. Estos componentes son los principales recursos para un rendimiento superior. Decidir cuáles son los problemas que deben ser resueltos; definir la naturaleza del problema, seleccionar los pasos necesarios para resolver el problema; combinar los pasos dentro de una estrategia eficaz; diversificar la representación de la información; determinar la localización de los recursos para la solución del problema, controlar y supervisar la solución; y evaluar la solución.
2. **Componentes de realización.** Procesos de orden inferiores realizan lo que los metacomponentes planifican. Entre los componentes de rendimiento utilizados en problemas de razonamiento se destacan: la codificación de los términos o elementos del problema; la inferencia de relaciones entre los términos del problema; el establecimiento de relaciones entre relaciones de “mapping”; comparaciones

alternativas posibles; justificación de la respuesta dada; y presentación de la solución del problema. La capacidad para ejecutar esos componentes con éxito, y en algunos casos, rápidamente, es una base importante para identificar a los superdotados.

- 3. Componentes de adquisición-conocimiento.** Componentes no ejecutivos que se emplean para aprender a solucionar un problema y para adquirir información nueva. Sternberg destaca tres componentes de adquisición de la información: codificación selectiva, que consiste en coordinar la información codificada necesaria para así conseguir una meta determinada; y comparación selectiva, que implica combinar la información nueva con la adquirida, (Sternberg, 1985)

(Valadez, Betancourt y Zavala, 2006) mencionan que los sujetos superdotados se caracterizan por la alta calidad y cantidad de interacción que realizan entre las distintas clases de componentes dentro del sistema.

Subteoría experiencial (nivel experiencial), afirma que existen dos procesos relevantes en el desarrollo del individuo que son: la capacidad de enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información, interiorizando los aprendizajes y dejando espacio para la incorporación de nueva información. Novedad y automatización se constituyen así en los dos polos obligatorios del proceso intelectual y en condiciones necesarias para evaluar y orientar la inteligencia,(De Zubiría, 2002).

Subteoría contextual, trata de explicar la utilidad de los componentes de la inteligencia en situaciones de la vida diaria, Sternberg considera que existen tres tipos de mecanismos adaptación, modelado, y selección a través de los cuales el sujeto se relaciona con su medio.

La subteoría contextual propone una jerarquía de conductas para explicar la planificación que realiza el individuo para obtener un ajuste óptimo o casi óptimo en su medio.

Adaptación: implica la modificación de las funciones cognitivas afectivas y/o conductas para lograr un ambiente adecuado a las necesidades, interés y motivaciones. Por lo tanto la adaptación supone considerar un amplio espectro de conductas de: relación interpersonal, percepción social, atención y organización; estas ayudan al individuo a ajustarse al medio, en general, y al ambiente académico en particular. Cuando una de las condiciones de la adaptación falla, el individuo tiene dos posibilidades: una tratar de modificarlas o modelarla; otra seleccionar nuevas condiciones combinándolas con las anteriores para lograr una adaptación efectiva.

Selección: se lleva a cabo rechazando las condiciones adversas y eligiendo otros ambientes en donde las condiciones estén más en consonancia con los valores, necesidades y capacidades del individuo. En la práctica, el individuo debe percibir los problemas que

tiene con el ambiente presente y tratar de buscar uno nuevo, seleccionando de este lo más adecuado e intentar seleccionar lo positivo de aquel con lo positivo que este nuevo ambiente le ofrece.

Modelado: mientras que la adaptación supone cambios de uno mismo, el modelado implica cambios del medio para lograr también una mejor adaptación, esto es, el modelado exige preparar el ambiente para funcionar adecuadamente. (Sternberg, 1991)

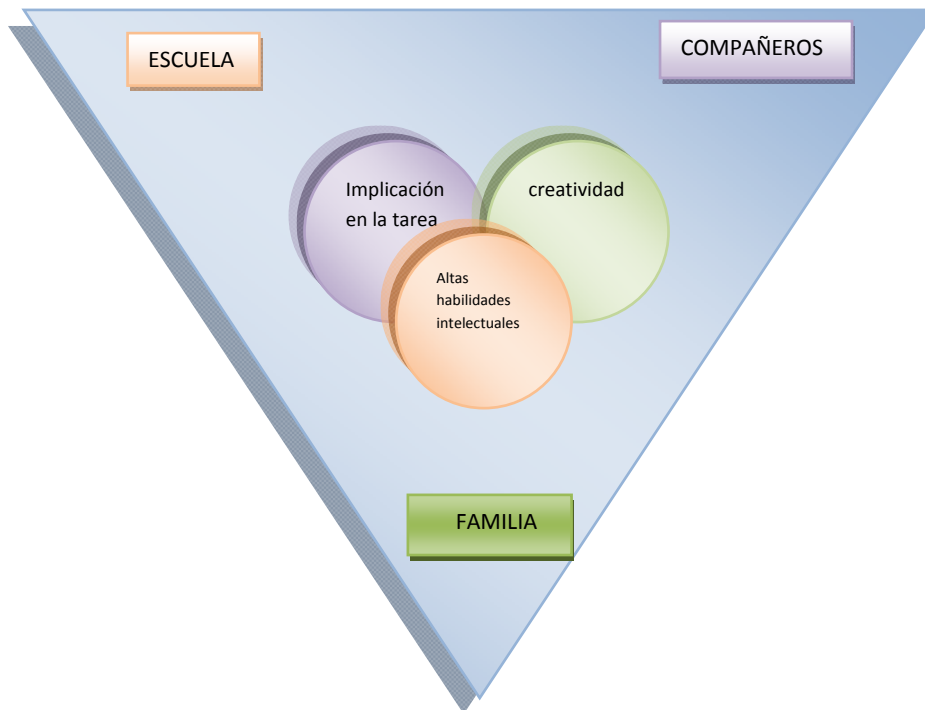
1.4.4 MODELOS SOCIOCULTURALES.

De acuerdo con Valadez, Betancourt y Zavala (2006); Pérez, Gonzales y Díaz, (2005) estos modelos se han concentrado en estudios recientes que se han realizado con respecto a la superdotación en el campo de la psicología social destacando el papel de los denominados ambientes de aprendizaje creativo y las influencias sociales. Pretenden destacar que el sujeto excepcional es un producto de la sociedad en que vive, haciendo énfasis en el papel del contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades.

Los autores más destacados de estos modelos son:

Mönks (1992), con su modelo de Interdependencia Triadica, constituyó una modificación y extensión de la teoría de los tres anillos de Renzulli. Consideró el desarrollo psicológico como un asunto del proceso vital y un proceso de interacción, dándole importancia al contexto social, este autor consideró tres factores de personalidad en los superdotados: las capacidades excepcionales, motivación y creatividad, y tres factores ambientales: familia, escuela y compañeros.

Este modelo modificó conceptos utilizados por Renzulli como la motivación, el compromiso del deber, la perseverancia, la búsqueda del riesgo y una perspectiva orientada hacia el futuro, haciéndolo más completo al considerar la influencia de los factores externos del superdotado. Destacó que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano, sin embargo ante esta premisa surge la interrogante acerca de lo que ocurre entonces con las personas que a pesar de vivir en un contexto social en riesgo, que lo predisponen a experiencias adversas, como la pobreza o las relaciones coercitivas familiares se desarrollan con éxito enfrentando adecuadamente las dificultades (Jadue, Galindo y Navarro, 2005 citado en Romero, 2008).



Modelo de Interdependencia Triádica (Mönks).

1.4.5 Modelos de Desarrollo

Según Acereda y Sastre (1998), citado por Vélez W., C., M. (2006) otro grupo de estudiosos que se han centrado en explicar la excepcionalidad pero desde el punto de vista del desarrollo son:

Terrassier (1985); Piechowski (1991); Benito (1996); Silverman (1998); Smutney(2000-2001); Cantos, Díaz y Galisteo (2000); Hunt, Frost y Lunneborg (1973); Genovard y González, aportan estudios de estructuración cognitiva y de desarrollo diferencial en las esferas humanas de la persona con capacidades o talentos excepcionales. Afirman que la excepcionalidad se define teniendo en cuenta un desarrollo precoz en una o varias esferas (Mönks, 1994; Cantos, Díaz y Galisteo, 2000; Schwartz, 1997 citados por Vélez W., C., M. 2006). Sugieren que dicho proceso depende en gran parte de las características culturales del entorno, las cuales estimulan a una o a varias esferas del desarrollo humano.

Esta tendencia sostiene que la excepcionalidad no implica ser hábil en todas las áreas, sino precoz en algunas de ellas, con posibilidad de ser deficientes en otras, de forma similar a la tendencia geográfica.

1.4.6 Modelos Sistémicos

Vélez, et. al. (2006) mencionan que la esta tendencia sistémica concentra autores tales como:

Benbow (1992); Castellano (1998); Castelló (1992); De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1994); De Zubiría, J. (2003); Hermelin y O'Connor (1986); Kanevsky (1992); Lewis (1975, 1985); Mönks (1994); Rogers (1986); Schwartz (1997); Sternberg (1986); Winner (1996); Sternberg (2000); Gardner (1998).

Refieren que este enfoque señala que las capacidades o talentos excepcionales son una consecuencia de la interacción entre los procesos cognitivos y las habilidades específicas. Cada habilidad tendrá un proceso de desarrollo específico y el sujeto con capacidades o talentos excepcionales podrá presentar desempeños superiores en una o varias de ellas. Sin embargo, las fortalezas en los procesos metacognitivos, es decir, las habilidades para monitorear, autodirigir y crear las propias estrategias de aprendizaje, independientemente del contenido, caracterizarán cualquier tipo de capacidad o talento.

Teniendo en cuenta los enfoques que enmarcan la propuesta de estos autores se propone, como punto de partida, el concepto de capacidad o talento excepcional como una abstracción que describe la exteriorización del desarrollo precoz en una o varias de las esferas humanas y de las aptitudes para lograr desempeños en diferentes áreas del saber como producto de la interacción entre procesos sociales y biológicos (Castelló, 1992), de tal manera que su desarrollo depende de un entorno que les ofrezca las oportunidades para su realización. Así mismo, para la identificación de esta población, es fundamental determinar el desarrollo precoz en la esfera en que sobresale y los altos niveles de desempeño creativo

1.5 Prevalencia del niño con aptitud sobresaliente en México.

En este apartado todos los autores mencionados se encuentran citados en el documento "Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, Secretaria de Educación Pública; 2006.

A mediados de los años ochenta, en México se despertó el interés por el estudio de individuos que llegan a manifestar un promedio mayor al nivel medio alto de inteligencia o que tienen habilidades, talentos y facultades extraordinarias.

La Dirección General de Educación Especial de la Secretaria de Educación Pública durante varios años, se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, a alumnos con inteligencia "brillante", y a quienes se les reconoce como

personas que requieren de atención especial por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución.

En 1986 se inicia en México la implementación de modelos educativos específicos, entre ellos el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). En un principio, este trabajo se realizó con alumnos sobresalientes que cursaban, particularmente, de tercero a sexto grados de la educación primaria; sin embargo, para 1991 se inicia la aplicación del modelo en el nivel de preescolar como proyecto de investigación de la SEP.

El programa estaba basado en el Modelo Triádico de Renzulli, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.

En 1991, Modelo CAS es enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, con el que se pretende no solo favorecer los talentos académicos, sino también los talentos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación y la comunicación; partiendo siempre de los intereses y necesidades del alumno.

Un año más tarde, la SEP sugirió que el modelo se implementara en todas las entidades del país; sin embargo, no se logró en su totalidad por diversas razones, entre ellas el interés de cada estado de implementar el propio modelo de atención; por tanto, el proyecto fue desapareciendo y, en consecuencia, la atención a estos alumnos.

Para 1992 se comienzan a aplicar, en algunos estados, modelos educativos basados en la epistemología genética.

Entre 1993 y 2000, en algunas entidades federativas se empezaron a realizar acciones a favor de la integración educativa que propiciaron la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial. En particular, el personal que conformaba las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) de algunas entidades del país pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), del personal de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), de Centros de Atención Múltiple (CAM), o de Unidades de Orientación al Público (UOP), lo que ocasionó que los alumnos con aptitudes sobresalientes dejaran de recibir el servicio que hasta la fecha se les estaba ofreciendo, debido a que las USAER les dieron prioridad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad.

En el programa Nacional de Educación 2001-2006 se plantea como una de las metas la elaboración de un modelo de atención de los alumnos y las alumnas con aptitudes

sobresalientes. A partir de 2002 se desarrolla en México el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), que constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas en materia educativa: en él se definen las líneas de acción que permitirán consolidar la cultura de la integración en el país, y se establece la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes como una de las metas prioritarias. Para este fin, en 2003 la Subsecretaria de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, planteó en una de sus líneas de acción la elaboración de un modelo de atención educativa dirigida a alumnos con aptitudes sobresalientes, y en respuesta a ésta se puso en marcha el proyecto de investigación e innovación “Una propuesta de intervención educativa para los alumnos con aptitudes sobresalientes” durante el ciclo 2002-2003.

El propósito general de este proyecto de investigación fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemplara las características de los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

El proyecto de investigación organizó el trabajo a partir de la realización de las siguientes fases:

- 1) Diagnóstico
- 2) Diseño de la Propuesta de Intervención Educativa
- 3) Implementación y evaluación

La primera fase se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2003-2004. Su propósito fue elaborar un diagnóstico que permitiera conocer la situación que prevalecía a nivel nacional en relación con la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Para ello se visitaron 12 entidades del país y se realizó una reunión nacional en la que se convocó a un representante de cada población con la experiencia en atención educativa especial. Con los resultados del diagnóstico se elaboró un informe.

La segunda fase relacionada con el diseño de la propuesta de intervención educativa se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006, teniendo como un principal referente los resultados obtenidos en el Informe Diagnóstico para después iniciar la construcción de la propuesta de intervención educativa dirigida a estos alumnos. El diseño se realizó de marzo de 2003 a abril de 2005 a través del trabajo de la Subcomisión de Educación del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad, en donde se coordinó la mesa “Construcción de lineamientos generales para la operación de los servicios de educación especial que atienden a los alumnos con aptitudes sobresalientes”.

En esta mesa de trabajo participaron distintas instituciones, entre las que se pueden mencionar: la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes, A. C. (AMEXPAS), la Universidad de las Américas A. C., la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Tlaxcala, la Universidad del Estado de Hidalgo y personal de Educación Elemental del Estado de México. A partir de este trabajo realizado durante este periodo se arribó a un marco conceptual referente al alumno con aptitudes sobresalientes en nuestro contexto social y educativo, además de definir en un primer momento la estructura del proceso de detección e identificación inicial de estos alumnos, así como el análisis de las condiciones educativas más favorables para estos alumnos dentro de las escuelas y aulas de educación regular.

A lo largo de la implementación de cada fase del proyecto de investigación se realizaron siete reuniones de trabajo con los responsables de la operación del proyecto de las 12 entidades participantes (el estado de Sonora se incorporó a éste a partir de la sexta reunión, sumando 13 entidades). En cada una de ellas se trataron temas relacionados con la conceptualización, el proceso de detección inicial o exploratoria, la evaluación y seguimiento y la propuesta de intervención pedagógica de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

La tercera fase de implementación y evaluación se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006, y tuvo como objetivo implementar, en 60 escuelas de educación primaria de 12 entidades del país, la propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes compuesta por los siguientes apartados:

- a) Detección inicial o exploratoria
- b) Evaluación psicopedagógica
- c) Intervención pedagógica
- d) Actualización sobre la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, para los profesores y profesoras de educación regular y especial.

Durante la implementación del proyecto, cada entidad realizó una evaluación detallada de los procesos, técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las fases. Las evaluaciones permitieron recuperar las experiencias, aportaciones y observaciones realizadas por el personal docente que participa en el trabajo, y contribuyeron en la construcción de la Propuesta de Intervención Educativa.

La educación en México enfrenta importantes problemas y significativos retos. Uno de los principales retos del sistema educativo que debe ser superado es el de la falta de equidad en el servicio.

De acuerdo con la información proporcionada por la Dirección General de Planeación y Presupuesto, conforme a la estadística de inicio del ciclo escolar 2005-2006, había 22,695,000 alumnos de educación básica, distribuidos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; de éstos, 404,608 presentaban alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes, lo que representa un 1.8% de la población inscrita.

En el nivel de educación básica se atendieron a 17,590 alumnos con aptitudes sobresalientes, de los cuales 8,549 son niños y 9,041 son niñas. De éstos, 16,692 asistían a primaria general, 723 a primaria indígena y 175 se encontraban en primaria comunitaria.

A continuación se muestra el desglose del total de alumnos que presentaban aptitudes sobresalientes por cada entidad federativa en el *nivel primaria*.

Entidad	Alumnos con CAS en el nivel Primaria		
	Hombres	Mujeres	Total
Aguascalientes	76	67	143
Baja California	85	94	179
Baja California Sur	4	4	8
Campeche	188	171	359
Chiapas	416	433	849
Chihuahua	549	641	1190
Coahuila de Zaragoza	49	52	101
Colima	45	44	89
Distrito Federal	10	21	31
Durango	93	113	206
Guanajuato	0	0	0
Guerrero	622	628	1303
Hidalgo	276	296	572
Jalisco	204	193	397
México	248	249	497
Michoacán de Ocampo	797	814	1611
Morelos	156	152	308
Nayarit	102	94	196
Nuevo León	76	62	138
Oaxaca	722	806	1528
Puebla	504	513	1017
Querétaro de Arteaga	183	171	354
Quintana Roo	37	55	92
San Luis Potosí	372	419	791
Sinaloa	248	238	486
Sonora	440	451	891
Tabasco	528	540	1068
Tamaulipas	383	446	829
Tlaxcala	146	175	321
Veracruz Ignacio de la Llave	510	551	1061
Yucatán	201	213	414

Zacatecas	279	282	561
	8549	9041	17590

Estadística Básica de Inicio de Curso 2005-2006, DGPP, SEP.

A partir del reporte global del Diagnóstico sobre la Formación y Actualización del Personal de Educación Especial y CAPEP, realizado en agosto de 2005 en las 32 entidades del país, se puede destacar lo siguiente:

- Del universo de 50,186 personas que contestaron el cuestionario. 54% (27,048) estudió en la Escuela Normal. De éstos, 44.6% (16,549) tienen estudios en Educación Especial.
- 40.7% (20,489) estudió la Licenciatura en Educación Especial en otras instituciones.

En respuesta a las necesidades de formación del personal docente, en el 2004 se realizó, en la Dirección General de Normatividad, la reforma a la Licenciatura en Educación Especial, en coordinación con las autoridades educativas, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos en las Escuelas Normales, con el propósito ofrecer a los futuros maestros los elementos necesarios para atender a la diversidad de alumnos que asiste a las escuelas de educación básica. En particular, se incorporó al plan de estudios la asignatura Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, lo cual se considera una gran oportunidad para dar a conocer a los futuros docentes las características y necesidades que presentan dichos alumnos, y, por consecuencia, para ofrecerles una respuesta educativa pertinente.

De acuerdo con datos publicados por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 25 entidades del país reportan atención a nivel básico, a julio de 2009, la población nacional reportada como alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes detectada y atendida en educación básica, preescolar, primaria y secundaria era de 11,521 estudiantes, de esta población 9019 se ubican en primaria, esto representa un porcentaje del 78.2% de la población total identificada en las escuelas que cuentan con el apoyo de educación especial y el resto en los niveles de preescolar y secundaria.

En el siguiente capítulo se abordara la terminología que se empleado en torno a las altas capacidades intelectuales así como el concepto utilizado en México para clasificar a dichos niños, posteriormente se revisara el desarrollo, físico, cognitivo y socioemocional en la etapa preescolar, haciendo énfasis en las características cognitivas del preescolar sobresaliente, sus intereses en los juegos y habilidades.

2. Definición y terminología sobre el sobresaliente.

En este capítulo se analizarán la terminología que se ha ligado a las altas capacidades intelectuales la cual está íntimamente vinculada a otros constructos como son la creatividad y el talento, mismos que han sido retomados por autores contemporáneos y que han venido a dar una importante contribución a la definición de la sobresaliente.

Se revisarán definiciones que han aportado teóricos de la excepcionalidad intelectual las cuales se han centrado en la importancia de diferenciar las características en dicha población.

2.1 Diferencias entre Precoz, Talentoso, Creativo y Capacidades Sobresalientes

A pesar de que no ha existido unanimidad en la definición de superdotación, frecuentemente, este término está ligado a constructos como son el talento, la creatividad, de ahí que se hable de modelos explicativos o descriptivos en los cuales solo hay coincidencias entre los diferentes autores. Sin embargo es indispensable diferenciar de otros términos generalmente interpretados como similares:

Talentoso: Se utiliza para identificar una habilidad, una aptitud sobresaliente en un campo concreto; académico o artístico, por ejemplo el talento musical, matemático.

Precoz: Alumnos que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o adultez, no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo de edad (López, Beltrán, Chicharro, 2000)

Genio: Persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en que vive y que la sociedad reconoce y exalta. Se caracteriza por la competencia general y específica. La persona que dentro de la superdotación y compromiso con la tarea, logra una obra genial. Antes se identificaba al genio con un C.I. extraordinario superior a 170/180. Es falsa la comparación entre genio y superdotado. A veces al superdotado se le exigen actuaciones propias del genio. (Hernández, 1995; López, Beltrán, Chicharro, 2000)

Creativos: (Gardner, 1993), menciona que el individuo creativo es la persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo o de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

Caracteriza a la persona creativa del siguiente modo:

- La creatividad implica novedad inicial y aceptación final
- La creatividad se caracteriza por la elaboración de nuevos productos o el planteamiento de nuevos problemas
- Las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta
- Una persona suele ser creativa en un campo no en todos
- Una persona es creativa cuando manifiesta su creatividad en forma consistente

Prodigios: Supone la realización de una actividad extraordinaria en relación con su edad. Obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto (Benito, 1996; Hernández R. M. 1995). Al prodigio se le considera como un individuo que pasa a través de más dominios mostrando una velocidad que lo hace parecer cualitativamente distinto a otros individuos.

Toda esta terminología connota algo extra o adicional, en definitiva superior a lo normal, pero la importancia de distinguir entre el término superdotado y otros como, precoz, creativo, talentoso radica en que los individuos que presentan altas capacidades intelectuales no necesariamente obtienen mayores éxitos, lo cual parece indicar que a capacidades muy superiores el logro académico y el éxito provienen de otras fuentes, el rendimiento académico tiene un conjunto más amplio de variables asociadas (De Zubiría S., J. 2002).

2.2 Definición

Los intentos por definir lo que es la superdotación, el talento, la precocidad intelectual, se han visto siempre dificultados por la inexistencia de una definición previa de inteligencia humana, ya que se han hallado dificultades en la necesaria conjunción, armonización y consenso entre los científicos autores de aproximaciones y aportaciones parciales debido a que en cada cultura hay una idea de inteligencia humana (Varios, 2008).

El término superdotado es uno de los más usuales en nuestro idioma. Se retoma del inglés gifted el cual tiene un amplio reconocimiento en el área y ha sido adoptado por el World Council for the Gifted and Talented, sin embargo su traducción al castellano no es precisa, ya que se le traduce como dotado, bien dotado y superdotado términos que no significan lo mismo.

El concepto de superdotado está compuesto por el prefijo super, proveniente del latín que significa exceso o grado sumo, preeminencia o excelencia; y por dotado, descendiente del latín donum, que significa dación, comúnmente se aplica a los dones naturales de una persona recibidos gratuitamente, en cuyo caso se refuerza una base hereditaria (Coraminas, 1984 citado en Valadez, Betancourt, Zavala, 2006).

Lewis Terman, psicólogo estadounidense, fue el primer investigador que utilizó la palabra superdotado para referirse a los sujetos que se hallan por encima de la media en inteligencia general medida por el test Stanford-Binet.

Feldhusen y Harwan (1993) indican que a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia estas permanecen entre las más útiles, ya que la mayoría de los teóricos aceptan que una capacidad intelectual elevada es un componente necesario de la superdotación.

Los parámetros en el Coeficiente Intelectual que han propuesto para ser considerado superdotado han sido 130 y un mínimo de 140 (Regadera y Sánchez, 2002). Benito, (1996), menciona al respecto que para establecer categorías haría falta un estudio profundo sobre las características de aprendizaje y desarrollo en cada nivel de inteligencia, pues los superdotados no constituyen un grupo homogéneo y no se puede hablar de un perfil único.

Terman (1925) baso su definición de superdotado en relación al Coeficiente Intelectual obtenido de la prueba Stanford-Binet el rango que considero fue superior a 140. Sin embargo este autor trabajo con tres parámetros de inteligencia 130, 140 y mayores de 150.

Según (Benito, 1994) el superdotado es aquel que cuenta con una inteligencia muy superior (por lo general superior a los 130 de C.I.) las diferencias cognitivas que se presentan son a nivel cuantitativo y a nivel cualitativo, tienen mayor grado de madurez en los procesamientos de información como percepción y memoria visual, amplio desarrollo en la capacidad metacognitiva a temprana edad, buen enfrentamiento en resolución de problemas, gran capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento.

En México el término para definir las altas capacidades intelectuales es el de *aptitudes sobresalientes*, a mediados de los ochenta la Secretaria de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Especial D.G.E.E. crea el proyecto para la atención de niños con aptitudes sobresalientes CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) basado en el Modelo Triádico de Renzulli, y que conceptualiza la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea.

La Secretaria de Educación Pública (2006, pp.59) define a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes **campos de quehacer humano: científico tecnológico, humanístico social, artístico y/o acción motriz.**

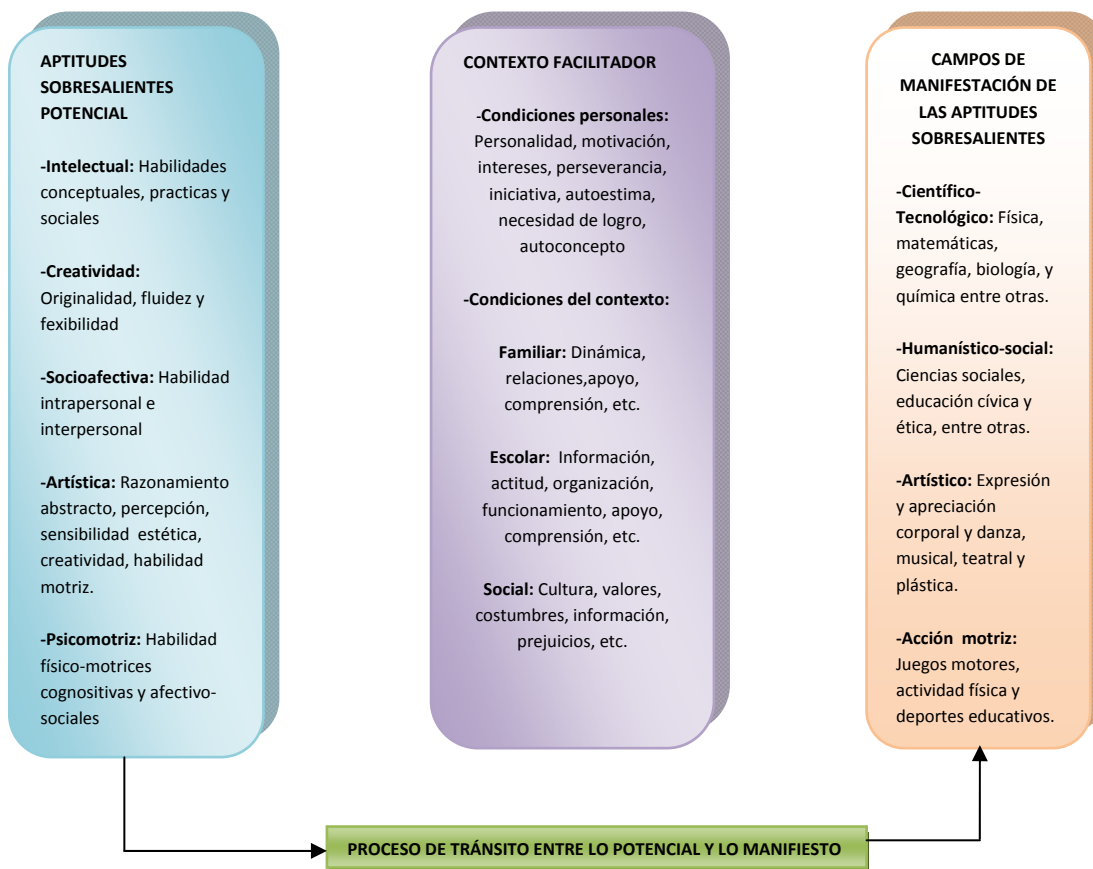
Señalando que por **aptitudes** se entienden las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana. Considerando que son naturales, no por haber sido heredadas aunque en parte puedan serlo sino porque se encuentran presentes en los alumnos con aptitudes sobresalientes, a pesar de que éstas no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella.

Otro de los elementos que analizan dentro de esta definición es la capacidad de destacar significativamente y se refiere a la manera en que un alumno expresa una o más habilidades que pueden ser observadas de forma cualitativa o cuantitativamente, tanto en sus productos y teniendo como referencia un contexto social y educativo determinado.

Con respecto a los campos de quehacer humano se consideran de la siguiente manera:

- a) **Campo científico-tecnológico.** Incluye áreas lógico-matemáticas: física, química, biología y geografía.
- b) **Campo humanístico-social.** Contempla áreas de las ciencias sociales, educación cívica y ética entre otras. Considera el estudio de la cultura, los acontecimientos y los problemas sociales. Guarda una estrecha relación con la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
- c) **Campo artístico.** Incluye la expresión y apreciación de las siguientes áreas: musical, corporal y danza, plástica y teatro.
- d) **Campo de acción motriz.** Comprende expresiones de la actividad física como los juegos motores, actividades físicas y los deportes educativos.

En el proceso de manifestación de las aptitudes sobresalientes destaca un grupo de cinco potenciales humanos: *intelectual, creativo, socioafectivo, psicomotriz y artístico*. Para que las aptitudes puedan transitar desde lo potencial hasta lo manifiesto, es necesario que los alumnos reúnan condiciones personales tales como la motivación, perseverancia y autoconcepto positivo; asimismo se destaca la necesidad de los contextos adecuados como facilitadores.



Esquema 1. Proceso de tránsito entre lo potencial y lo manifiesto de las aptitudes sobresalientes S.E.P. (2006) p58,

Cuando se da el caso de una adecuada interacción entre los diferentes dominios de aptitud de los alumnos y el contexto facilitador se posibilita la manifestación de las aptitudes sobresalientes en diferentes campos.

a) **Aptitud sobresaliente intelectual** es la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Esta aptitud puede expresarse en forma de aptitud académica, ya que los alumnos con talento intelectual tienen alto potencial de aprendizaje, especialmente en las áreas de su interés.

Aptitud académica es una aptitud compleja en la que se combinan elevados recursos, principalmente de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria, mismos que permiten el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para tener éxito en la adquisición de contenidos escolares.

Algunas de las aptitudes de este tipo que más estudios han generado son dos: la aptitud verbal y la aptitud matemática.

La **aptitud verbal** se manifiesta por la habilidad en la representación y manipulación de material lógico y verbal, se refleja en la habilidad para comunicarse efectivamente a través de las palabras, estos alumnos tienen una buena capacidad de comprensión general, a menudo con buenos resultados escolares; sin embargo, pueden requerir de mayor esfuerzo cuando se trata de trabajar con información en la que predomina otro tipo de representaciones, ya sea de tipo matemático o espacial-figurativo.

La **aptitud matemática** se caracteriza por la habilidad en el manejo de recursos para la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas, generalmente aparece vinculada con la aptitud lógica, esta configuración intelectual manifiesta la tendencia a representar cuantitativamente todo tipo de información, sea matemática o no, estos alumnos obtienen buenos resultados en las áreas escolares en las que se ponen en juego sus aptitudes matemáticas ya que sus capacidades les auxilian en la comprensión lógica de diversos materiales escolares; sin embargo, pudieran tener bajo rendimiento en algunas materias escolares, principalmente por la falta de interés en contenidos no relacionados con las matemáticas.

- b) **Aptitud sobresaliente creativa.** Capacidad de producir un gran número de ideas, diferentes entre sí, originales y novedosas. La creatividad entendida como el resultado de una combinación de recursos intelectuales y características de personalidad.
- c) **Aptitud sobresaliente socioafectiva.** Es la habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, a partir del manejo y la comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir con los demás, recursos que se encuentran unidos a excelentes capacidades de comunicación y adaptación social. Se considera la inteligencia social, intrapersonal e interpersonal.
- d) **Aptitud sobresaliente artística.** Es la disposición de recursos para la expresión de e interpretación estética de ideas y sentimientos, a través de diferentes medios, entre ellos, la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. Es una forma de aptitud compleja, resultado de la interacción de diferentes capacidades, entre las que destacan las siguientes: razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices.

- e) **Aptitud sobresaliente psicomotriz.** Habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. La manifestación de esta aptitud implica hacer uso de habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales. Entre las habilidades físico-motrices se destacan la vigorización física, la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad, la coordinación motriz y la capacidad para mantener el control del propio cuerpo. En el aspecto intelectual se reconoce cada vez mas la importancia de los procesos cognoscitivos, tales como las capacidades de planeación, supervisión, autocorrección y otras similares que regulan el cumplimiento de metas relacionadas con el juego, el deporte y la expresión corporal, (S.E.P., 2006; Covarrubias, P., P., Lechuga, G., L. 2009).

La revisión de las definiciones de sobresalencia implica la reflexión sobre el modelo mexicano vinculado desde sus inicios 1986 en el tema de la sobredotación intelectual al modelo de Renzulli el cual considera al niño sobresaliente capaz de destacar significativamente, de destacar cuando tenga la edad para lograr realizaciones significativas, anteponiéndolo como un adulto potencial, sin embargo como indica, Armenta, 2008 p.124.

“La definición mexicana muestra defectos ya que parece ignorar que, en el español hablado en México, *habilidad* rara vez se usa como sinónimo de *talento* o *dotes intelectuales*, a diferencia del significado de su contraparte en inglés norteamericano, *ability*, de igual manera, la definición incluye la traducción textual, de *task commitment* como compromiso con la tarea, en vez de buscar un término castellano como *perseverancia*, u otro que respondiera al concepto original”

Según esta autora lo más grave es la aceptación acrítica de definiciones construidas en los Estados Unidos o en naciones Europeas, ya que los rasgos incluidos corresponden a la cultura dominante en esos contextos, con sus sesgos occidentalistas y con valores de clase media urbana. Aunado a estos sesgos los parámetros en el CI., pues cada teórico ha propuesto para ser considerado sobresaliente un parámetro diferente, autores mencionan que el supuesto de que los habitantes de las diferentes naciones poseen el mismo nivel de inteligencia es incorrecto.

Lynn y Vanhanen citados por Colom, R. (2002) en su libro “CI y la riqueza de las naciones” indican que las personas latinoamericanas poseen un CI medio de 96, la teoría que estos autores proponen es que ya que existe una serie de asociaciones demostradas entre CI y varios fenómenos sociales incluyendo las diferencias de ingresos, dentro de algunos países Europeos o de los Estados Unidos, las diferencias nacionales de inteligencia pueden estar también relacionadas con sus diferencias de riqueza.

Aunque no es el objetivo revisar esta teoría es importante mencionar que los parámetros de inteligencia son una cuestión relevante ya que los autores de los modelos explicativos de la superdotación no han considerado la posibilidad de cuestionarse que en cada país el CI varía y al no tomarse en cuenta esta postura se han relegado alumnos que bien podrían según el CI promedio de cada nación ser considerados con aptitudes sobresalientes, por ejemplo un promedio de 120 en las escalas Wechsler.

Ya que el sistema educativo identifica a un número muy reducido de niños, en México, durante el ciclo 2005-2006, la educación básica atendió a 22, 695,000 alumnos distribuidos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; de ellos sólo a 17,590, se les considero con aptitudes sobresalientes (Secretaría de Educación Pública, 2006 p 30). Estos niños con aptitudes sobresalientes atendidos por el sistema representaron apenas el 0.07% de la población escolar lo delicado de tan reducido número es según Armenta, (2008) que la selección de estos pocos niños responde a diferentes lógicas; puesto que rara vez hay consensos acerca de su selección ya que los métodos y estrategias para decidir quién es sobresaliente suelen carecer de validez y confiabilidad. Sin mencionar la escasa accesibilidad de datos que reporten la atención a nivel preescolar de esta población y la poca investigación que se ha realizado en nuestro país, con criterios claros de calidad y precisión, que impacte en mejores formas de evaluación e intervención psicológica, la cual se ha orientado básicamente a la educación primaria (Chávez, Zacatelco y Acle, 2009; Fernández, 2000; Zacatelco, 2005; Zacatelco, Zavala; 2004).

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto en la presente investigación se define a los **niños con aptitudes sobresalientes** como aquellos que presentan un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos, propios de tareas intelectuales. La cual se expresa en forma de **aptitud académica**, en la que se combinan elevados recursos, principalmente de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria mismos que permiten el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para tener éxito en la adquisición de contenidos escolares, (SEP, 2006).

Tal definición se retoma debido a que la sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual superior a la media, la cual es por lo general se define por el cociente de inteligencia (CI o equivalente del CI obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizada) Valadez, Betancourt, Zavala, (2006). En la cual se considerara para uso exclusivo este estudio a los alumnos sobresalientes en un rango de CI Total de 118 a 129.

Pues si bien es cierto que las definiciones que se han propuesto para identificar a las personas con alta capacidad intelectual difieren debido a la diversidad de modelos teóricos la mayoría de ellas convergen en la disposición de un nivel elevado de recursos

cognoscitivos, manifestado por el indicador de inteligencia general arriba de promedio medido a través del criterio CI, que a pesar de ser extensamente criticado por implicar la medición solo de habilidades intelectuales escolares en la actualidad se siguen utilizando escalas de inteligencia las cuales dan cuenta de su utilidad en la identificación del sobresaliente.

Ya que como señala Armenta, (2008) es conviene revisar la persistencia de volver a definir al sobresaliente en términos de CI o inteligencia escolar, atendiendo los lineamientos que ya siguen varios países, México incluido, de seleccionar a los niños en función de su contexto.

Puesto que en la actualidad los diferentes aspectos de la conducta humana (procesos psicológicos como la inteligencia) se contemplan como resultado de la interacción entre los elementos de la herencia y los del medio. Al respecto Acereda, (2004) menciona que el superdotado nace y se hace, puesto que existe una potencialidad innata que les permite elaborar la información mejor que los demás, pero para que esta potencialidad llegue a desarrollarse de forma efectiva, precisa de un entorno estimulante y equilibrado, flexible y comprensivo y que solo mediante la interacción entre la herencia y el medio podrá el sujeto llegar a ser y hacer su propia superdotación.

Pues no importa lo superdotados que sean, los niños no llegan a desarrollar y actualizar sus altas habilidades sin un padre (agente social) o adulto detrás de ellos que los anime, les estimule y les empuje, animándoles a seguir hacia adelante.

Silverman, (1994), (citado por Acereda, 2004) afirma que los padres no crean al superdotado, sino que usualmente son los propios niños superdotados los que empujan a los padres a que les ofrezcan un ambiente estimulante y enriquecedor, enviándoles continuas señales de esa necesidad, de manera que los padres llegan a acomodarse a las demandas de sus hijos, sin embargo puede darse el caso de que esos padres lleguen a destruirla y sacrificarla esencialmente, cuando solo viven por la superdotación de su hijo, preocupándose más por los éxitos y logros del niño que por *su vida emocional*.

De cara a la importancia de comprender el perfil característico del niño sobresaliente se revisaran las principales áreas del desarrollo infantil.

2.3 Desarrollo infantil.

El desarrollo humano se ha dividido en tres principales áreas: física, cognoscitiva y socioemocional según (Craig, 1997). La presente investigación se centrara en el periodo preescolar llamada segunda infancia o niñez temprana la cual abarca de los tres hasta los seis años aproximadamente (Papalia, Wendkos, Duskin, 2005).

2.3.1 Desarrollo físico

El *desarrollo físico* es un aspecto importante del desarrollo durante la niñez. Implica una interacción entre nuevas capacidades físicas que resultan del crecimiento real del niño y la maduración de habilidades que se desarrollan como experiencia y capacitación proporcionada por los adultos.

La cantidad y ritmo de crecimiento en los niños entre las edades de tres y cinco años varia, se da un crecimiento en la estatura mayor durante estos años. El crecimiento en este periodo se da principalmente en el tronco y las piernas. El ritmo de crecimiento físico en estas edades es más constante pero más lento que durante los primeros tres años. En promedio los niños aumentan aproximadamente tres kilogramos y cinco u ocho centímetros por año durante el periodo de los tres a los seis años, no obstante la cantidad de crecimiento varía mucho entre individuos así como entre niños de diferentes razas.

El cerebro crece de un 75% a 90% de su tamaño adulto durante estos años, la coordinación mejora con los años conforme la lateralización (cada hemisferio cerebral desarrolla funciones e interconexiones separadas) y la mielinización (el proceso de aislar el sistema nervioso con grasa) se han terminado prácticamente por completo para los seis años. La habilidad con las manos está bastante bien establecida a los cuatro años de edad, aunque la muñeca contiene algo de cartílago que no se osificara hasta alrededor de los seis, lo cual limita un poco sus capacidades motoras finas. Como resultado, la mayoría de los niños de esta edad no pueden realizar movimientos circulares completos como los que se utilizan en la letra manuscrita, (Papalia, Wendkos, Duskin ,2005).

Al notable crecimiento de la segunda infancia se añaden otros rasgos fisiológico-anatómicos, la dentadura de leche se completa, y hacia el final de la etapa-seis años aparece el primer molar, pieza primera de la dentición definitiva.

Durante el cuarto año su capacidad motriz ha aumentado y sus adquisiciones en este terreno han mejorado notoriamente, a los cuatro años le agradan los ejercicios motóricos, es capaz de mantenerse brevemente sobre un solo pie, posee una coordinación motora más fina, como abotonarse.

A los cinco años posee un dominio mayor de la actividad corporal general, salta sin dificultad, sus coordinaciones motrices son más finas. Hay en él mayor precisión y control en el uso de herramientas, como por ejemplo las de la vida diaria: cepillo de dientes, peinarse, manejo del lápiz.

Durante el sexto año de vida, el continuo movimiento del infante ha ido dando solidez y perfección a los movimientos adquiridos, su agilidad y su sentido del equilibrio

experimentan un gran incremento: lanzara correctamente una pelota, lograra amarrarse las agujetas de sus zapatos, (Pedrosa, 1976)

En general, la vista, el tacto, el olfato, el gusto y el oído están bien desarrollados en el periodo preescolar, sin embargo los niños son hipermétropes y siguen desarrollando su coordinación de la visión binocular, que es una de las razones por las cuales la letra en los textos para los niños de esta edad es más grande. Mientras que las habilidades perceptivas de los niños están por lo general bien desarrolladas para su edad, el uso de la información que tenga el niño no es del todo completa ya que el niño todavía debe desarrollar algunas de las estrategias cognitivas y refinamientos del lenguaje para interpretar y comunicar los datos sensibles. (Papalia, Wendkos, Duskin, 2005).

2.3.2 Desarrollo intelectual

Según Jean Piaget teórico de siglo XX quien representa la tradición desarrollista europea, propuso que el desarrollo cognitivo se despliega de una manera muy parecida a un argumento lógico, paso a paso en una secuencia necesariamente lógica de estadios y subestadios.

Las estructuras cognitivas del niño pueden considerarse en cualquier momento un conjunto de premisas lógicas. La experiencia proporciona información que los niños pueden utilizar para hacer deducciones de sus premisas, traduciéndose en un nuevo conjunto de estructuras lógicas, a partir de las cuales se hacen ulteriores deducciones a la luz de la experiencia y así sucesivamente hasta conseguir un adecuado conjunto de estructuras que permita afrontar con eficacia y creatividad el ambiente.

Jean Piaget propone que el proceso de adquisición del conocimiento en el niño no sigue una trayectoria lineal sino que da un salto cualitativo a través del actuar e interactuar con los objetos siendo la única manera de asimilar acomodar y adaptar sus esquemas para construir su realidad.

Menciona que el razonamiento lógico no es innato, el conocimiento se va desarrollando en un proceso en el que él niño interactúa con su medio más específicamente con los objetos que le permitirán conocer la realidad. Pues los niños conocen intentando explicar el mundo en sus formas más simples que son explorando, jugando, probando, eligiendo, y descubriendo acontecimientos.

Explica que la adquisición del conocimiento se da por la transformación de la sensación esto es el paso de conocimientos dependientes de los datos externos y de la percepción a conocimientos cada vez más autónomos mediante un proceso que tiene lugar a lo largo de todo el desarrollo que se da desde las acciones sensoriomotoras (externas, visibles) a la

representación (acciones internas). Explica dicha transición apelando a una nueva propiedad de combinación de los esquemas de acción.

Dividió el desarrollo intelectual en periodos y estadios en los niños.

Estadios

1.Periodo Sensomotor	0 a 24 meses
2. Periodo de las operaciones concretas:	
<i>Subperíodo preoperacional</i>	<i>2 a 7 años</i>
Subperíodo de las operaciones concretas	7 a 11 años
3.Periodo de las operaciones formales	11 a 15 años

El niño de 2-7 años es ubicado en el *PERIODO PREOPERACIONAL*, después de un periodo largo de desarrollo de actuar e interactuar con su mundo inmediato más eficazmente por medio de todos los esquemas que le permitieron manipular objetos y que permitieron al niño asimilar la información que le llegaba del medio ambiente ahora se transforman en una función interiorizada que le permitirá utilizar símbolos con los cuales es capaz de representar a objetos o acontecimientos pasados.

En este estadio la representación de un objeto o acontecimiento se puede dar sin la ayuda de la acción presente ahora es la imitación interiorizada con la cual puede planear una acción futura el niño preoperacional puede imitar las cosas internamente y puede utilizar símbolos mentales para representar cosas ausentes. Aquí ya posee esquemas que le permiten manipular objetos y utilizarlos como medios para lograr sus objetivos o metas. Sin embargo cabe señalar que el razonamiento del niño preoperacional tiene limitaciones; su razonamiento no es reversible, egocéntrico pues es incapaz de adoptar el punto de vista de otra persona, centra su atención en un detalle de algún hecho esto no le permite ver las transformaciones que se dan en el hecho, su razonamiento es transductivo esto es va de lo particular a lo particular, (Phillips, 1977; Piaget e Inhelder 1984).

2.3.3 Desarrollo socioemocional

El proceso de construcción del *desarrollo socioemocional* en los pequeños se inicia en la familia, con sus compañeros de juego y posteriormente en la escuela, según (Monjas, 2002) este desarrollo se observa cuando las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos se da, de forma afectiva y mutuamente satisfactoria, esta misma autora menciona que las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje, siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño y que estas habilidades contienen componentes motores y manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos.

(Cerdas, Polanco, y Rojas, 2002) mencionan que esta área involucra un proceso mediante el cual el niño adquiere conductas y construye creencias, normas, actitudes y valores propios de medio familiar y cultural en el que se desenvuelve con el propósito de establecer relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás y con el medio que le rodea

Lewis y Michelson (1983), (citado en Delgadillo, 2009) en su análisis estructural de las emociones destacan que el estado emocional se refiere a los cambios internos en la actividad somática y/o fisiológica mientras que la **expresión emocional** se refiere a los cambios observables en la cara, cuerpo, voz y nivel que se producen cuando el SNC es activado por estímulos emocionales importantes.

Del Barrio (2002) afirma que la expresividad emocional infantil está profundamente ligada a la de la familia y especialmente a la de la madre, ésta funciona como modelo de la conducta y como intérprete ante los distintos estímulos emocionales, los padres no solo socializan a través del lenguaje y la educación, sino que actúan como modelos visuales y precisamente son modelos especialmente potentes en lo que se refiere a la vida emocional; así los padres más expresivos emocionalmente, tanto negativa como positivamente, desarrollan en sus hijos conductas más prosociales y exitosas socialmente.

Al respecto Shaffer, (2000) los niños aprenden a expresar sus emociones observando principalmente a sus padres, de manera espontánea y van incorporando tanto los mensajes verbales como los no verbales, que aunado al desarrollo cognitivo, la maduración física y la conducta social convergerán para poner en circulación nuevas experiencias y capacidades para regular la emoción.

Estudios realizados, afirman que el comportamiento del niño desde su nacimiento se encuentra organizado y es activo desde un principio para responder de forma selectiva a los estímulos sociales.

Estas interacciones dentro del microsistema familiar han sido investigadas de manera muy significativa en el marco de la teoría del apego, según Arranz, (2004), esta teoría integra la influencia de los factores genéticos y de las interacciones sociales, ya que la importancia de las interacciones se manifiesta en la variabilidad observada cuando el vínculo de apego se consolida de forma segura, insegura, ambivalente o desorganizada en función de la historia interactiva que cada bebé mantenga con su figura de apego, puesto que la tarea de la madre no es crear algo a partir de la nada pues el niño muestra comportamientos para buscar contactos y comunicarse con su madre a través de expresiones faciales, vocalización, llanto, sonrisas, miradas, (Stern, 1983).

La madre es el objeto afectivo y cognitivo por excelencia, en la interacción madre-hijo intervienen factores afectivos que determinan la forma de intercambio y factores cognitivos que determinan su contenido, estableciéndose una jerarquía para la relación con las personas y las cosas. Del intercambio que se da, de la calidad de la comunicación y la satisfacción de las necesidades mutuas va a depender la seguridad del niño y el desarrollo de la personalidad (Garduño, 2009)

Sroufe (2000) menciona que la personalidad del niño debe entenderse como una organización interna de actitudes, creencias y valores, los rasgos clave de semejante organización abarcan el grado de apertura que tienen los individuos ante el alcance de la expresión emocional, los estilos peculiares de regular la excitación y la emoción, la confianza en sus propias capacidades de regulación y sus expectativas respecto de los otros y de las relaciones en este proceso.

En un principio la comunicación entre madre-hijo es básicamente afectiva y en ocasiones refleja, pero conforme el niño crece la comunicación se va haciendo cada vez más dirigida, el lenguaje de los gritos, llantos, afectos va poco a poco siendo reemplazado por gestos y después por palabras de igual manera las emociones se van modificando a medida que se asienta la relación con las figuras parentales, sobre todo con la madre. Monjas (2002) señala la contribución significativa de las relaciones entre iguales en la infancia y la relación con el adecuado desarrollo socioemocional.

En la relación diádica (madre-hijo) lo importante es que la madre desarrolle el papel de objeto de seguridad, si es así, esta se transforma en una persona insustituible para el desarrollo y la socialización del niño, de igual manera se agudiza el conocimiento que logra de las necesidades y deseos del niño, produciéndose una comunicación estable y congruente, el niño empieza a introyectar la imagen de bueno en la medida que siente a la madre como buena lo que es favorable al autoestima, pues la confianza en la relación se convierte en confianza de sí mismo, Navarro, (1996).

Según esta misma autora a los ocho meses aproximadamente, surge una actitud activa del niño en la expresión de los sentimientos, sus efectos se dirigen a un ser individualizado, respondiendo con signos de ternura, lo que constituye para la mamá un momento de readaptación psicológica, donde la mamá debe preocuparse más de su hijo dándole órdenes y prohibiciones, la sumisión ante los mandatos de la madre implica que el niño comprenda el significado del no y que sea capaz de tolerar la frustración de renunciar a un placer inmediato por una gratificación futura.

En la relación madre-hijo, los procesos de identificación ejercen una fuerte influencia en el desarrollo socioemocional del niño, aunque también la imitación tiene bastante importancia, desde que el niño nace hasta el segundo año evoluciona desde la completa inexistencia del otro hasta los intercambios más dirigidos y conscientes hacia un compañero cada vez más reconocido e individualizado. En este proceso del desarrollo influyen nuevos acontecimientos que se combinan para impulsar hacia un desempeño más autónomo. Algunos de los más obvios son el desarrollo de las habilidades motoras, la representación (proceso decisivo del desarrollo el cual se refiere a la adaptación e incorporación de la experiencia) progresos de funciones cognitivas (lenguaje) y afectivas. Shaffer (2000)

Cerca de los tres años el niño manifiesta un brusco cambio de las relaciones con su medio, el niño se pone terco, oposicionista y desobediente, esta crisis es la primera manifestación de los rasgos de la personalidad y del carácter, es el descubrimiento de la propia individualidad y la del otro.

Aproximadamente a los cuatro años el niño prefiere la compañía del adulto lo que va a disminuir progresivamente a partir del momento en que el niño descubre los placeres de la relación entre iguales, según Monjas, (2002) las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del adecuado funcionamiento interpersonal además de proporcionar oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos, las principales funciones que cumplen el desarrollo socioemocional entre pares son: a) Conocimiento de sí mismo y de los demás, b) Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que han de poner en práctica para relacionarse con los demás entre ellas:

-Reciprocidad, -Empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas, -Intercambio en el control de la relación, -Colaboración y cooperación. c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función de feedback que se recibe de los otros, d) Apoyo emocional y fuente de disfrute, e) Aprendizaje del rol sexual y el desarrollo moral y aprendizaje de los valores.

A lo largo del proceso de socialización natural en la familia, la escuela y la comunidad, se van adquiriendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Las habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de a) aprendizaje por excelencia directa y b) aprendizaje por observación, c) aprendizaje verbal, d) aprendizaje por feedback.

Durante los años preescolares se desarrollan rápidamente aspectos del autocontrol que tiene implicaciones definitivas en la expresión y regulación emocionales, alrededor de esta edad los niños exhiben una capacidad muy perfeccionada para dirigir y hasta para censurar su propia conducta, desarrollan la capacidad de permanecer organizados ante la frustración.

En congruencia con la capacidad del autocontrol y como parte de la misma, el niño preescolar también muestra signos evidentes de haber interiorizado las normas de conducta, pues hay en particular un incremento notable en la capacidad de postergar y de obedecer en ausencia de la persona que lo cuida.

Otra manifestación de la interiorización que está en proceso de desarrollo estriba en la preocupación por los demás, las cambiantes prácticas de socialización de los padres durante la etapa preescolar aportan una evidencia indirecta de la interiorización de normas de parte del niño, las prácticas parentales de control cambian, y en vez de los controles directos y en ocasiones enérgicos ahora se aplican controles externos indirectos como el elogio.

Las reacciones emocionales de los preescolares se fundan en las normas interiorizadas, tales reacciones también son más organizadas y más específicas en el contexto; por ejemplo las emociones negativas se deben ahora no tanto al miedo de que los castiguen, sino a que su autoestima se vea lastimada.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de las emociones en los pequeños y fomenta la adopción de conductas prosociales, este proceso se da en forma periódica y a su vez tiene un impacto en la competencia social misma que está asociada con logros escolares y sociales y con ajuste personal.

En el área de la atención a los niños y niñas con altas capacidades ha revelado el fenómeno, de la “disincronía” (Terrasier, 1992, 1994) que se refiere a las irregularidades y desfases externos e internos en su desarrollo. La disincronía interna, en particular, trata de la conocida discrepancia que puede producirse entre aspectos tales como la inteligencia, el pensamiento, las habilidades y competencias cognitivas por una parte, y la afectividad, la madurez emocional y psicosocial de los sujetos. Este fenómeno resulta de particular interés si se tiene en cuenta que los componentes afectivos y emocionales son fundamentales para

alcanzar el desarrollo óptimo de las altas capacidades o aptitudes sobresalientes y su expresión en términos de logros y desempeños creativos, de valor personal y social. (Hernández, Castellanos, Bazán y Chavira, 2009)

El ser sobresaliente no es una condición homogénea, esto es no se puede hablar de un perfil único de dicha condición sin embargo sí presentan por lo general una serie de rasgos característicos que bien pueden facilitar su identificación, sin que con ello quiera decir que deben cumplir todas y cada una de ellas. (Romero, 2008)

2.4 Características del preescolar sobresaliente

(Blanco, 2001) menciona las características de los niños sobresalientes a los 6 años, referente a **sus intereses, juegos y habilidades**.

Gustan de **juegos** de menor movilidad que se adaptan mejor a sus intereses intelectuales, como la mayoría de los de mesa: ajedrez, damas chinas, también en muchas ocasiones prefieren leer a jugar cualquier lectura, que este dentro del campo de su interés.

Debido a su imaginación y creatividad son líderes en muchas ocasiones, sus hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer rompecabezas. A partir de esa edad, su gusto por las temáticas se va haciendo más diferenciado, dependiendo ya del contexto sociocultural en que se desenvuelvan y de sus intereses.

En el proceso de **enseñanza-aprendizaje** estos niños presentan una mayor capacidad de memoria visual e inmediata, así como de percepción y mejor funcionamiento de la memoria operativa que parece más eficaz en todo tipo de información. Son más rápidos en el procesamiento de la misma y tienen acceso más fácil y rápido a ella, dedicando más tiempo a planificar la actividad que a resolverla.

Muestran un mayor grado de autonomía durante los procesos de aprendizaje y aprenden con menor ayuda, pues saben utilizar más hábilmente sus estrategias, son más veloces y precisos en la resolución de problemas, debido a que resuelven de forma especial y más eficaz que los niños de su edad, pues tienden a verlos de otra manera, por ejemplo: al dar las respuestas correctas son capaces de formular preguntas distintas a las planteadas. En la resolución de problemas saben cómo utilizar estrategias sin habérselas enseñado, lo que supone capacidad de análisis y deducción.

Benito (1996) señala que los procesos metacognitivos aplicados a la resolución de problemas matemáticos aparecen de forma masiva hasta la adolescencia, pero en el niño superdotado pueden observarse alrededor de los 6 años.

Son conscientes de que saben ciertas operaciones, y las utilizan de forma automática, siendo la automatización la capacidad para interiorizar lo aprendido, este es uno de los

componentes importantes del proceso de la información y está muy ligado a los componentes de la inteligencia.

Benito, (1996) en su estudio realizado con niños sobresalientes encontró que en las funciones relacionadas con el aprendizaje escolar los alumnos sobresalientes, sobre todo en edades tempranas muestran una elevada capacidad de atención y observación, así como mayor contacto ocular, cumplimiento de órdenes y lo que es más sorprendente capacidad de atención, concentración y perseverancia, permanencia en sus lugares de trabajo y entusiastas en su actividad.

Presentan un mayor dominio del lenguaje y un vocabulario mucho más rico que el de sus compañeros, destacando por su expresión, fluidez y elaboración además manifiestan conocimiento de más temas, la coordinación visomotora está también muy desarrollada.

En el *área de socialización y adaptación familiar* Benito, (1996), indica que los niños sobresalientes en preescolar desarrollan el conocimiento social antes que otros niños, la investigación sobre esta área se realiza básicamente mediante la observación, según esta autora la comprensión social de estos niños de edades tempranas es alta, manteniendo conversaciones con adultos y mostrando interés acerca de la moralidad y la justicia. En sus relaciones con los demás se gana fácilmente nuevos amigos y prefiere para sus juegos a niños de su edad o mayores que ellos.

Si bien es cierto que la prioridad en la investigación relacionada a la población sobresaliente, se ha centrado en identificar procesos cognitivos característicos de dichos niños, así como el impacto que los ambientes escolares tienen sobre estos, se ha puesto poca atención a los rasgos característicos emocionales como la madurez emocional y otros factores de la personalidad, los cuales en la actualidad no hay un consenso entre los teóricos respecto a dichos rasgos.

En estudios que se han realizado en el ámbito *emocional, la personalidad, y la interacción social*, García, Gil, Ortiz, y De Pablo (1982) con respecto a las características psicológicas de los niños superdotados en edades tempranas, entre seis y ocho años encontraron que no tienen un patrón homogéneo de conducta, indicando que la madurez del grupo de sobresalientes y su ajuste personal es mejor que el de los niños de inteligencia media, parecen ser más coherentes y tienen menos trastornos de conducta.

Por otra parte Dabrowski en sus investigaciones realizadas desde los años 30s observo que la mayoría de las personas creativas con las que trabajaba parecían mostrar niveles más altos de empatía, sensibilidad, responsabilidad moral, autorreflexión y autonomía de pensamiento cuando eran comparados con la población general.

Ramiro, Mancilla, Navarro, (1999) realizaron un perfil de personalidad comprobando en sus hallazgos que los estudiantes sobresalientes tienden a ser más ajustados, maduros y poseen una personalidad equilibrada y ser conscientes.

(Benito, 1996), en sus investigaciones con niños sobresalientes encontró que estos parecen ser abiertos, participativos, sumisos y dóciles en los primeros años, de 6 a 8 años, y más cuanto mayor es su nivel de inteligencia, con base en este estudio parece que los niños sobresalientes de 6 y 7 años tienden a ser de la siguiente manera.

1. Sociales, abiertos, afectuosos, participativos. Siendo los niños mucho más abiertos, participativos y sociales a esta edad que las niñas que muestran ser más reservadas y alejadas.
2. Emocionalmente son estables, socialmente maduros, tranquilos y saben afrontar la realidad. Tienen una gran estabilidad emocional y elevada madurez.
3. Son sumisos, suelen ser obedientes y dóciles. A estas edades muestran ser dóciles y prudentes, satisfechos con lo que hacen y piensan, presentan una gran seguridad en sí mismos.
4. Ligeramente extrovertidos.

Respecto a estos hallazgos parece haber un acuerdo en la investigación de (García, Gil, y Ortiz, 1982) donde se encuentro que los sobresalientes entran en conflicto y empiezan a tener comportamientos inadecuados al aumentar su edad.

Esto nos lleva a plantearnos que los problemas emocionales no son una característica intrínseca de los sobresalientes ya que hay que resaltar que no todos ellos tienen trastornos emocionales ni los tienen con la misma intensidad, aunque si pueden ser más propensos, dado el desfase existente entre su edad mental y su edad emocional. Teniendo en cuenta que esto bien podría ser explicado debido a otros factores como son la influencia del entorno familiar en el nivel de desarrollo intelectual de los niños sobresalientes, (Benito, 1996) señala que el desfase no está directamente relacionado con el CI puesto que hay niños con CI de 130 con este tipo de trastornos y otros con 190 totalmente ajustados.

Diversos autores se han interesado por el papel que juegan los conflictos internos que pudieran presentar en su desarrollo emocional la población sobresaliente infantil, Dabrowski (1977), Piechowski (1991); Terrasier (1992), los cuales han tratado de dar explicación a dicho fenómeno.

2.5 Síndrome de Disincronía

Autores como Terrasier, (1992) mencionan que los niños con altas capacidades intelectuales presentan una disincronía la cual se refiere a un desbalance en las diferentes áreas del desarrollo aludiendo que la más frecuente dentro de los niños y jóvenes con capacidad excepcional se refiere a la diferencia entre el desarrollo cognitivo y el socio afectivo siendo mayor la edad mental que la edad socio afectiva, ya que estos tienden a ser sobre exigidos emocional y socialmente, debido a que se espera que con la misma rapidez que organizan ideas, pueden procesar circunstancias de exigencia emocional y social complejas.

A pesar de su mayor edad mental, madurativamente siguen siendo niños que requieren de relaciones emocionales sólidas y consistentes, necesarias para enfrentar los problemas que la vida les impone desde pequeños, al considerarlos adultos en miniatura, (De Zubira, Sarmiento, citados Valadez, Betancourt, Zavala, 2006).

Desde los años 60 Rene Zazzo, desarrolló la noción de heterocronía por la que mostraba que el débil comparado con el niño normal, se desarrolla a velocidades diferentes según los diferentes sectores del desarrollo psicobiológico.

Esta heterocronía muestra de manera específica el perfil psicológico particular de los niños deficientes mentales. Sin embargo este término no era el correcto para ser aplicado a los niños superdotados ya que llevaba a confusiones.

Otro término, el de la disarmonía, habitualmente llamada evolutiva, implica un serio golpe a la personalidad del niño y hace una referencia a una estructura prepsicótica.

Gibello en 1976, acuña la palabra Diacronía, la cual alude a la secuencialidad temporal y también implica perturbación mental, de tal manera que los niños diacrónicos aparecen como hipercinéticos, impulsivos, desorganizados, en el tiempo y, consecuentemente, inadaptados en el colegio. Sin embargo no resultó ser un término aplicable a los superdotados, (Benito, 1994; Freeman, 1985; Terrasier, 1994).

El psicólogo Terrasier con amplia experiencia en el trato de niños superdotados y al darse cuenta del distanciamiento existente entre el nivel intelectual y la capacidad lectora precoz crea el término Disincronía para describir este fenómeno de desfases en el desarrollo de dichos niños. Este autor explica que la disincronía interna concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados y la disincronía social donde se expresan las dificultades específicas en su relación con su entorno.

Este teórico expone que los superdotados muestran:

- **Disincronía Inteligencia- Motricidad**, pues los niños superdotados presentan estadísticamente un ligero adelanto sobre los niños de capacidad normal, para caminar y hablar más precozmente.
- **Disincronía Lenguaje-Razonamiento**, la capacidad de razonamiento se encuentra casi siempre por delante de la capacidad de lenguaje en el niño superdotado. La edad en la adquisición del lenguaje es más baja que en la adquisición del razonamiento. En los subtests de la escala Wechsler, los superdotados de 6 años raramente obtienen un adelanto superior a dos o tres años en las subescalas “informaciones”, “vocabulario” y “aritmética” mientras que en el subtest “semejanzas”, en donde se trata de encontrar relaciones entre diferentes elementos, no es nada raro comprobar que los mismos niños tienen un adelanto de cuatro a seis años, porque se trata de un pensamiento inteligente más que de saber, (Benito, 1994; Freeman, 1985).
- **Disincronía Inteligencia-Afectividad**, se puede observar habitualmente un desfase entre el desarrollo intelectual y el nivel afectivo del niño superdotado, una inteligencia brillante interfiriendo con las necesidades afectivas puede llevar a adoptar un comportamiento que esconda su inmadurez. Sin embargo el niño no lo puede esconder totalmente y existen comportamientos secretos, por ejemplo, cuando el niño se va a la cama por la noche, que resaltan su verdadero nivel de madurez afectiva, (Terrasier, 1994).
- **Disincronía Social**, resulta del desfase entre la norma interna del desarrollo del niño precoz y la norma social adecuada a la mayor parte de los niños. La consecuencia más evidente, se sitúa respecto a los sistemas de educación escolar, donde se desea que todos los alumnos se eduquen dentro de una norma única. El no respeto del derecho a la diversidad conduce a un fracaso escolar en demasiados niños que tenían aptitudes sobresalientes.

Se ha investigado a nivel internacional las problemáticas de los sobresalientes las cuales han abarcado dos líneas, por un lado el riesgo de fracaso escolar el cual según (Coriat, 1990; Levine, 2003; McCluskey, y McCluskey, 2003, en Ordaz, 2010), se da porque no reciben una enseñanza apropiada para el nivel de su habilidad y capacidad y por el otro la vulnerabilidad en la adaptación social producto de esas mismas discrepancias ya que cuando no logran el éxito en la escuela podría dar como resultado un decremento intelectual en conjunto con otros factores como la falta de motivación, sentimientos de inferioridad y problemas familiares, autores como Terman, Terrasier, Renzulli, Benito, Alonso y De Zubiría, Ramiro, Mancilla, Navarro (1999), García, Yagüe y cols. (1982), en diferentes partes del mundo han encontrado diferencias que en algunos estudios han llegado

a ser significativas, desfases importantes en el desarrollo del niño con alta capacidad intelectual, que bien podrían explicar la inadaptabilidad social.

El niño sobresaliente podría mostrar cuatro posibles disincronías (disincronía Inteligencia-Motricidad, Lenguaje-Razonamiento; Inteligencia-Afectividad; disincronía Social) en su desarrollo, sin embargo la presente investigación dará más importancia a la diferencia entre cognición y afecto, debido a que es un tema poco abordado en esta área.

Como señala Benito, (1994) los superdotados pueden tropezar con dificultades en sus relaciones interpersonales por el desfase madurativo existente de sus capacidades intelectuales y emocionales, por el desfase en el desarrollo y evolución de los distintos elementos de su personalidad. Y que ante esta problemática, las respuestas pueden ser inadaptadas como la agresividad, intolerancia y aislamiento social.

La implicación de dichas conductas bien podría ser debido a que algunos padres tienen dificultades para aceptar los comportamientos tan disincrónicos de sus hijos con altas capacidades intelectuales la situación es tan difícil para el niño como su inteligencia le permita un acceso a informaciones que van a ser fuentes de ansiedad, ya que su nivel afectivo no las vuelve asimilables de manera económica. Esta riqueza receptiva de informaciones, esta capacidad de elaborar asociaciones, van a contribuir a esta riqueza de contenidos que se encuentra en la neurosis de dichos niños, (Terrasier, 1994).

Los padres también pueden plantear exigencias injustificadas en estos niños, siendo quizá, inconscientes del apoyo emocional que necesitan en sus esfuerzos. Pues pueden llegar a generalizar sin justificación y al considerar la elevada habilidad del niño en un área del desarrollo, supongan que posee también una gran habilidad y una madurez emocional en otras áreas.

Los niños con aptitudes sobresalientes pueden ser una fuente de éxito para algunos padres y la tentación que es posible tengan de exigir al niño el máximo esfuerzo puede ser negativo. El peso de tener que responder constantemente a expectativas altas, impide que el niño se acepte a sí mismo como una persona con imperfecciones, (Freeman, 1985)

Estas características de exigencia que bien podrían poseer los ambientes familiares de niños con altas capacidades, quizá puedan explicar el porcentaje que si bien es mínimo no deja de ser importante, de niños con tensiones adaptativas relacionados con su buena capacidad.

Ya que el niño superdotado igual que todos los infantes llegan al mundo trayendo consigo capacidades para establecer relaciones, se convierte inmediatamente en participante en la constitución de sus primeras relaciones. Su equipo social, si bien es extraordinario, se halla

aun inmaduro. Ante cada niño se abren diversos caminos para el desarrollo de su personalidad según el entorno en que se encuentra, el modo en que los padres lo tratan y la forma en que él responde.

En el siguiente apartado se revisaran las contribuciones que se han hecho en la línea de investigación de estilos de crianza o paternidad y la importancia que tienen en la socialización de los niños.

3. Estilos Parentales

Entre los planteamientos de la psicología contemporánea se reconoce que es la familia quien puede promover el desarrollo personal y social en los niños, donde los padres ponen en juego estilos de crianza que determinan en gran medida el tipo de relación padre-hijo, así como los niveles de desarrollo psicológico infantil en diversas habilidades y competencias. Dentro de esta disciplina, el contexto familiar se concibe como un sistema que incluye vías de mutua influencia, directa e indirecta, entre sus integrantes. Los estilos de crianza paternos y los patrones de interacción familiar tienen influencia prácticamente en todos los ámbitos de la vida de un individuo en desarrollo: en sus habilidades conductuales y aspectos de personalidad, en sus formas de interacción con la comunidad, e incluso en el nivel de éxito o fracaso en actividades escolares y productivas (Jiménez y Guevara, 2008).

3.1 Definición

Según (Darling y Steinberg, 1993) los estilos parentales se definen como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo. Se conforman de prácticas parentales que son transmitidas hacia el hijo y crean un clima emocional. A través de estas prácticas, los padres buscan objetivos específicos en los hijos para conducirlos en la socialización.

Quien desempeña el papel más importante para que la interacción se desarrolle felizmente es la madre, el padre o quien proporciona los cuidados, los padres en el proceso de socialización, actúan como modelos que los hijos imitan, al tiempo que estimulan o inhiben determinados comportamientos en función de los estilos de crianza que practican.

En los años 30 y 40 dos movimientos como el conductista y el freudiano se interesaron por el estudio de los estilos parentales, el modelo psicodinámico se ocupó por investigar en las relaciones emocionales entre el padre y el niño y en su influencia sobre el desarrollo psicosexual y de la personalidad, esta visión se argumentó sobre el carácter unidireccional de las relaciones paterno filiales. A partir de estas contribuciones se concedió gran importancia al estudio de la influencia sobre las relaciones entre padres e hijos y su desarrollo psicológico (Darling y Steinberg, 1993).

En los años cincuenta se encuentra un precedente importante de la línea de investigación que posteriormente sería conocida como estilos educativos, se trata del Modelo Circunflejo desarrollado por Shaefer (1959) en este modelo se cruzaron dos continuos del comportamiento parental, el relativo al control disciplinario y el relativo a la calidez afectiva, que generan cuatro ambientes familiares diferentes: el democrático, que combina alta calidez y alto control; el sobreprotector, que combina alta calidez con bajo control; el autoritario, que combina la frialdad afectiva con el control alto.(Arranz, 2004)

A mediados de los años 60 y finales de los mismos aparecen las investigaciones más reconocidas publicadas por Diana Baumrind las cuales se basaron en observaciones de niños en el laboratorio y en sus ambientes cotidianos en las que se tuvieron en cuenta la interrelación entre las prácticas educativas de los padres y los efectos que tenían en los comportamientos de sus hijos incluyendo los procesos emocionales y conductuales.

Esta autora resalta dos dimensiones en las relaciones paterno filiales la disciplina y la madurez de las demandas que los padres hacían a sus hijos. En posteriores investigaciones las dimensiones a considerar para evaluar los estilos parentales, fueron el involucramiento o aceptación que implica el grado de atención y conocimiento que los padres tienen a las necesidades de sus hijos y la exigencia y supervisión que indica en qué medida los padres establecen a los hijos reglas claras de comportamiento y supervisan las conductas de sus hijos, (Esteve, 2004).

Con la combinación de estas dimensiones formuló tres estilos parentales que son:

Estilo autoritativo o democrático: Los padres denominados democráticos se caracterizan por ser exigentes, guiar las actividades de una manera racional y atender las necesidades de sus hijos. Establecer estándares claros, ser firmes en sus reglas y usar sanciones si lo consideraban necesario, apoyar la individualidad e independencia de los hijos, promover la comunicación abierta, escuchando el punto de vista de sus hijos, dialogan con ellos y reconocen tanto los derechos de sus hijos como los suyos propios no limita al niño con restricciones.

Estilo autoritario: Los padres son exigentes y prestan poca atención a las necesidades de sus hijos, valoran la obediencia como una virtud y aprueba el castigo. Las exigencias de este tipo de padres no están balanceadas con las necesidades de sus hijos, la mayoría de las veces se relacionan con ellos para dictarles órdenes, estas no pueden ser cuestionadas ni negociadas con ellos, los padres se esfuerzan por remarcar quien es la autoridad, cuando los hijos no obedecen se les castiga, no estimulan la independencia e individualidad de sus hijos.

Los niños que son educados por este tipo de padres generalmente son muy obedientes parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad, generalmente son dominados por sus compañeros.

Estilo permisivo: padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos. Este tipo de padres tienen una actitud tolerante a los impulsos de los hijos, usan muy poco el castigo como medida disciplinaria, dejan que los hijos tomen sus propias decisiones, establecen pocas reglas de comportamiento, son afectuosos con sus hijos.

Los hijos que crecen en este tipo de familias tienen falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, pocas habilidades sociales y cognitivas. Baumrind encontró que en este tipo de estilo parental había una serie de padres que eran fríos y distantes, de aquí que Maccoby y Martin en 1983 construyeron otro estilo parental.

Estilo negligente: padres con poca exigencia y poca atención a las necesidades de sus hijos. Estos padres son muy parecidos al estilo anterior, pero la principal diferencia es la poca atención que ponen a los hijos y las escasas muestras de afecto que le prodigan.

Los niños que son criados en este tipo de familias, suelen tener problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta tanto en la escuela como en la sociedad en general (Arranz, 2004 pp. 27, Ortega 1994 pp. 11-14, Vallejo, 2002)

En posteriores investigaciones Maccoby y Martín, 1983 citados en Ceballos (1995), realizaron una revisión acerca de los diferentes modelos de parentalidad posibles en la práctica familiar cotidiana, y redefinieron los estilos parentales en función de dos dimensiones subyacentes: el control y el afecto expresados por los padres en la relación con sus hijos. El control recogía la exigencia, la supervisión y las demandas de madurez llevadas a la práctica por las figuras materna y paterna, mientras que el afecto concernía a la sensibilidad, la aceptación y el compromiso presentados por las mismas a sus hijos.

Ambas variables fueron conceptualizadas en forma de continuum y cruzadas entre sí, surgiendo de esta manera cuatro sectores de influencia progresiva/regresiva en relación con las mismas. En un primer sector los elevados índices de control y de afecto conforman el patrón recíproco o de padres con autoridad; cuando la alta tasa de control se mantenía al tiempo que descendía la del afecto, se llegaba al patrón autoritario o autocrático; si el control o el afecto descendían, el patrón que emergía era el conformado por los padres indiferentes o sin implicar, por último en caso de hallarnos ante un escaso control pero con un alto nivel de afecto era el patrón indulgente o permisivo el que representaba a tales padres.

A pesar de no ser siempre idénticas las dimensiones de las cuales partió cada término en los anteriores autores, el empleo de todos ellos fue llevado a cabo por Maccoby y Martin en 1983 citado en Vallejo, (2002), con semejante significado de contenido. Los hallazgos de las investigaciones relativas a los estilos de crianza permiten tener un panorama general de una serie de factores que propician ciertos estilos, y de la influencia que éstos tienen sobre el desarrollo psicológico infantil, especialmente en variables como el nivel de adaptación

social en la escuela y la familia. Estos autores ubican cuatro estilos de crianza principales y los caracterizan de la manera siguiente:

3.2 Tipos de estilos parentales

Estilo Democrático: Patrón de funcionamiento familiar donde los niños son estimulados a responder a las demandas paternas, y los padres aceptan una responsabilidad recíproca para atender en lo posible a las exigencias razonables de los hijos y sus puntos de vista. Son padres que mantienen un balance efectivo entre los niveles de exigencia y de sensibilidad, supervisan consistentemente la conducta filial usan métodos no punitivos sino inductivos de disciplina, esperan y refuerzan una conducta socialmente responsable y madura, se muestran cálidos o afectivos, ofrecen apoyo, fomentan la comunicación bidireccional, valoran el punto de vista del niño, y reconocen los derechos tanto de padres como de hijos.

Estilo Autoritario: Padres altamente exigentes e insensibles, que intentan modelar la conducta y actitudes de sus hijos según un conjunto de normas a menudo normas estándares (orientación moral externa) y que ponen límites estrictos sobre la expresión permitida de las necesidades infantiles (se espera que los niños inhiban sus ruegos y demandas). Enfatizan la obediencia, el respeto por la autoridad, el trabajo, la tradición, el mantenimiento del poder y el castigo severo (a menudo físico); esperan que las normas sean seguidas sin negociarlas con sus hijos y sin darles explicaciones, por lo cual las demandas sobre los hijos no están equilibradas con la aceptación de las demandas filiales por los padres.

Estilo Permisivo: Este tipo de padres se caracterizan por ser tolerantes, cálidos y aceptar a sus hijos, al tiempo que ejercen poca autoridad sobre ellos, les hacen pocas exigencias orientadas hacia una conducta madura, evitan el enfrentamiento con los hijos. Combinan baja dosis de control y exigencia, son indulgentes y no establecen restricciones estos padres mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.

Estilo Negligente o sin implicación: Por implicación, se entiende el grado hasta el cual una madre o un padre se hayan comprometido en su papel de educador y en el desarrollo infantil óptimo. Así el padre no implicado ni comprometido es probable que este motivado para hacer lo que sea necesario para minimizar el coste en tiempo y esfuerzo en la interacción con el niño; es probable que refleje un deseo de mantener al niño a una cierta distancia (Maccoby y Martin, 1983). Por ello estos padres, a menudo más preocupados de sus propios problemas y desentendidos de sus responsabilidades parentales, no supervisarán la conducta del niño ni darán apoyo afectivo a sus intereses; tendrán en cambio a orientar su conducta principalmente hacia la evitación de inconvenientes y responderán

inmediatamente a las demandas de sus hijos, de tal modo que terminen inmediatamente con ellas y no por deseo expreso de satisfacerlas.

De acuerdo con (Jiménez, y Guevara, 2008) los hallazgos dentro de esta línea de investigación existen variables que suelen estar fuertemente asociadas con los estilos de crianza específicos.

Entre tales variables relacionadas se pueden ubicar: 1) el nivel de escolaridad materna y paterna, dado que altos niveles de escolaridad suelen relacionarse con los estilos democrático y permisivo, mientras que en padres y madres con niveles escolares bajos pueden ubicarse los estilos autoritario y negligente, y 2) clase social, la relación es similar a la reportada para la variable escolaridad paterna y materna, aunque con menor grado de influencia.

Según estos mismos autores estas investigaciones prueban que los estilos de crianza paternos influyen fuertemente sobre tres variables específicas en sus hijos: rendimiento académico, nivel de auto-estima y conducta social dentro del ámbito escolar y familiar.

Por ejemplo el estilo democrático se relaciona con niveles satisfactorios de rendimiento académico y autoestima, así como con conducta social adecuada en escuela y familia por parte de los niños, mientras que los otros estilos se correlacionan con bajos niveles de rendimiento escolar, de autoestima y/o de conducta social (Arranz, 2004)

La influencia del entorno familiar en el nivel de desarrollo intelectual de los niños sobresalientes y sus modelos de explicación ha sido poco investigado, esto demuestra la importancia de indagar a través de la interacción familiar pues es precisamente este entorno el que constituye un medio favorable para caracterizar el comportamiento de los padres con respecto a las dimensiones cognitivas, valorativas y sociales de los hijos. En años recientes se ha notado un gran interés por determinar los contextos y actividades de crianza y desarrollo (Rodrigo y Palacios, 1998)

Ya que es mediante la interacción familiar donde los adultos se hacen cargo de dirigir, fijar metas, *regular relaciones*, en general a enseñar reglas conductuales que preparan al niño a enfrentarse a las nuevas situaciones y contextos en donde se desarrolla y con mayor énfasis en el niño superdotado quien requerirá hacer frente a las discrepancias evidentes entre su desarrollo intelectual, físico y emocional.

Al respecto Hurlock, (1982) señala que las variaciones en los patrones de desarrollo emocional se deben en parte a los estados físicos, en parte a sus niveles intelectuales y en

parte a las condiciones ambientales. Pues los niños sobresalientes como grupo responden emocionalmente a una gama más amplia de estímulos y a tener más control sobre sus expresiones emocionales en comparación a aquellos niños que son menos listos.

Desde esta dinámica microsistémica interactiva se propone, la existencia de diferentes estilos educativos parentales, que serían resultado de la interacción de diferentes actitudes y conductas de los padres a la hora de interactuar con el niño, influyendo de forma directa sobre su comportamiento, (López-Soler, Puerto, López-Pina, y Prieto, 2009).

Según Holden & Edwards (1989) las metas y las prácticas de los padres han resultado ser importantes factores explicativos del desarrollo emocional y cognitivo del niño, así como de sus conductas y su personalidad.

Colangelo citado en Borges, (2006) menciona que la influencia de los estilos educativos y el apoyo en el desarrollo del niño superdotado tanto de sus aspectos afectivos es lo que lleva a plantearse si existen estilos de comportamiento diferenciales en las familias de niños con sobresalientes en su relación con sus hijos.

Estudios realizados con niños sobresalientes Borges, 2006; Valadez, et al. 2006 y De Zubiría, 1997, señalan que prevalecen estrategias educadoras que se vinculan al *estilo democrático en la interacción social de chicos sobresalientes*, puesto que los padres de esos niños se juzgan como educadores eficaces en cuestiones relativas a la interacción, inculcan valores, muestran afecto, y dan apoyo emocional, en sus reacciones emocionales señalan el utilizar actitudes positivas, dialogar haciéndoles ver a sus niños lo inadecuado de su comportamiento utilizando el autocontrol. Por el contrario argumentan que la estructura permisiva o *laissez faire* afecta negativamente al desarrollo de la excepcionalidad.

Los resultados de estas investigaciones no se puede generalizar debido a que no todos los padres muestran una actitud adecuada ante un niño sobresaliente que en ocasiones podrían llegar a ser demasiado demandantes y generar actitudes inadecuadas hacia ellos.

Determinar qué tipo de estilo es característico en la interacción madre-hijo sobresaliente es importante ya que mediante el análisis de la misma se podrá indagar la influencia en la expresión emocional infantil producto de la interacción donde se ponen en juego conductas de control y afecto que brindan a sus hijos. Pues el desarrollo social del niño debe ser entendido, como el proceso de convertirse en un miembro integrante de los diversos elementos del sistema social, para la adecuada comprensión del proceso de socialización, es preciso referirse a la interacción del niño con su ambiente considerando al niño como agente activo con el entorno. Ante esta perspectiva en el siguiente apartado se presentan algunas de las contribuciones más importantes del modelo ecológico del desarrollo humano

el cual se ha interesado en el estudio sobre el desarrollo infantil en relación a su interacción dinámica e integral con diferentes contextos.

3.3 Teoría ecológica

La idea de que el desarrollo es influido por el ambiente es tan antigua como el concepto de desarrollo mismo, ya que el ambiente en la forma de estímulo o incluso como experiencia ha sido la base de la Psicología desde sus inicios.

A mediados de la década de los 70 ocurre un cambio dentro de la Psicología del Desarrollo interesándose en el papel que desempeña el medio ambiente en el desarrollo.

Bronfenbrenner (1987) da un gran aporte con un enfoque ecológico al desarrollo infantil, dando una expansión de los métodos y la visión de la psicología más allá del individuo como único objeto de estudio, pues señalaba que el medio ambiente del niño no podía ser reducido a un simple diseño inmediato que contenga al sujeto. Argumento que “por eventos del medioambiente y a las condiciones externas cualquier diseño inmediato que contenga a la persona puede tener una profunda influencia sobre la conducta y el desarrollo” (pp.18)

El esquema de Bronfenbrenner (1987) al dividir el medio ambiente infantil en **micro, meso, exo y macro sistemas** ha permitido probar su influencia como marco de referencia en el análisis del medio ambiente de una forma distinta. Un aspecto especialmente importante de este enfoque es el énfasis en la adaptación progresiva a lo largo de la vida, entre el crecimiento del organismo humano y el cambiante medio ambiente en el que vive y crece.

Este modelo analiza el contexto en que ocurre el desarrollo, las características personales (biológicas y psicológicas) de una o más personas presentes en dicho contexto y el proceso a través del cual ocurre el desarrollo.

Este autor describe el amplio marco de influencias que tienen lugar entre las personas que rodean a las criaturas en su desarrollo, a través de un modelo concéntrico de sistemas sociales: familia, instituciones, cultura y valores sociales. Dividiendo los sistemas sociales que influyen en el desarrollo humano en función del nivel más o menos cotidiano de influencia en la vida de la criatura.

El **microsistema**, constituido por los escenarios inmediatos que rodean a las personas en desarrollo, en los cuales pueden iniciar fácilmente interacciones cara a cara (hogar, escuela).

El **mesosistema**, que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que las personas participan activamente (las relaciones entre la escuela y el hogar).

El *exosistema*, que se refiere a la interacción de uno o más entornos, que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que le rodea (el trabajo y las amistades de los progenitores con respecto al niño)

El *macrosistema*, que se refiere a sistemas envolventes que hacen referencia a circunstancias, fenómenos y estructuras de tipo social, político, cultural e ideológico.

3.3.1 El microsistema familiar

El microsistema familiar ejerce una influencia directa y el resto de los sistemas ejercen una influencia indirecta a veces, o directa otras, pero en todo caso mediatizada por la previa y más determinante influencia de la familia.

La familia está constituida por un grupo de personas que se relacionan a través de sus afectos, sus emociones, sus conocimientos, sus comunicaciones, sus expectativas y sus experiencias cotidianas. Asume la responsabilidad de criar al pequeño, lo cual significa procurar su progreso evolutivo, enseñarle las cosas fundamentales que debe saber para ser progresivamente más autónomo y proporcionarle un cierto nivel de educación básica, como por ejemplo, la adquisición de la lengua materna, la capacidad de asumir sus propias necesidades básicas.

La configuración de creencias, actitudes, comportamientos y vínculos afectivos que se producen en el microsistema familiar constituyen el ecosistema social más directo, inmediato y básico en el que se tiene lugar el desarrollo humano; de él depende, en gran medida, el modelo de aprendizaje, y el estilo de vinculación social posterior, las relaciones familiares son siempre multidireccionales, de todos hacia todos, no solo de los padres hacia los hijos, (Ortega, 1999).

Pueden señalarse direcciones vinculares específicas como las que se establecen entre dos miembros en concreto madre-hijo/a; padre-hijo/a; son las diadas. Según (Ortega, 1999) las diadas pueden aportar matices concretos a la red multidireccional del microsistema.

Bronfenbrenner, 1987 menciona que una **diada** se forma cuando dos personas prestan atención o participan cada una en las actividades de la otra. Este mismo autor afirma que la diada es importante para el desarrollo en dos aspectos. En primer lugar, constituye un contexto crítico para el desarrollo, de sí misma. En segundo lugar, es el componente básico del microsistema, que hace posible la formación de estructuras interpersonales más grandes.

En concreto como señala Schaffer, 1989 citado en Esteve, (2004) , en el proceso de socialización en el niño, debe ser considerado como un agente activo que impone un orden

a sus experiencias y que las modela basándose en sus propias características que son, en parte, reflejo de la moldeadora influencia del medio (aprendizaje), pero siempre resultado de la interacción e interdependencia de las relaciones cara a cara (díadas), componente básico en el desarrollo social del menor, por ello es importante destacar que para su estudio es la metodología observacional una opción que permite obtener datos de la interacción madre-hijo en contextos naturales. En el siguiente apartado se describen los principales aportes de la metodología observacional.

3.4 Metodología Observacional

Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones con niños sobresalientes se han centrado en las características cognitivas y rasgos de personalidad; estas se han basado en la utilización de instrumentos que no permiten obtener información sobre los ambientes más próximos como son las relaciones familiares.

Ante tal contexto autores como (Santoyo, y Espinoza, 2006) han sugerido el empleo de la metodología observacional ya que es la que mejor se adapta a los requerimientos planteados por la disciplina de la interacción social.

Debido a que para el estudio del comportamiento de los organismos (incluyendo al organismo humano) en su hábitat natural se han requerido desarrollar estrategias metodológicas, básicamente, de carácter observacional, (Anguera, 1983) esta metodología ha permitido el estudio de:

- a) Los mecanismos implicados en tal comportamiento, es decir, cómo funcionan los sistemas conductuales.
- b) Qué factores determinan el comportamiento y su desarrollo, y
- c) Cómo se despliega el flujo conductual momento a momento in situ

De acuerdo con Anguera, (2010) la metodología observacional en contextos naturales o habituales es un procedimiento científico que permite estudiar la ocurrencia de comportamientos perceptibles, de forma que se registren y cuantifiquen adecuadamente, lo cual implica poder analizar relaciones de secuencialidad y asociación.

La observación cumple dos funciones generales: como estrategia (técnica) para recolectar información en escenarios naturales y como metodología, propiamente dicha. Su función radica tanto en la concepción del problema como en el desarrollo estratégico de categorías, de diseños de observación, en la adecuación de los procesos de muestreo, en los procesos de calidad del dato (fiabilidad, validez y generalidad), en el análisis secuencial de los datos, en la optimización de los registros, en la evaluación de la generalizabilidad de las

observaciones y del diseño utilizado y, finalmente, en la interpretación de los datos para dar solución a un problema de investigación (Anguera, 1990)

Como metodología de estudio, su desarrollo ha sido imparable en las tres últimas décadas, tanto a nivel mundial como europeo y español. Desde una situación inicial enormemente borrosa, en la cual se adolecía de la necesaria sistematización y objetividad que caracteriza el método científico, hasta el momento actual, en el cual su estatus científico está perfectamente consolidado, su rigurosidad se halla garantizada, y los resultados obtenidos en muy diversas aplicaciones respaldan su credibilidad.

La riqueza de información que se obtiene es altamente valorable por captar directamente la parcela de realidad que nos interesa en su transcurrir cotidiano, sin tener que preguntar o pedir información o datos concretos (como sí ocurre, por el contrario, en la entrevista, cuestionarios), y sin tener que someter a los individuos a una situación experimental o cuasiexperimental en la cual se formulen determinadas consignas y se lleve a cabo un control de las variables implicadas, (Anguera, 2010).

El uso de esta metodología implica según (Bakeman, 1990 en Anguera, 1991) las siguientes fases:

En la primera fase, se observa la conducta objeto de estudio y se elaboran las correspondientes categorías, durante la segunda fase, se categoriza dicha conducta (es decir, es medida) mediante la utilización del sistema de códigos (categorías) desarrollado en la primera fase o fase exploratoria. Finalmente, en la tercera fase, se contabilizan y se someten a análisis los datos registrados.

A su vez (Flores, 2003) afirma que las ventajas más importantes de la observación sistemática son que conduce a: obtener un dato más fidedigno; elaborar escalas de medición que reflejen su dimensión; respetar las diferencias individuales; y generar sistemas de categorías que permitan una recogida confiable del dato. Esta última ventaja es capitalizada por el desarrollo de diversos sistemas de observación, recogida y categorización de los datos.

Aunado a estas ventajas el proceso de la observación como metodología garantiza que el objeto observado sea de carácter público, condición mínima necesaria para sustento de la objetividad de la ciencia, lo que permite corroborar que los resultados obtenidos de la observación puedan ser reproducibles o replicables por otros investigadores, siempre y cuando las condiciones sean análogas. Además, se requiere que los resultados sean susceptibles de clasificación, es decir, de ubicarse en clases de comportamiento y se demuestre la fiabilidad de las propiedades o clases observadas de los hechos o de las relaciones (Anguera, 1983).

4. Emociones

Durante mucho tiempo las emociones han sido consideradas como poco importantes, dando más relevancia a la parte racional del ser humano, mas aun en el ámbito educativo, donde el área emocional ha sido olvidada y el interés se ha centrado, casi exclusivamente, en el desarrollo cognitivo (Collell y Escudé, 2003)

Las emociones son patrones complejos de reacción que incluyen componentes conductuales, fisiológicos, y cognitivos, la conducta expresiva es un aspecto fundamental del componente conductual de las emociones, este componente comunicativo es de suma importancia en la interacción diádica ya que es precisamente mediante este que es posible informar al receptor sobre el estado emocional y así poder reconocer, responder y regular la conducta ante tal patrón.

Hurlock, (1982) refiere que hay rasgos particulares de las emociones de los niños que las diferencian de las de los adultos e incluso de las de los adolescentes estas características son:

- a) Son breves: las emociones del niño pequeño no duran más que unos pocos minutos y terminan bruscamente
- b) Son intensas: frente a una situación insignificante se produce una reacción emocional de gran intensidad. El miedo, la alegría, la rabia se expresan con respuestas manifiestas pronunciadas
- c) Son transitorias: el niño expresa sus emociones sin reserva desahogando sus emociones acumuladas, ya que el niño carece de una comprensión total de la situación debido a que se encuentra en un nivel intelectual en desarrollo, de igual manera su atención no tiene un largo alcance lo cual provoca que se distraiga con más facilidad.
- d) Aparecen con frecuencia: los niños expresan emociones con mayor frecuencia en comparación con el adulto, pero conforme crece aprenderá a regular las crisis emocionales.
- e) Son diferentes: entre los recién nacidos, las formas de respuesta son semejantes. Pero poco a poco se van evidenciando en su comportamiento las influencias del aprendizaje y del medio.
- f) Se descubren por los síntomas de la conducta: pueden expresarse por tensión, movimientos constantes e inquietud.

- g) Cambian de fuerza: las emociones son muy fuertes durante la primera infancia pero conforme el niño va creciendo estas, algunas emociones se manifiestan con menor intensidad.
- h) La forma de expresión emocional cambia: los padres enseñan a sus hijos pequeños a controlar sus expresiones emocionales y posteriormente el niño va aprendiendo del grupo social cuales emociones son mas aceptadas y pueden expresarse y cuáles no.

Según Palmero, (2002) el estudio de las emociones a girado en torno a los modelos teóricos: biológicos, conductuales, cognitivos y social-constructivistas.

Modelo biológico

Charles Darwin fue uno de los primeros en reconocer que la supervivencia de la especie socialmente más elevada depende en gran parte a su capacidad para comunicarse entre sí, llega a la conclusión de que el hombre está equipado con la capacidad de emitir y recibir importantes señales sociales destinadas a la supervivencia, producto de la observación del comportamiento humano fue capaz de proporcionar una visión acerca de lo que es innato en el hombre. Concluyo que las expresiones faciales correspondientes a las emociones básicas de placer y dolor se hallan presentes al nacer, la aparición de estas expresiones viene a demostrar que el niño nace con un grado sorprendente de madurez neuromuscular facial, y que además del movimiento de los músculos faciales estas se convierten en configuraciones manifiestas, que en el posterior desarrollo se convertirán en claves sociales.

(Darwin, 1872) en su famoso libro *La Expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, propuso que la expresión de las emociones era innata y universal y la función de dichas respuestas era la adaptación, después de comprobar la semejanza entre las expresiones emocionales en distintos países y en distintas razas.

Su atribución sirvió de influencia a otros teóricos dentro de esta misma orientación biológica, James, Lange y Cannon; el supuesto carácter universal de la expresión y reconocimiento facial emocional vendría a confirmar la existencia de patrones innatos de respuesta, su continuidad filogenética, así como un componente de aprendizaje que permite que estas evolucionen (Palmero, 1996 en Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz, 2002)

Según (Cornelius 1996 en Palmero et al, 2002) Tres son los principios que regulan las expresiones faciales emocionales: 1) *el de los hábitos útiles de asociados*: alude a su función adaptativa, desarrollada inicialmente por el aprendizaje, para convertirse finalmente en un rasgo heredado y transmitido de generación en generación; 2) *el de antítesis*: entiende la expresión conformada por categorías expresivas morfológicamente opuestas; así, la expresión de *alegría* se caracteriza, entre otros rasgos, por la elevación de las comisuras de los labios, mientras que la *tristeza* muestra un patrón expresivo antitético

(descenso de las comisuras labiales) y, por último 3) *el de acción directa del sistema nervioso*: refiere la coordinación de los principios anteriormente expuestos, así como su asociación a marcados cambios fisiológicos que posibilitan la secuencia adaptativa-expresiva.

4.1 Definición de Expresión emocional

Según (Aguado, 2005) la conducta expresiva cumple la función de informar al receptor sobre el estado emocional del emisor y sobre cuál es su comportamiento más probable, en la medida en que las emociones tienen lugar frecuentemente en el contexto de la interacción social, su función es adaptar la conducta a las exigencias de diferentes clases de encuentros interpersonales.

Palmero, Fernandez, Martinez y Chóliz, (2002) refieren que la Expresión Emocional hace referencia a la comunicación y exteriorización de las emociones mediante la expresión facial y otra serie de procesos de comunicación no verbal tales como los cambios posturales o la entonación vocal.

Posteriormente surgieron las teorías neodarwinistas las cuales se dedicaron a estudios sobre el feedback facial, el desarrollo onto y filogenético de las emociones. Estas teorías consideran la expresión facial como un elemento esencial en la emoción sus autores más influyentes afirman que los músculos faciales están altamente diferenciados, siendo capaces de expresar un amplio rango expresivo afectivo.

Los principios fundamentales sobre los que asientan estas teorías sostienen que las emociones: 1) son reacciones adaptativas y precisas para la supervivencia; 2) son heredadas filogenéticamente y desarrolladas ontogenéticamente siguiendo procesos madurativos neurológicos; 3) poseen bases expresivas y motoras propias; 4) son universales y esencialmente compartidas por los individuos de todas las sociedades y culturas; 5) existe un número determinado de emociones básicas, variable para los diversos autores (generalmente entre 7 y 11), y 6) cada emoción tiene emparejada un estado mental cualitativamente propio.

Paul Ekman principal autor de esta corriente contribuyó decisivamente en el estudio de la expresión facial emocional con el desarrollo de un procedimiento de análisis sistemático de los movimientos de la musculatura facial, el Facial Action Coding System (FACS). Este sostiene la existencia de patrones universales que relacionan ciertas emociones (tristeza, alegría, ira, temor, deseo, asco, interés y sorpresa) a respuestas específicas de los músculos faciales, este autor señaló una serie de propiedades que caracterizan a las emociones básicas

1. Cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial, presente también en especies inferiores,
2. Implican múltiples señales, tanto faciales como vocales,

3. Tienen una limitada duración facial (de 0,5 a 4 segundos),
4. Las expresiones faciales pueden ser inhibidas y simuladas, salvo la sorpresa,
5. La intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional,
6. Existen estímulos transculturales capaces de provocar emociones, por ejemplo, la pérdida de un objeto y la tristeza; sin embargo, esta asociación puede estar mediada por el aprendizaje.
7. Las evaluaciones de estímulos se producen especialmente ante estímulos ambiguos o complejos.
8. Los estados de ánimo se producirían por emociones de corta duración, así como por el concurso de situaciones y cambios bioquímicos (enfermedad, fatiga etc.)
9. Existen patrones neurofisiológicos universales y específicos asociados a cada una de las emociones básicas.

Estos autores neodarwinistas no niegan que en algunos casos no exista correspondencia entre expresión y emoción, esto es, puede darse alegría sin sonrisa y viceversa. Explican que nuestra especie es capaz de realizar gestos emocionales incluso en ausencia de emoción. A pesar de ello se ratifica con mayor fuerza la convicción de la relación emoción-expresión.

Hasta tal punto se ha atribuido la importancia a la expresión emocional que diversos autores sostienen que lo que en realidad constituye propiamente la emoción no es sino su propiocepción, esto es el feedback (retroinformación) consciente de la conducta facial. Este proceso supone que la información procede de la actividad de la musculatura facial, los cambios en la temperatura paralelos (dada la alta vascularización de la zona) y la actividad de las glándulas de la piel del rostro, propician conjuntamente la activación emocional, (Palmero et al, 2002).

Modelos Conductuales

En esta orientación predomina el interés por la respuesta sobre el proceso emocional, fruto de los distintos tipos de aprendizaje, con el advenimiento del manifiesto conductista de 1913 se primó el estudio del aprendizaje frente a otros procesos.

Los representantes de esta postura teórica son Watson, Skinner, Mowrer, quienes explicaron que las emociones pueden aprenderse en parte por diversos métodos como el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental y a través del aprendizaje vicario (Palmero et al, 2002).

Modelos Cognitivos

La suposición desde la que parten los modelos cognitivos de la emoción sostiene que las especies capaces de aprender, especialmente los mamíferos poseen la función biológicamente útil de evaluar constantemente el entorno en relación al mantenimiento de su bienestar, las criaturas más avanzadas y complejas realizan evaluaciones más refinadas y sutiles que los organismos simples. Estos procesos que se conocen con el nombre de evaluaciones, permiten responder selectivamente a los cambios en las condiciones ambientes capaces de provocar daños o beneficios, facilitan la elaboración de estrategias a largo plazo, favoreciendo anticipaciones muy sofisticadas a las condiciones futuras y permitiendo, adaptarse.

Todas estas teorías comparten la postura de que la emoción es el resultado de los patrones evaluativos, fruto del procesamiento cognitivo (tanto consciente como no consciente) en presencia de estímulos relevantes. Se entiende que estos procesos son altamente subjetivos, lo que explicaría que un mismo acontecimiento pueda suscitar diferentes reacciones afectivas en distintas personas (Scherer, 1997 en Delgadillo, 2009). Estas teorías consideran que no son las situaciones estimulares por sí mismas las que determinan las reacciones emocionales, sino las evaluaciones e interpretaciones, así como la forma de afrontarlas, que de ellas hacen los sujetos.

Modelos Social-Constructivistas.

Valoran los factores sociales en la construcción, manifestación y expresión emocional, esta posición comparte presupuestos teóricos como el modelo biológico del cual mantiene la funcionalidad de las emociones, al sostener que las normas sociales modulan las respuestas emocionales innatas para favorecer la adaptación social; de la orientación cognitiva subrayan el papel de la valoración en la explicación de los fenómenos emocionales, por cuanto esta vendría a definir la significación de las situaciones estimulares en relación al bienestar, e incluso el tipo de emoción que emergerá de cada proceso, (Palmero et al, 2002).

4.2 Emociones básicas

Se han propuesto diferentes emociones básicas, pero en la actualidad hay un cierto acuerdo respecto a la inclusión de cuatro emociones que sin duda tienen un papel prominente en la vida de todas las personas: la alegría, la tristeza, el miedo y la ira o enojo, (Aguado ,2005).

Alegría

La alegría es una emoción básica que se caracteriza por poseer una importante dimensión innata, no obstante, al igual que otras emociones, los desencadenantes que pueden evocar dicha emoción presentan una mayor influencia cultural, (Rosenman y Smith, 2001)

Las teorías cognitivas de las emociones son las que más han profundizado en los desencadenantes de la alegría, considerando que la valoración o la interpretación de un evento o situación es el componente clave que suscita la emoción. Teóricos de esta postura consideran que la alegría se produce como consecuencia de la valoración positiva de las consecuencias provocadas por un determinado evento, en términos de las implicaciones que presenta para las metas de una persona (Palmero et. al 2002). Es decir, si las consecuencias provocadas por un acontecimiento son evaluadas como deseables y contribuyen a la consecución de objetivos, entonces se produce la alegría.

Autores como Fredrickson y Levenson (1998) en Delgadillo, (2009) consideran que la alegría contribuye a la recuperación de la homeostasis después de la pérdida ocurrida tras experimentar emociones negativas, esto es, contrarrestaría los efectos negativos derivados de la experiencia de dichas emociones.

Una función fundamental de la alegría consiste en favorecer la relación interpersonal, influyendo sobre los demás, fortalece los lazos sociales, permitiendo mostrar el afecto o estima que se sostiene con alguien, y suavizando las eventuales tensiones que con frecuencia se generan en el ambiente interpersonal, esta emoción permite también la regulación de la interacción social que estamos manteniendo en un momento dado al dar información de fundamental de cómo nos encontramos en ese momento (Palmero et. al 2002; Aguado, 2005).

Respuesta fisiológica de la alegría

El patrón fisiológico de la alegría se caracteriza por una deceleración de la frecuencia cardiaca y una activación del músculo zigomático, cuya acción permite la elevación de las comisuras de la boca. Esto acontece cuando la experiencia y expresión de la alegría ocurre de una forma relativamente calmada. Sin embargo la emoción de alegría también puede ir acompañada de grandes manifestaciones de exaltación, júbilo y excitación, con grandes carcajadas y gran actividad motora, en estos casos se aprecia un considerable incremento de frecuencia cardiaca, incluso también de la tensión muscular.

Respuesta motora-expresiva de la alegría

La alegría se manifiesta en nuestro rostro con la apertura de ojos y boca, posiblemente el rasgo más patente sea la sonrisa, que puede convertirse en risa abierta o carcajada cuando la situación adquiere una gran gratificación para el individuo. Chóliz, (1998) menciona que la alegría se manifiesta con una elevación de las mejillas al retraer y elevar las comisuras de

los labios y la aparición de arrugas en la piel debajo del parpado inferior, en la zona nasolabial y en los ángulos externos de los ojos.

Tristeza

Cuando se trata de definir la emoción de tristeza, más que en el estímulo en sí, es conveniente la consideración del proceso de valoración que origina la propia emoción. El proceso de valoración de la emoción de tristeza está relacionado con la pérdida o el fracaso, actual o posible, de una meta valiosa, entendida esta como un objeto o una persona (Palmero et. al 2002).

Según Izard (1991) dicha pérdida no tiene porque ser irreversible o permanente, puesto que puede referirse a una separación de temporal de algo o alguien próximo a la persona que experimenta la tristeza. Cuando la valoración realizada ante un determinado acontecimiento lleva a la conclusión de que un individuo ha perdido algo importante para su propio bienestar se produce la emoción de tristeza.

Una de las funciones esenciales de la tristeza tiene connotaciones sociales, de tal suerte que la expresión de dicha emoción es interpretada como una petición o demanda de ayuda a los otros miembros del grupo o de la sociedad (Aguado, 2005).

Izard (1993) menciona que esta emoción incrementa la cohesión social y la unión entre los miembros de un grupo, fomenta la conducta de ayuda o conducta altruista, la expresión de tristeza es el desencadenante para que inicie una conducta social de cohesión y ayuda hacia quien experimenta esta emoción.

Respuesta fisiológica de la tristeza.

En la emoción de tristeza se aprecia un incremento funcional del sistema simpático, aunque este hecho implica un potencial incremento de todos los índices autonómicos, el que más y mejor caracteriza a la emoción de tristeza tiene connotaciones electrodérmicas (Frijda, 1986)

Conducta motora y expresiva de la tristeza

Uno de los signos más notorios de la expresión de la tristeza consiste en la orientación hacia debajo de las comisuras de la boca, que son las consecuencias de la relativa pérdida del tono muscular facial, en términos generales, se puede hablar de una importante pérdida del tono muscular en el organismo. La apatía motora y el abandono conductual reflejan la pérdida del interés, (Goleman, 2000).

Ira o Enojo

En la emoción de ira existe una fundamentación biológica ineludible, que prepara al organismo para experimentar dicha emoción cuando la valoración de un estímulo o evento posee una significación referida a una ofensa o desprecio (Solomon, 1993 en Palmero et. al. 2002)

Según (Palmero, et. al. 2002) el proceso de valoración es fundamental en la emoción de ira, este proceso de valoración se encuentra relacionado con el bloqueo de una meta en vías de consecución y con la frustración derivada de la imposibilidad de conseguir dicha meta, por efecto de algún agente percibido por la persona que realiza la valoración.

Y las funciones de la ira se encuentran relacionadas con la protección y la defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Desde un punto de vista fisiológico, la emoción ira prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida a un objeto. Desde un punto de vista psicológico la emoción de ira se relaciona con la auto-protección, así como con las tendencias de acción y la aparición de eventuales formas de conducta de agresión.

Respuesta fisiológica de la ira

La respuesta fisiológica característica de la ira según (Berkowitz, 1999) es la apreciación de un patrón de ajustes autonómicos particulares todos ellos relacionados con un predominio funcional de la actividad del sistema simpático. La cual se asocia con un incremento en la frecuencia cardiaca, menor que en la emoción de miedo, y en la presión sanguínea, un incremento en la tensión muscular y una especie de calor en el rostro, (Goleman, 2000)

Conducta expresiva de la ira

En las características expresivas, en la emoción de ira, (Frijda, 1986) menciona que uno de los signos más evidentes consiste en la ocurrencia de una gran tensión muscular en todo el organismo y particularmente en la cara, dicha manifestación de tiene connotaciones de aviso o amenaza a quienes han desencadenado la emoción.

Se aprecia una asociación entre la experiencia de ira y la manifestación de conductas de agresión, es decir, la experiencia de la emoción de ira incrementa la probabilidad de que aparezca la conducta de agresión (Aguado, 2005), pero no se puede hablar de un determinismo causal en el que la ira produce la conducta de agresión ya que hay otras variables como la viabilidad y la pertinencia que modulan la ejecución de la conducta.

Agresión

Los antecedentes que pueden generar la agresión se asocian a distintos estados emocionales pero según (Mendoza, 2000) la ira o enojo es el principal factor que puede desencadenar una conducta agresiva.

La agresión representa acciones que implican ataque, destrucción o daño. Atendiendo a las distintas formas de manifestarse, la agresión puede ser, física, bien en forma activa o pasiva, bien de forma directa o indirecta; o puede ser verbal. También puede definirse atendiendo a su finalidad principal, considerando si la agresión va dirigida a hacer daño o si se emplea para la consecución de metas (Johnson, 1990)

Las respuestas agresivas del enojo en los niños pueden ser a través de la agresión directa en la que se distingue agresión física como golpear, morder, patear o arrojar objetos, y la agresividad verbal como gritar, insultar (Averill, 1982 citado en Mendoza, 2000)

Según (Ortega y Monks, 2000) los preescolares manifiestan mas conducta agresiva directa cara a cara tanto física como verbal, que indirecta.

Los trabajos realizados desde los años setenta han permitido avanzar significativamente en el conocimiento de las modalidades de expresión emocional y la universalidad de la misma, lo esencial de los trabajos sobre la expresión emocional trata de las mímicas faciales y en menor proporción de las posturas, gesticulaciones y características acústicas de la voz. En el campo de la expresión facial de las emociones, los métodos subjetivos consisten en presentar ante un grupo de sujetos experimentales fotografías, diapositivas o cintas de video de las personas que expresan con mímica una emoción o que la siente realmente (por ejemplo un niño a quien se le inyecta una vacuna y que llora) y en pedirles que reconozcan la emoción expresada espontáneamente o de acuerdo con una lista proporcionada. (Delgadillo, 2009).

Esta autora plantea la importancia de métodos objetivos los cuales se basan en la caracterización de los grupos musculares implicados en las mímicas faciales, donde cada móvil del rostro es activada por uno o varios músculos y las modificaciones, en su estudio indica la utilización de catálogos conductuales (metodología observacional) para la evaluación de expresión emocional y la influencia de las restricciones socio físicas en preescolares.

La evaluación de la expresión emocional en la presente investigación se realizo mediante la utilización del catalogo conductual el cual permitió asociar las categorías conductuales infantiles con emociones básicas en el preescolar a partir de la interacción en la realización de la tarea lúdica con su madre. Mediante esta observación sistemática se logra obtener validez ecológica permitiendo realizar el análisis de las expresiones emocionales infantiles en su contexto (sus hogares). Según Anguera, (2010) la metodología observacional en

contextos naturales o habituales es un procedimiento científico que permite estudiar la ocurrencia de comportamientos perceptibles, de forma que se registren y cuantifiquen adecuadamente, lo cual implica poder analizar relaciones de secuencialidad y asociación.

METODOLOGIA

Pregunta de investigación.

¿Influye el estilo parental en la expresión emocional del preescolar con aptitudes sobresalientes?

Objetivo General.

Indagar la expresión emocional en función del estilo parental que se da en la interacción madre-hijo sobresaliente.

Objetivos particulares.

- Evaluar a niños de tercer año de preescolar, que acuden regularmente a una escuela pública ubicada en la delegación Iztapalapa y una escuela particular ubicada en el Estado de México, con el propósito de identificar a aquellos con aptitudes sobresalientes (en un rango de CI Total de 119 a 129)
- Construir y validar el catálogo conductual de interacción madre e hijo.
- Observar las manifestaciones conductuales de los participantes de la díada, en el proceso de interacción, al realizar la actividad asignada.
- Identificar las conductas de la madre, antecedentes a la conducta del niño.
- Identificar las conductas del niño, consecuente a la conducta de la madre.
- Identificar el estilo parental que presentan las madres de los niños con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes
- Identificar las expresiones emocionales infantiles
- Identificar las conductas maternas determinantes del comportamiento infantil.

Variables

Variable Independiente: Estilo parental

Definición conceptual: Los estilos parentales se definen como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo. Se conforman de prácticas parentales que son transmitidas hacia el hijo y crean un clima emocional. A través de estas prácticas, los padres buscan objetivos específicos en los hijos para conducirlos en la socialización (Darling y Steinberg, 1993).

Estas interacciones se delimitan dentro de dos dimensiones: afecto y control parental, que darán como resultado los cuatro estilos que se han establecido clásicamente: autoritario, democrático, permisivo e indiferente (negligente), (Maccoby y Martin, 1983; citado en Vallejo, 2002)

Estilo Democrático: Patrón de funcionamiento familiar donde los niños son estimulados a responder a las demandas paternas, y los padres aceptan una responsabilidad recíproca para atender en lo posible a las exigencias razonables de los hijos y sus puntos de vista. Son padres que mantienen un balance efectivo entre los niveles de exigencia y de sensibilidad, supervisan consistentemente la conducta filial usan métodos no punitivos sino inductivos de disciplina, esperan y refuerzan una conducta socialmente responsable y madura, se muestran cálidos o afectivos, ofrecen apoyo, fomentan la comunicación bidireccional, valoran el punto de vista del niño, y reconocen los derechos tanto de padres como de hijos.

Estilo Autoritario: Padres altamente exigentes e insensibles, que intentan modelar la conducta y actitudes de sus hijos según un conjunto de normas a menudo normas estándares (orientación moral externa) y que ponen límites estrictos sobre la expresión permitida de las necesidades infantiles (se espera que los niños inhiban sus ruegos y demandas). Enfatizan la obediencia, el respeto por la autoridad, el trabajo, la tradición, el mantenimiento del poder y el castigo severo (a menudo físico); esperan que las normas sean seguidas sin negociarlas con sus hijos y sin darles explicaciones, por lo cual las demandas sobre los hijos no están equilibradas con la aceptación de las demandas filiales por los padres.

Estilo Permisivo: Este tipo de padres se caracterizan por ser tolerantes, cálidos y aceptar a sus hijos, al tiempo que ejercen poca autoridad sobre ellos, les hacen pocas exigencias orientadas hacia una conducta madura, evitan el enfrentamiento con los hijos. Combinan baja dosis de control y exigencia, son indulgentes y no establecen restricciones estos padres mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño.

Estilo Negligente o sin implicación: Por implicación, se entiende el grado hasta el cual una madre o un padre se hayan comprometido en su papel de educador y en el desarrollo

infantil óptimo. Así el padre no implicado ni comprometido es probable que este motivado para hacer lo que sea necesario para minimizar el coste en tiempo y esfuerzo en la interacción con el niño; es probable que refleje un deseo de mantener al niño a una cierta distancia (Maccoby y Martin, 1983, en Vallejo, 2002). Por ello estos padres, a menudo más preocupados de sus propios problemas y desentendidos de sus responsabilidades parentales, no supervisarán la conducta del niño ni darán apoyo afectivo a sus intereses; tendrán en cambio a orientar su conducta principalmente hacia la evitación de inconvenientes y responderán inmediatamente a las demandas de sus hijos, de tal modo que terminen inmediatamente con ellas y no por deseo expreso de satisfacerlas.

De acuerdo con (Jiménez, y Guevara, 2008) los hallazgos dentro de esta línea de investigación existen variables que suelen estar fuertemente asociadas con los estilos de crianza específicos.

Definición operacional: La combinación de las conductas de apoyo y control que da como resultado los tres estilos parentales: democrático, permisivo, autoritario, fueron definidos con ocho categorías (Véase tabla 5.1) de un catálogo conductual con diez categorías. Las cuáles son las siguientes:

Tabla 5.1 Clasificación de las categorías utilizadas en el catálogo conductual de la madre referente a tres estilos parentales.

ESTILO PARENTAL	CATEGORÍA CONDUCTUAL
DEMOCRÁTICO	Aprobar Ayudar Supervisar
AUTORITARIO	Ignora conducta adecuada Desaprobar Sustituir negativo
PERMISIVO	Cooperar Ignora conducta inadecuada Sustituir positivo

Variable Dependiente: Expresión emocional

Definición conceptual: Expresión Emocional hace referencia a la comunicación y exteriorización de las emociones mediante la expresión facial y otra serie de procesos de comunicación no verbal tales como los cambios posturales a la entonación vocal, (Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz, 2002).

Definición operacional: Partiendo de que la expresión emocional puede ser interpretada con las categorías conductuales del catálogo, se identificaron principalmente tres expresiones emocionales infantiles en la interacción madre-hijo durante la realización de una tarea lúdica, las cuales son: Alegría, Enojo y Tristeza. Estas se clasificaron de acuerdo a las categorías del catálogo conductual del niño quedando de la siguiente manera (Véase tabla 5.2)

Tabla 5.2 Clasificación de las categorías utilizadas en el catalogo conductual del niño correspondientes a tres expresiones emocionales.

EXPRESIÓN EMOCIONAL	CATEGORÍA CONDUCTUAL
ENOJO	No sigue Instrucciones Quejarse Contacto Físico negativo Contacto Verbal negativo
TRISTEZA	Autoestimulación
ALEGRÍA	Emite instrucciones Sigue instrucciones

Método.

Participantes

En la presente investigación participaron 8 díadas madre-hijo, de un rango de edad de entre 5 y 6 años; 4 de ellos fueron clasificados con aptitudes sobresalientes, de sexo masculino; y 4 niños no sobresalientes, de los cuales 2 eran niños y 2 niñas, esta muestra fue clasificada por la aplicación de la escala Wechsler de inteligencia para preescolar (WPPSI-Español, 1981) durante el ciclo escolar. Pertenecientes a dos centros de desarrollo, ubicados en el oriente de la Ciudad de México.

Instrumentos.

Aplicación de la Escala de inteligencia Wechsler para preescolar WPPSI para la clasificación de la muestra. Esta escala, está conformada por once subescalas, seis Verbales y cinco de Ejecución, el desempeño del niño se resume en un coeficiente intelectual (CI) total y en un CI para cada subescala, es decir un CI verbal y un CI de ejecución, los cuales permiten ubicar y comparar su rendimiento respecto de lo esperado para su grupo de edad, esta escala está diseñada para niños de entre 4 a 6 y medio años.

A partir de la aplicación de la escala de inteligencia Wechsler para preescolar los niños se clasificaron en dos grupos.

Grupo 1 Niños con aptitudes sobresalientes. (Niños con un CI Total dentro del rango 119 a 129)

Grupo 2 Niños sin aptitudes sobresalientes. (Niños con un CI Total dentro del rango normal 96 a 118)

Catálogo conductual, el cual consta de dos partes, uno para la evaluación de las conductas de la madre, y la otra para la evaluación de la conducta del niño. En el catálogo de evaluación de las conductas, se desarrollaron 10 reactivos, considerando las conductas de apoyo y control de las cuales se derivan los tres tipos de estilos parentales anteriormente revisados, que son: estilo democrático, estilo autoritario y estilo permisivo, las categorías son las siguientes:

El Catálogo Conductual de la Madre, se encuentra conformado por 10 reactivos:

- Aprobar (AP): Realiza expresiones emocionales o conductuales positivas hacia el niño para estimularlo.
- Ayudar (AY): Facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales.

- Desaprobar (DE): Expresa de manera gestual, verbal o física desacuerdo en relación al trabajo o conductas del niño.
- Ignora Conducta Adecuada (IA): No estimula al niño tras un éxito obtenido.
- Ignora Conducta Inadecuada (IN): No responde física o verbalmente a conductas negativas del niño.
- Cooperar (CO): Participación simultánea en la tarea por instrucción del niño.
- Supervisar (SU): Observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir.
- Sustituir Negativo (SN): Lleva a cabo la actividad en lugar del niño no permitiendo su participación.
- Sustituir Positivo (SP): Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere participar.
- Otras (O): Cualquier otra conducta que no corresponda con las anteriores.

El Catálogo Conductual del Niño, se encuentra conformado por 10 reactivos:

- Autoestimulación (AU): realiza actividades con su cuerpo.
- Sigue instrucciones (SI). Realiza lo que la madre le indica.
- Contacto Físico Negativo (CF): Emite conductas físicas o corporales negativas dirigidas hacia la madre.
- Contacto verbal Negativo (CV): Emite conductas verbales negativas hacia la madre.
- Ejecutar Actividad (EJ): Realiza la actividad de forma independiente.
- Emite instrucciones (EI): Dirige la actividad.
- No Seguir instrucciones (NI): Realiza una actividad diferente a la indicada por la madre.
- Observar (OB): Ver a su madre o a la actividad sin involucrarse.

- Otras (OT): Cualquier otra actividad que no corresponda con las anteriormente descritas.
- Quejarse (QJ): Expresa verbalmente inconformidad por la actividad.

Tipo de estudio: Se llevo a cabo un estudio observacional con diseño de dos grupos seleccionados intencionalmente (Kerlinger y Lee, 2002)

Materiales:

- Cámaras de video (marca Samsung)
- Cintas para filmación de 8 mm
- Un rompecabezas para niños de 5 años, de 20 piezas de colores y de madera.
- 3 rompecabezas didácticos para niños de 5 años en adelante, de 30 piezas de madera de colores.
- Laptop compatible (HP)
- 3 Juegos interactivos de habilidad mental, formato power point.
- Torre de Hanoi.
- Hoja tamaño carta con 5 preguntas para la tarea emocional.

Situación experimental

Se llevó a cabo en casa de cada uno de los integrantes de las díadas, pertenecientes al oriente de la Ciudad de México, donde se filmó la interacción entre madre e hijo, en tres sesiones de resolución de problemas diferentes, con una duración de 15 minutos aproximadamente. En la cual se solicitaba a los participantes escogieran un lugar en donde realizaban cotidianamente las tareas escolares, la actividad por lo general se realizó sobre la mesa del comedor o bien en la sala.

Muestreo temporal:

Integrado por 8 díadas madre-hijo, las cuales fueron observadas durante 4 actividades lúdicas, obteniendo un total de tres sesiones de 15 minutos de cada díada, con registros de intervalos de 5 segundos en cada minuto, obteniendo un total de 540 datos por cada integrante de la diada.

Procedimiento

La presente investigación fue realizada en tres etapas:

Primera etapa: Elaboración del catalogo conductual para la identificación de las conductas de la madre y el niño.

1. Se elaboró el catalogo en base a catálogos utilizados en otros estudios observacionales (Amador, Pérez y Vite, 1997; Ayala et al, 2000; Vite y Mendieta, 2000), que muestran las posibles conductas presentadas en la interacción diádica con problemas de conducta agresiva.
2. Se inspeccionó la validez de las categorías que componen el catálogo mediante la opinión de tres expertos en metodología observacional, quienes se encargaron de validar y evaluar las categorías maternas e infantiles durante una actividad lúdica. Confirmando si las diez categorías maternas correspondían a la definición de estilo parental y para el caso de las conductas infantiles, si estas correspondían a las expresiones emocionales, referentes a las habilidades socioemocionales del preescolar.
3. Se instruyó a los observadores para realizar las grabaciones de las díadas en sus domicilios. A estos mismos observadores se les entreno en el manejo del programa de cómputo Registro Observacional de Datos Categóricos, RODAC (Flores y Ortiz, 2009), posteriormente se les entreno en el manejo y memorización de las categorías de los catálogos conductuales tanto materno e infantil.

Segunda etapa. Selección de la muestra y Filmación de las díadas.

1. Para la selección de la muestra participante en esta investigación se empleó la Escala Wechsler para preescolar WPPSI. Esta escala, está conformada por once subescalas, seis Verbales y cinco de Ejecución, el desempeño del niño se resume en un coeficiente intelectual (CI) total y en un CI para cada subescala, es decir un CI verbal y un CI de ejecución, los cuales permiten ubicar y comparar su rendimiento respecto de lo esperado para su grupo de edad, la escala WPPSI está diseñada para niños de entre 4 a 6 y medio años. La muestra estuvo conformada por ocho niños (seis hombres, dos mujeres en un rango de edad entre 60 y 72 meses de edad); con un Coeficiente Intelectual en un rango de (96 a 129) el cual permitió clasificar dos grupos.

Grupo uno, niños sobresalientes con un rango de Coeficiente Intelectual Total de 119 a129.

Grupo dos, niños no sobresalientes con un rango de Coeficiente Intelectual Total de 96 a 118

2. Se contactó a las madres de los niños ya seleccionados para el estudio (con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes), se les impartió un taller de autoestima infantil, al finalizar el taller se les comentó si les gustaría participar en un seguimiento personalizado sobre el mismo tema, comentando que los datos serían de carácter privado y confidencial, además de que esto implicaba que se nos permitiera asistir a sus hogares y videograbarlas realizando algunas actividades con sus niños, aceptando las madres se concertó una cita en su domicilio
3. Ya en el domicilio de la diada se le explicó a la madre que las actividades se dividirían en tres sesiones y que las actividades las realizaría junto con su niño. cada diada se grabó durante 45 minutos en 4 actividades lúdicas.

Las actividades que realizaron fueron:

Sesión 1. Juegos de habilidad mental. Juegos de habilidad mental, en formato Power Point, en los cuales el objetivo es pasar a ciertos personajes, de un lado a otro, con limitantes (orden y tiempo), se colocó una computadora portátil frente a la madre y el niño, ya con el juego abierto y se dieron las instrucciones: “este es un juego en donde deben de buscar la manera de pasar a los personajes hacia el otro lado, para ello deben de considerar que el lobo si se queda solo con la oveja se la come y si la oveja se queda sola con las coles se las come, cómo lo solucionarían. Recuerden que deben de resolver el acertijo juntos”. Dadas las instrucciones y aclaradas las dudas, se dejó en claro que la actividad la deberían de realizar conjuntamente, y no podían recibir ayuda del instructor, además que iniciarían la actividad cuando se contara del 1 al 3 y su tiempo terminaría cuando el instructor les indicara. Si resolvían el acertijo antes del tiempo esperado, se les dio las instrucciones para un segundo juego.

Sesión 2. Rompecabezas didácticos. Se les proporcionó un rompecabezas de 30 x 25 cm., a color, para niños de 5 años en adelante. Éste se les mostró armado durante cinco segundos, y en seguida se desarmó frente a ellos revolviendo las piezas.

Se les dieron las instrucciones siguientes: “este es un rompecabezas, pueden observar la figura, y ahora ambos deben de participar para armarlo nuevamente”, se dejó claro que no podían recibir ayuda del instructor, además que iniciarían la actividad cuando se contara del 1 al 3 y su tiempo terminaría cuando el instructor les indicara. En caso de que los participantes terminaran de armar el rompecabezas antes de los 15 minutos, se les propició otro material con las mismas características.

Sesión 3. Tarea emocional y Torre de Hanoi. Se brindó a la madre, una hoja que contenía cinco preguntas relacionadas con 3 emociones (enojo, alegría y tristeza),

se le indicó que tenía que preguntárselas a modo de una conversación a su hijo y en caso de que el niño no recordara tenía que ayudar al menor.

Una vez concluida la tarea emocional se les presentó una Torre de Hanoi, que consiste en un tablero triangular con tres pilares en cada vértice y 6 discos colocados de forma ascendente.

Se les dieron las instrucciones siguientes: “este juego se llama Torre de Hanoi, deben de pasar el total de discos hacia otro pilar sin colocar un disco de mayor tamaño sobre otro, y sin sacar más de un disco a la vez”, igualmente se indicó que deben de realizar la actividad juntos y que el instructor contara del 1 al 3 para iniciar e indicara cuando terminar. Ya concluida la tercera sesión se procedió a dar retroalimentación a la mamá respecto a la ayuda hacia su hijo en el desarrollo de una adecuada autoestima.

Tercera etapa. Captura del dato y análisis de las observaciones realizadas. Se llevó a cabo lo siguiente:

1. Concluidas las filmaciones de las díadas se realizó el registro de las mismas, para lo cual se solicitó la ayuda de los observadores capacitados en el registro observacional.
2. Se registró a cada díada en un periodo de 15 minutos hasta acumular 45 minutos por díada, en total de 3 sesiones.
3. Vaciado de datos en el programa RODAC y posteriormente transportado al programa SPSS.
4. Los observadores trabajaron de forma independiente con el fin de no contaminar los resultados obtenidos.
5. Obtención de índice de confiabilidad (kappa de Cohen), a través del programa SPSS versión 17.
6. Calculo de frecuencias absolutas y relativas, obtención de probabilidades de transición, elaboración de diagramas de estado.

Resultados

En esta sección se describen los resultados de la presente investigación para poder establecer la distribución de las categorías conductuales de los preescolares, según el catalogo, esta sección está dividida en 8 secciones. **1)** se realizó la descripción de la muestra en relación con los resultados obtenidos en la escala Wechsler de inteligencia para nivel preescolar WPPSI, con el objetivo de identificar las diferencias entre los dos grupos con respecto a los parámetros de coeficiente intelectual total CI verbal y CI de ejecución. **2)** Descripción jerárquica: asignación de porcentaje con el objeto de apreciar de manera comparativa de las dos muestras, (niños con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes) y mamás de niños sobresalientes, mamás de niños no sobresalientes) **3)** Comparación de medias de las categorías conductuales entre grupos (niños con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes) y mamás de niños sobresalientes, mamás de niños no sobresalientes). **4)** Aplicación de la prueba “t” student, con el objetivo de identificar la significancia en las medias en ambas muestras en las categorías comportamentales en el niño y las categorías comportamentales maternas, **7)** Análisis de la dependencia entre las conductas maternas e infantiles, que permite identificar las relaciones existentes entre las conductas como los factores responsables de la manera como se estructura el comportamiento infantil, **8)** Identificación del estilo parental que manifestaron las madres al interactuar con sus hijos; y por último, **9)** Identificación de expresiones emocionales con el propósito de conocer que expresiones emocionales se presentaron a partir de las frecuencias de las categorías conductuales.

1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Para la selección de la muestra participante en esta investigación se empleó la Escala Wechsler para preescolar WPPSI.

La muestra estuvo conformada por ocho niños (seis hombres, dos mujeres en un rango de edad entre 60 y 72 meses de edad); con un Coeficiente Intelectual en un rango de (96 a 129) el cual permitió clasificar dos grupos.

Grupo uno, niños sobresalientes con un rango de Coeficiente Intelectual de 119 a 129.
Grupo dos, niños no sobresalientes con un rango de Coeficiente Intelectual de 96 a 118

Los datos obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función con el Coeficiente Intelectual Total ($F_{(1,6)}=9.101$; $p=.008$) y el Coeficiente Intelectual de Ejecución ($F_{(1,6)}=15.506$; $p=.008$)

Tabla 5.1 Diferencias entre niños sobresalientes y no sobresalientes respecto al CI TOTAL, CI EJECUCIÓN y CI VERBAL.

		Sum de cuadrad	df	Mean Square	F	Sig.
CITOTAL	Between Groups	406.125	1	406.125	9.101	.023
	Within Groups	267.750	6	44.625		
	Total	673.875	7			
CIEJECUC	Between Groups	612.500	1	612.500	15.506	.008
	Within Groups	237.000	6	39.500		
	Total	849.500	7			
CIVERBAL	Between Groups	144.500	1	144.500	1.347	.290
	Within Groups	643.500	6	107.250		
	Total	788.000	7			

Partiendo de la base de datos de la muestra constituida de niños sobresalientes y no sobresalientes se realizaron los siguientes análisis.

2 .Frecuencias absolutas y relativas. Con el propósito de determinar el patrón de comportamiento de los niños con aptitudes sobresalientes y no sobresalientes se emplearon las frecuencias individuales obtenidas en cada una de las categorías conductuales

Conductas de niños.

La distribución del patrón de comportamiento de los *niños con aptitudes sobresalientes* se presenta en la tabla 5.2, en la cual se observan las frecuencias relativas y absolutas para las 10 categorías conductuales, correspondientes a un total de 540 observaciones por cada uno de los niños de la muestra, obteniendo un total de 2160; se presentan de la siguiente manera: la categoría de Ejecuta (EJ), se efectuó con mayor frecuencia (910) ocasiones, es decir, el 42.1 % de la conducta total observada; la siguiente categoría con mayor frecuencia fue (SI) Sigue Instrucciones con (671) ocasiones, correspondiente al 27.2 % de la conducta total observada; posteriormente la categoría (OB) Observa, con una frecuencia de 313 que representa el 14.5 % del total; la categoría (EI) Emite Instrucciones fue realizada en 144 ocasiones representando el 6.7% del total de conductas; la categoría (AU) Autoestimulación se presentó 131 ocasiones, que representa un 6.1%; consecutivamente la categoría (OT) Otras la cual se realizó en 23 ocasiones, representando un 1.1% ; en la categoría (QJ) Quejarse se presentó en 22 ocasiones, correspondiéndole el 1.0%, la categoría (CF) Contacto Físico Negativo se realizo en 17 ocasiones, correspondiente al 0.8% ; seguida la categoría (CV) Contacto Verbal Negativo que fue realizada en 5

ocasiones, es decir el 0.2%, y por último la categoría (NI) No sigue instrucciones la cual se efectuó en 7 ocasiones, representando el 0.3% de las conductas observadas.

Tabla 5.2 Frecuencias absolutas y relativas de los niños con aptitudes sobresalientes.

Categoría	Frecuencia	Frecuencia
Conductual	Absoluta	Relativa (%)
EJ	910	42.1
SI	588	27.2
OB	313	14.5
EI	144	6.7
AU	131	6.1
OT	23	1.1
QJ	22	1.0
CF	17	0.8
CV	5	0.2
NI	7	0.3
Total	2160	100.0

En suma, se observa que el patrón de comportamiento de los niños con aptitudes sobresalientes se agrupa en tres categorías principales (ejecutar la actividad, sigue instrucciones y observa) que representa el 84 % de su comportamiento total.

Con respecto a la distribución comportamental de los *niños no sobresalientes*, la cual se muestra en la tabla 5.3, se presentan en total 540 observaciones por cada uno de los cuatro niños correspondientes a esta muestra, es decir 2160 registros, los datos de mayor frecuencia, se describen de forma siguiente: la categoría (EJ) Ejecuta, se efectuó 876 ocasiones, es decir, el 40.6 % de la conducta total observada; la siguiente categoría con mayor frecuencia fue (SI) Sigue Instrucciones, efectuada en 410 ocasiones, correspondiente al 19 % de la conducta total observada; en la categoría Sigue Instrucciones (OB) Observar, con una frecuencia de 367 ocasiones, correspondiente al 17.0 % del total; a continuación, se encuentra la categoría (AU) Autoestimulación, realizada 187 ocasiones correspondiente al 8.7 % del total; posteriormente la categoría (OT) Otras, realizada en 109 ocasiones, es decir un 5.0 %; la categoría (EI) Emite instrucciones, efectuada en 108

ocasiones, es decir el 5.0 %; en la categoría Quejarse (QJ), se realizó en 23 ocasiones, correspondiente al 1.1 % del total de conductas; en las categorías (CV) Contacto Verbal Negativo y (NI) No sigue instrucciones se presentó en ambas en 6 ocasiones respectivamente, correspondiéndole a cada categoría el 0.3 % del total de las conductas observadas.

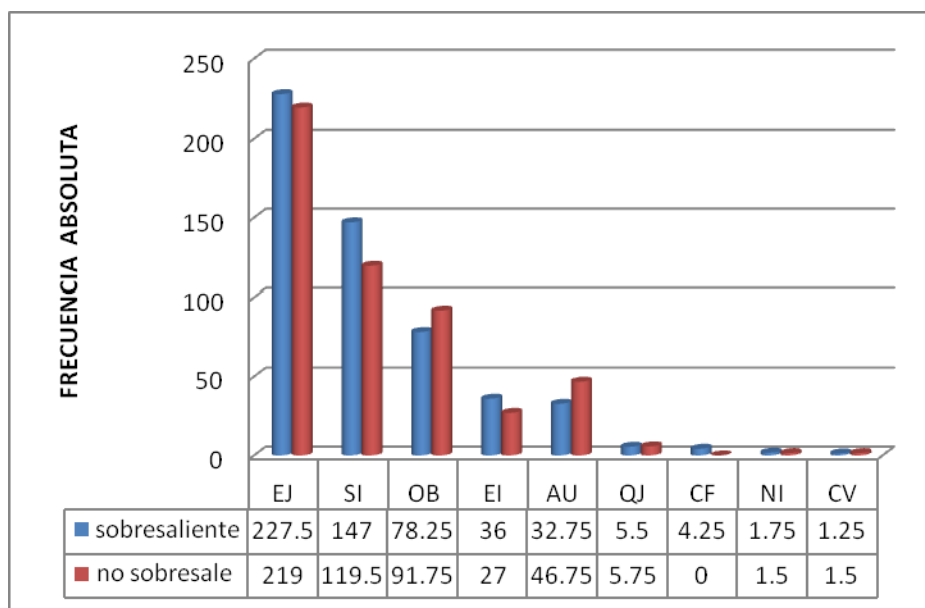
Tabla 5.3 Frecuencias absolutas y relativas de los niños sin aptitudes sobresalientes.

Categoría	Frecuencia	Frecuencia
Conductual	Absoluta	Relativa (%)
EJ	876	40.6
SI	478	22.1
OB	367	17.0
AU	187	8.7
OT	109	5.0
EI	108	5.0
QJ	23	1.1
CV	6	0.3
NI	6	0.3
Total	2160	100.0

Por lo tanto se aprecia que el patrón comportamental del niño no sobresaliente se agrupó en tres categorías representativas las cuales son: Ejecuta, Sigue Instrucciones y Observar constituyendo el 80 % del comportamiento total.

En concreto, al observar la distribución conductual de ambos grupos, se aprecia que la ocurrencia de la conducta Ejecutar la actividad (EJ), se presenta con mayor frecuencia en los niños sobresalientes en un **42%** mientras que en los niños no sobresalientes se efectúa en un 40%; en la conducta (SI) Sigue Instrucciones, se advierte que los niños sobresalientes la realizan con mayor frecuencia **27 %** de las ocasiones, en comparación a los niños no sobresalientes que manifestaron la misma conducta pero en un 22 %; la categoría conductual (OB) Observar la realizaron con menor frecuencia los niños sobresalientes 14% de las veces en relación con los niños no sobresalientes que la efectúan en un 17% más; en la categoría (EI) Emite instrucciones la ejecutan con mayor frecuencia los niños sobresalientes en un 7% en contraste con los niños no sobresalientes quienes la

realizaron en un 5%; con respecto a la categoría (CF) Contacto Físico Negativo los niños sobresalientes si realizaron esta categoría conductual en un 0.8% mientras que los niños no sobresalientes no presentaron dicha conducta.



Grafica 5.1 Distribución de las categorías de los niños sobresalientes y no sobresalientes

En resumen se observa que el niño sobresaliente se caracteriza por ejecutar la actividad (42%), Seguir Instrucciones (27%), Emitir Instrucciones y presentar Contacto Físico Negativo (0.8%) con mayor porcentaje; y los niños no sobresalientes, aunque manifiestan el Ejecutar la actividad (41%), Seguir instrucciones (22%) se caracterizan mas por observar y se da más la autoestimulación.

3.Comparación de medias de las categorías conductuales entre ambos grupos de niños (sobresalientes y no sobresalientes).

Este análisis se realizó con el propósito de identificar si las medias de ambos grupos de niños difieren en cada una de las nueve categorías que son: autoestimulación; sigue instrucciones; contacto físico negativo; contacto verbal; ejecuta; emite instrucciones, no sigue instrucciones, observa y quejarse.

Se observó que hay diferencias significativas de medias en seis categorías de nueve, es decir se observa que el niño sobresaliente realiza comportamientos diferentes al no sobresaliente.

En la categoría Ejecuta la actividad el niño sobresaliente la efectúa 8 ocasiones más que el niño no sobresaliente el cual la emite 217 veces esta conducta, en la categoría Sigue instrucciones el niño sobresaliente la realiza 28 veces más en comparación con el no sobresaliente (119); la categoría Observar es realizada 13 más ocasiones en comparación con el sobresaliente; la categoría Emite Instrucciones es emitida 9 veces más por el niño sobresaliente en relación con el niño no sobresaliente; en continuidad en la categoría Autoestimulación es el niño no sobresaliente quien la ejecuta 14 ocasiones más que el niño sobresaliente; y por último la categoría Contacto físico la cual es ejecutada sólo por el niño sobresaliente 4 veces mientras el niño no sobresaliente no emite esta conducta. (Véase tabla 5.4)

Tabla5. 4 Medias de categorías conductuales (niños sobresalientes y no sobresalientes)

Clasificación		Ej	Si	Ob	Ei	Au	Qj	Cf	Ni	Cv
Sobresaliente	Media	227.50	147.00	78.25	36.00	32.75	5.50	4.25	1.75	1.25
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Desv. Est.	105.769	66.126	39.853	19.235	11.471	3.786	7.848	3.500	2.500
no sobresaliente	Media	219.00	119.50	91.75	27.00	46.75	5.75	.00	1.50	1.50
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Desv. Est.	40.620	82.156	41.015	22.465	22.485	5.909	.000	1.915	3.000
Total	Media	223.25	133.25	85.00	31.50	39.75	5.63	2.13	1.63	1.38
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	Desv. Est.	74.312	70.589	38.128	19.950	18.140	4.596	5.617	2.615	2.560

4.Aplicación de la prueba “t” student. Una vez que se identificó que seis de nueve categorías mostraban diferencias entre las medias de los grupos el siguiente paso fue identificar si dichas diferencias son significativas para lo cual se aplicó la prueba t de student.

Los datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas, en 6 de 9 categorías, del modo siguiente:

En la categoría Ejecuta la actividad se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 8.497$; $p=.000$); en la categoría Sigue Instrucciones se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 5.339$; $p=.001$); en la categoría Observa se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 6.306$; $p=.000$); en la categoría Emite instrucciones se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 4.466$; $p=.003$); en la categoría Autoestimulación se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 6.198$; $p=.000$); y por último en la categoría Quejarse se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 3.462$; $p=.011$).

En otras palabras se concluye, que el niño sobresaliente, se autoestimula y observa con menor frecuencia, realiza la actividad y emite instrucciones más frecuentemente, en comparación al niño no sobresaliente (Véase tabla 5.5)

Tabla 5.5 Prueba t , diferencia entre las medias de las categorías conductuales infantiles (niños sobresalientes y no sobresalientes)

Categorías	T	Gl	P	Diferencia de media
Ej	8.497	7	.000	223.250
Si	5.339	7	.001	133.250
Ob	6.306	7	.000	85.000
Ei	4.466	7	.003	31.500
Au	6.198	7	.000	39.750
Qj	3.462	7	.011	5.625
Cf	1.070	7	.320	2.125
Ni	1.757	7	.122	1.625
Cv	1.519	7	.173	1.375

Conductas de las mamás.

Con el objeto de describir el patrón conductual de las madres con hijos sobresalientes, se analizó su comportamiento, en primera instancia se muestra la distribución de las frecuencias registradas de cada una de las diez categorías, dando un total de 2160 conductas presentadas, las cuales se muestran a continuación: (véase tabla 5.6): categoría (AY) Ayuda con 1085 registros, corresponde al 50.2 % del total de las conductas; posteriormente la categoría (CO) Cooperar con 380 ocasiones, es decir, 17.6 %; en seguida se situó la categoría (SU) Supervisar con 388 registros, equivalente al 18 %, en la categoría (OT) Otras efectuada 82 veces, equivalente al 3.8 % del total de las conductas; en la categoría (DE) Desaprobar se realizó en 78 ocasiones, es decir 3.6 %; posteriormente se encuentra la categoría (AP) Aprobar, con 67 ocasiones, correspondiente al 3.1 % del total de las conductas registradas; en seguida se situó la categoría (SN) Sustituir Negativo, con 59 ocasiones, es decir, el 2.7 %; en la categoría (IN) Ignorar Conducta Inadecuada se efectuó

en 31 ocasiones, correspondiente al 1.4% ; en la categoría (SP) Sustituir Negativo se presentó en 20 ocasiones, es decir el 0.9% y por último la categoría (IA) Ignorar Conducta Adecuada, presente en 13 ocasiones, que equivalente al 0.6 % del total de las conductas observadas.

Tabla 5.6 Frecuencias absolutas y relativas de las madres de niños con aptitudes sobresalientes.

Categoría conductual	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
AY	1085	50.2
CO	380	17.6
SU	345	16.0
OT	82	3.8
DE	78	3.6
AP	67	3.1
SN	59	2.7
IN	31	1.4
SP	20	0.9
IA	13	0.6
Total	2160	100.0

La descripción de estos datos lleva a interpretar que en la conducta materna de los niños sobresalientes se enmarca primordialmente en tres categorías, (AY) Ayuda, (CO) Cooperar, y (SU) Supervisar, correspondiendo el 84% de su comportamiento representado en estas categorías.

En la distribución comportamental de las mamás de los niños no sobresalientes, representado en la tabla 5.7, se muestran las frecuencias registradas de cada una de las diez categorías, dando un total de 2160 conductas presentadas, las cuales se efectuaron de la siguiente manera: la categoría (AY) Ayuda con 1061 registros, correspondiente al 49.1 % del total de conductas; en seguida se ubica la (CO) categoría Cooperar realizada 430, equivalente al 19.9 %; posteriormente se ubicó la categoría (SU) Supervisar con una frecuencia de 341, correspondiente al 15.8 %; en continuidad se presentó la categoría (DE) Desaprobar con 96 registros, es decir el 4.4% ; en la categoría (AP) Aprobar se realizó en 56 ocasiones, equivalente al 2.6% del total; en la categoría (OT) Otras con una frecuencia

de 54, es decir, el 2.5 %; en la categoría (SP) Sustituir Positivo presentada en 46 ocasiones, esto es, el 2.1 %; situada seguidamente por la categoría (SN) Sustituye Negativo, registrada en 40 ocasiones, es decir el 1.9 %; en las categorías (IA) Ignorar Conducta Adecuada y (IN) Ignorar Conducta inadecuada, se presentó en 18 ocasiones en ambas; representando el 0.8% en ambas del total de conductas observadas respectivamente.

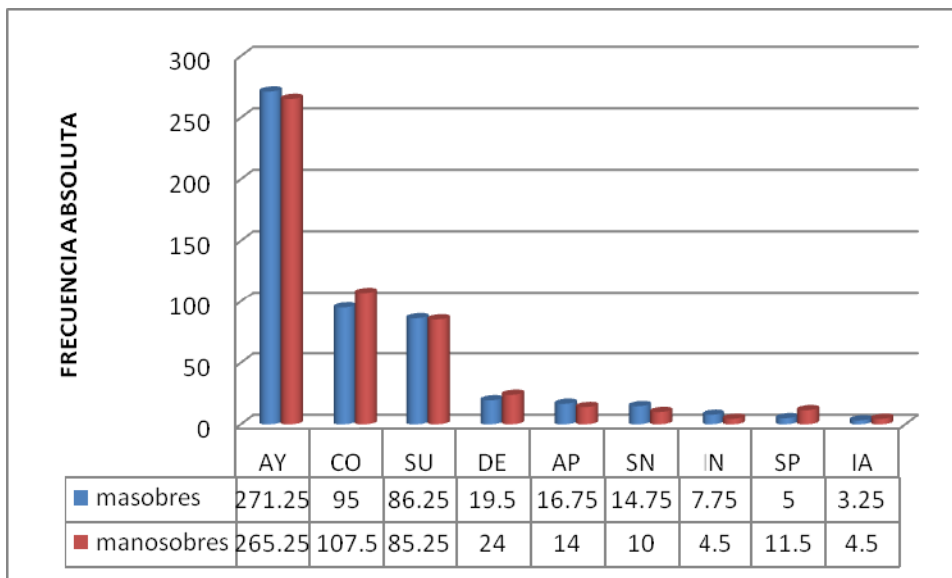
Tabla 5.7 Frecuencias absolutas y relativas de las madres de niños no sobresalientes.

Categoría conductual	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
AY	1061	49.1
CO	430	19.9
SU	341	15.8
DE	96	4.4
AP	56	2.6
OT	54	2.5
SP	46	2.1
SN	40	1.9
IA	18	0.8
IN	18	0.8
Total	2160	100.0

El patrón comportamental de las madres de niños no sobresalientes, se agrupa en las categorías (AY) Ayuda, (CO) Cooperar y (SU) Supervisa, representando el 85 % del total de sus conductas observadas.

Con el fin de interpretar las diferencias entre ambos grupos, se describen las variaciones en las ocurrencias de las categorías entre madres de niños sobresalientes y madres de niños no sobresalientes, se observó lo siguiente: en la categoría conductual (AY) Ayudar, se realizó con mayor frecuencia en las madres con niño sobresaliente en un 50.2% en comparación a las madres de niños no sobresalientes que la efectuaron en un 49.1%; la siguiente comparación es con respecto a la categoría (CO) Cooperar, donde son las madres de niños no sobresalientes las que registraron mas esta categoría 19.9% , mientras que las madres de niños sobresalientes la registraron solo en un 17.6%, la categoría (SU)

Supervisar se presentó con la misma frecuencia tanto en la muestra de madres de niños sobresalientes como en la muestra de madres de niños no sobresalientes (16%).



Grafica 5.2 Distribución de las categorías de las madres de sobresalientes y no sobresalientes

Si bien las categorías conductuales ayudar, cooperar y sustituir son las de mayor porcentaje en los dos grupos, se observa que las mamás de sobresalientes presentan también mayor porcentaje en , sustituir negativo en un 3% , Ignorar Conducta Inadecuada con un 1.4% y presentan menor ocurrencia en categorías como cooperar y sustituir positivo. Mientras que en las madres de niños no sobresalientes se presenta con mayor ocurrencia la categoría de cooperar y sustituir positivo (Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere participar).

Con el objetivo de identificar el patrón específico de las mamás, y partiendo de la base de datos de la muestra constituida de *mamás con hijo sobresaliente y no sobresaliente* se realizaron los siguientes análisis.

3.Comparación de medias de las categorías conductuales entre ambos grupos de mamás (de niños sobresalientes y niños no sobresalientes), con el propósito de identificar si las medias de los grupos difieren en cada una de las nueve categorías, se calculo la media de los grupos.

Se observa que hay diferencias significativas de medias en 6 de 9 categorías, es decir se observa que la mamá con hijo sobresaliente realiza comportamientos diferentes a la mamá con hijo no sobresaliente.

En la categoría Ayuda se mostró una diferencia entre las medias de ambos grupos (mamás de niños sobresalientes y mamás de niños no sobresalientes) de 6, es decir, las mamás de niños sobresalientes emiten mas esta conducta, en la categoría Cooperar se presentó una diferencia entre medias de ambos grupos de 12,

efectuándose mas esta conducta por las madres de niños no sobresalientes; en la categoría Desaprobar la diferencia de medias de ambos grupos fue de 5, siendo las mamás de niños no sobresalientes las que emitían más esta conducta; en la categoría Aprobar se observó una diferencia de medias de ambos grupos de 3, manifestándose más esta conducta en las madres de niños sobresalientes; en la categoría Sustituir Negativo se percibió una diferencia entre las medias de ambos grupos de 5, mostrándose mas esta conducta en la muestra de mamás de niños sobresalientes; en la categoría Sustituir Positivo se apreció una diferencia entre las medias de ambos grupos de 6, mostrándose mas esta conducta en la muestra de mamás de niños no sobresalientes. (Véase tabla 5.8)

Tabla 5.8 Medias del grupo de mamás con hijo sobresaliente y mamás con hijo no sobresaliente

Clasificación .mamá		Ap	Ay	Co	De	la	In	Sp	Sn	Su
Mamá hijo sobresaliente	Med.	16.75	271.25	95.00	19.50	3.25	7.75	5.00	14.75	86.25
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Des. Est.	21.716	69.173	43.650	12.396	2.872	9.032	10.000	16.860	26.763
Mamá -h no sobresal	Med. a	14.00	265.25	107.50	24.00	4.50	4.50	11.50	10.00	85.25
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Des. Est.	11.343	131.589	113.215	12.247	4.041	4.796	12.396	8.485	20.435
Total	Med. a	15.38	268.25	101.25	21.75	3.88	6.13	8.25	12.38	85.75
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	Des. Est.	16.106	97.375	79.715	11.659	3.314	6.917	10.990	12.614	22.050

6. Aplicación de la prueba “t” student. Una vez que se identificó que 6 de 9 categorías mostraban diferencias entre las medias de los grupos el siguiente paso fue identificar si dichas diferencias son significativas para lo cual se aplicó la prueba t de student.

Los datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en 8 categorías de 9, del modo siguiente: En la categoría Apoyar se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 2.700$; $p=.031$); en la categoría Ayuda se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 7.792$; $p=.000$); en la categoría Cooperar se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 3.593$; $p=.009$); en la categoría Desaprobar se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 5.277$; $p=.001$); en la categoría Ignorar conducta Adecuada se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 3.307$; $p=.013$); ;en la categoría Ignorar conducta Inadecuada se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 2.505$; $p=.041$); ;en la categoría Sustituir Negativo se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 2.775$; $p=.028$); en la categoría Supervisar se obtuvo una diferencia significativa ($t_{(7)}= 10.999$; $p=.000$), (Véase tabla 5.9)

Tabla 5.9 Prueba t , diferencia entre las medias de las conductas maternas (mamá de sobresalientes y mamá de no sobresalientes)

Categorías	T	Gl	P	Diferencias de medias
Ap	2.700	7	.031	15.375
Ay	7.792	7	.000	268.250
Co	3.593	7	.009	101.250
De	5.277	7	.001	21.750
la	3.307	7	.013	3.875
In	2.505	7	.041	6.125
Sp	2.123	7	.071	8.250
Sn	2.775	7	.028	12.375
Su	10.999	7	.000	85.750

En suma se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento materno, es decir, cada grupo tiene un perfil diferencial, las mamá de niños sobresalientes ayudan, apoyan y supervisan la realización de la tarea, pero también llevan a cabo la actividad en lugar del niño no permitiendo su participación, así como tienden a ignorar conductas inadecuadas del niño sobresaliente. Mientras que en las mamá de niños no sobresalientes si bien se presenta con mayor ocurrencia la categoría ayudar, se manifiestan más las conductas de cooperar, sustituir positivo (Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere participar), desapruaban de manera gestual, verbal o física desacuerdo en relación al trabajo del niño e ignora conductas adecuadas es decir no estimula al niño tras un éxito obtenido

7.Análisis secuencial.

Con el propósito de apreciar con que probabilidad ocurre la secuencia (antecedente-consecuente) entre la conducta de la madre y la conducta del niño sobresaliente se efectuaron matrices de transición con las categorías conductuales de los catálogos.

Díada niños con aptitudes sobresalientes.

A continuación se presenta el análisis de la díada de niños con aptitudes sobresalientes, en el cual se agrupan los datos de la madre y el hijo, de este análisis se obtuvo la matriz de transición que se presenta a continuación.

La matriz (tabla 5.10) correspondiente a la díada con niño sobresaliente se aprecia que las categorías conductuales con mayor probabilidad por las mamá son (AY) Ayudar con una probabilidad de .40, (CO) Cooperar con .43, y (SU) .51 Supervisar. Así mismo indica las categorías conductuales consecuentes de los niños con aptitudes sobresalientes con mayor

probabilidad las cuales son: (EJ) Ejecutar con .46, (EI), Sigue Instrucciones (SI) con .38; Emite instrucciones (EI) con .15 y Autoestimulación (AU) con .10.

Tabla 5.10 Matriz de transiciones de conductas antecedentes de la madre (hileras) a las consecuentes del niño sobresaliente (columna).

	AU	CF	CV	EI	EJ	NI	OB	OT	QJ	SI	TOTAL
AP	0.06	0	0	0.13	0.39	0.01	0.09	0.01	0.03	0.27	67
AY	.05	.007	.002	.05	.40	.004	.15	.01	.005	.30	1085
CO	.10	.005	.002	.07	.43	0	.14	.01	.007	.22	380
DE	.06	0	0	.05	.44	0	.04	.02	0	.38	78
IA	.08	0	0	.08	.46	0	.08	0	0	.30	13
IN	.06	.13	.03	.10	.38	0	0	0	.06	.22	13
OT	.05	0	0	.08	.24	0	.35	.02	.04	.21	82
SN	.02	.03	0	.02	.46	.02	.25	.02	.05	.13	59
SP	0	0	0	.15	.35	0	0	.15	.05	.30	20
SU	.05	.002	0	.09	.51	0	.10	0	.006	.23	345
TOTAL	131	17	5	144	910	7	313	23	22	588	2160

Díada niños no sobresalientes.

Consecutivamente se realizó el análisis de datos en la díada de niños no sobresalientes, en donde se agrupan los datos de la madre y el hijo, de este análisis se obtuvo la matriz de transición que se presenta a continuación.

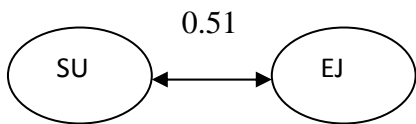
La matriz (tabla 5.11) correspondiente a la díada con niño no sobresaliente se aprecia que las categorías conductuales con mayor probabilidad por las mamás son (AY) Ayudar con una probabilidad de .36, (CO) Cooperar con .49, y (SU) .48 Supervisar. Así mismo indica las categorías conductuales consecuentes de los niños no sobresalientes con mayor probabilidad las cuales son (EJ) Ejecutar, (EI) Emite instrucciones, (AU) Autoestimulación con .10 y (SI) Sigue Instrucciones que tuvieron una mayor probabilidad.

Tabla 5.11 Matriz de transiciones de conductas antecedentes de la madre (hileras) a las consecuentes del niño no sobresaliente (columna).

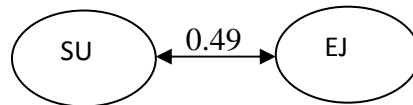
	AU	CV	EI	EJ	NI	OB	OT	QJ	SI	TOTAL
AP	0.09	0	0.07	0.53	0	0.12	0.03	0	0.14	56
AY	0.09	0.0009	0.04	0.36	0.001	0.16	0.07	0.008	0.27	1061
CO	0.10	0.004	0.06	0.49	0.002	0.17	0.01	0.01	0.15	430
DE	0.9	0	0.07	0.23	0.01	0.21	0.02	0.03	0.33	96
IA	0.11	0	0.05	0.55	0	0.05	0.11	0	0.11	18
IN	0.17	0	0.05	0.28	0	0.28	0	0.11	0.11	18
OT	0.15	0	0.02	0.37	0.02	0.24	0.09	0.02	0.09	54
SN	0.12	0.02	0.02	0.32	0	0.32	0.07	0	0.10	40
SP	0.04	0	0.04	0.33	0.02	0.46	0.02	0	0.09	46
SU	0.05	0.006	0.06	0.48	0	0.14	0.04	0.006	0.22	341
TOTAL	187	6	108	876	6	367	109	23	478	2160

A continuación se presentan los diagramas de estado que representan las transiciones estadísticamente significativas correspondientes por cada día.

En la día con niño sobresaliente se observa una probabilidad condicional alta (51%) de ejecutar la actividad (EJ) del niño ante la conducta de supervisar (SU) materna con respecto a la día con niño no sobresaliente en la que la probabilidad es menor (49%). Aprenciándose que en ambas diadas, cuando el niño responde con ejecutar la actividad la madre regresa a la conducta de supervisar, esto es, se dio bidireccionalidad en el patrón de conducta.



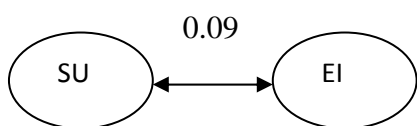
Diada niño sobresaliente



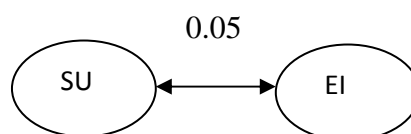
Diada niño no sobresaliente

Esquema 5.1 Diagrama de estado representa las transiciones significativas ejecutadas por madres y niños con aptitudes sobresalientes y la diada niño no sobresaliente en la conducta materna supervisar y la conducta ejecuta la actividad, las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad de la transición.

Mientras que en la diada con niño no sobresaliente se observa que ante la conducta emitir instrucciones (EI) del niño la madre supervisa (SU) en un 5%, en contraste con la diada niño sobresaliente, que ante la conducta de emitir instrucciones (EI) del niño la madre supervisa (SU) en un 9% (véase figura). Las madres de ambas diadas regresan a la conducta de cooperar y supervisar respectivamente cuando el niño emite instrucciones, dándose una bidireccionalidad entre las conductas.



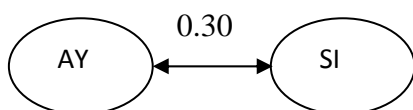
Diada niño sobresaliente



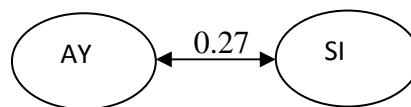
Diada niño no sobresaliente

Esquema 5.2 Diagrama de estado representa las transiciones significativas ejecutadas por madres y niños con aptitudes sobresalientes y la diada niño no sobresaliente en la conducta materna supervisar ante la conducta emitir instrucciones, las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad de la transición.

También se observan diferencias en la categoría materna Ayudar, siendo la diada niño sobresaliente la que muestra mayor probabilidad condicional con la conducta infantil sigue instrucciones, es decir; que cuando el niño sigue instrucciones (SI) la madre responde con ayudar (AY) en un 30%, en comparación con la diada niño no sobresaliente, en la que cuando la madre ayuda el niño sigue instrucciones en un 27% (Véase figura 5.3)



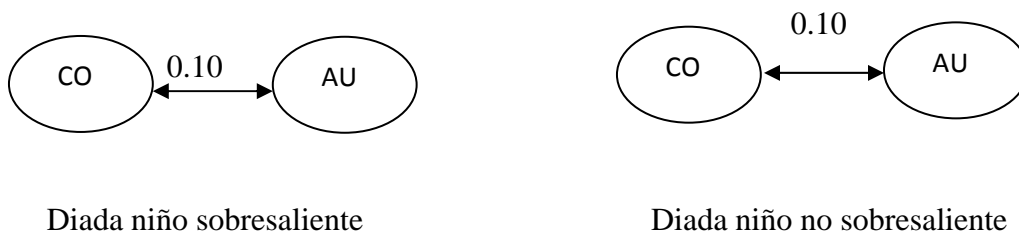
Diada niño sobresaliente



Diada niño no sobresaliente

Esquema 5.3 Diagrama de estado que representan las transiciones significativas en la diada con niño sobresaliente y la diada niño no sobresaliente en la conducta materna ayudar y la conducta infantil sigue instrucciones, las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad de la transición.

En la conducta materna cooperar (CO) ambas diadas (con niño sobresaliente y con niño no sobresaliente) los niños responden con la conducta autoestimulación (AU) en un 10%, (véase figura). Las madres de ambas diadas regresan a la conducta de cooperar y supervisar respectivamente cuando el niño emite instrucciones, dándose una bidireccionalidad entre las conductas.



Esquema 5.4 Diagrama de estado representan las transiciones significativas en la diada con niño con sobresaliente y la diada niño no sobresaliente en la conducta materna cooperar y la conducta infantil autoestimulación; las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad de la transición.

En síntesis, los diagramas antes presentados muestran que ambas diadas presentaron los mismos patrones de comportamiento, sin embargo en la diada niño sobresaliente la conducta materna Supervisar (observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir) genera un comportamiento más activo en el niño (ejecuta la actividad), en contraste con la diada no sobresaliente. De igual manera ante la conducta materna Supervisar se da un comportamiento más activo en la emisión de las instrucciones por parte del niño sobresaliente, indicador de autonomía e involucramiento, en comparación con la diada no sobresaliente.

Además, la conducta materna ayudar (facilita la realización de la tarea mediante instrucciones), en la diada niño sobresaliente, propicia que el niño siga instrucciones más activamente, indicador de persistencia en la realización de la tarea; en contraste con la diada con niño no sobresaliente.

Por último, en la conducta materna cooperar (participación simultanea en la tarea) en ambas diadas no se observa diferencias, es decir; los niños sobresalientes y no sobresalientes responden ante esta conducta materna autoestimulándose (realizan actividades con su cuerpo).

8) IDENTIFICACIÓN DEL ESTILO PARENTAL

Con el propósito de conocer qué estilo parental caracteriza la interacción madre-hijo, se llevó a cabo la suma de frecuencias por categoría acorde con los estilos parentales y se obtuvo el porcentaje correspondiente

Para el *grupo de las mamás de niños sobresalientes* el porcentaje fue de 69%, 5%, y 20% para los estilos democráticos, autoritarios y permisivos respectivamente. Mientras que para el *grupo de mamás de niños no sobresalientes* el porcentaje fue de 67%, 6% y 22% para los estilos democrático, autoritario y permisivo respectivamente.

Se observa que en el *grupo de mamás de niños sobresalientes* el estilo democrático y el permisivo presentan una diferencia entre los totales, predominando conductas de un estilo democrático (69%), este hallazgo empírico manifiesta que las madres de sobresalientes preescolares apoyan y ayudan más, es decir, prestan atención a las necesidades de sus hijos.

Por su parte el *grupo de mamás de niños no sobresalientes* presenta mayor porcentaje en conductas permisivas (22%), esto es, se aprecia una diferencia significativa con respecto a las conductas características del estilo democrático en madres de no sobresalientes (67%). (Véase tabla 5.12). Lo que indica que son más dadas a prestar bajo control en la conducta del pequeño ya que tienden a ser poco exigentes.

Si bien ambas muestras en la interacción madre-hijo manifiestan conductas características de un estilo democrático, las mamás de niños sobresalientes presentan mayor porcentaje (69%) en comparación con las mamás de niños no sobresalientes (67%).

Tabla 5.12 Porcentaje y totales de las categorías conductuales por cada estilos parental (democrático, autoritario y permisivo) en las madres de niños sobresalientes y no sobresalientes

Categoría	Estilo Democrático		Estilo Autoritario		Estilo Permisivo	
	Sobres.	No Sobres.	Sobres.	No Sobres.	Sobres.	No Sobres.
AP	3	2.6				
SU	16	15.08				
AY	50	49.1				
TOTAL	69%	67%				
IA			0.09	0.08		
DE			3.6	4.4		

SN			1.4	1.9		
TOTAL			5.09%	6.38%		
CO					17.6	19.9
IN					0.06	0.08
SP					2.7	2.1
TOTAL					20.36%	22.08%

9) IDENTIFICACIÓN DE EXPRESIONES EMOCIONALES

Con el fin de conocer que expresiones emocionales se presentan en ambas muestras de niños sobresalientes y no sobresalientes, se llevó a cabo la suma de frecuencias por categoría conductual acorde con las expresiones emocionales observadas.

En el *grupo de niños sobresalientes* se presenta con mayor frecuencia la expresión de alegría (34) en contraste con el *grupo de niños no sobresalientes* (27), esto indica un mayor gusto por la actividad y persistencia en la misma, debido al apoyo de las mamás de niños sobresalientes.

La expresión emocional de enojo se presenta con mayor frecuencia en el grupo de niños sobresalientes (2.6) en comparación con el grupo de niños no sobresalientes 1.6. Lo que indica mayor demanda por parte del niño sobresaliente por involucrarse en la actividad.

Mientras que en el grupo de niños no sobresalientes la expresión emocional de tristeza se presenta con mayor frecuencia (9) en contraste con el grupo de niños sobresalientes (6), esto indica que el niño no sobresaliente al no poder solucionar la tarea pide la colaboración de la madre y este realiza otras actividades con su cuerpo.

Se observa que en el *grupo de niños sobresalientes* las expresiones emocionales que más se presentaron fueron la alegría y enojo, mientras que para el **grupo de niños no sobresalientes** la expresión emocional que presenta con mayor frecuencia es la de tristeza. (Véase tabla 5.13)

Tabla 5.13 Porcentaje de expresiones emocionales básicas (alegría, enojo y tristeza) observadas durante la actividad lúdica en interacción con la madre en ambas muestras de niños (sobresalientes y no sobresalientes)

CATEGORÍA CONDUCTUAL	ALEGRÍA		ENOJO		TRISTEZA	
	SOBRESAL	NOSOBRESAL	S	N/S	S	N/S
AUTOESTIMULACIÓN AU					6	9
SIGUE INSTRUC. SI	27	22				
EMITE INSTRUC. EM	7	5				
EJECUTAR LA ACT. EJ						
NO SIGUE INST. NS			0.3	0.3		
QUEJARSE QJ			1	1		
CONTACTO VERBAL CV			0.2	0.3		
CONTACTO FISICO CF			1	0		
TOTAL	34	27	2.5	1.6	6	9

En síntesis, los datos obtenidos en esta investigación, muestran diferencias conductuales entre los niños y entre las mamás, así como diferencias en el porcentaje entre el estilo parental. El comportamiento del niño sobresaliente se caracterizó por presentar mayor frecuencia en las conductas de ejecutar la actividad, seguir instrucciones y emitir instrucciones indicadores de involucramiento y persistencia en la actividad.

Respecto al comportamiento materno, las madres de niños sobresalientes se caracterizaron por mostrar mayor frecuencia en ayudar y supervisar, y presentaron menor frecuencia en conductas como cooperar y sustituir positivo. Estas diferencias comportamentales se relacionan

con las dependencias conductuales entre las diadas, en donde la diada niño sobresaliente tuvo mayor probabilidad condicional entre las conductas de Ayudar y supervisar materno y ejecutar la actividad y emitir instrucciones del niño, conductas que facilitan ese comportamiento en el niño.

Referente al estilo parental que caracterizó a las diadas, en la diada niño sobresaliente se presentaron más conductas de un estilo democrático, en contraste con la diada niño no sobresaliente en la cual se presentaron más conductas de un estilo permisivo.

Discusión

En este capítulo se interpretan los resultados de la expresión emocional infantil en función del estilo parental que se da en la interacción madre-hijo sobresaliente, así como los alcances y alternativas en futuras investigaciones sobre el área emocional del *preescolar sobresaliente* la cual ha sido poco analizada y que a su vez ha sido objeto de discrepancias respecto a la estabilidad emocional.

Si bien es cierto que la prioridad en la investigación relacionada con la población sobresaliente se ha centrado en identificar sus procesos cognitivos, así como el impacto que los ambientes escolares tienen sobre ellos; se ha puesto poca atención al área emocional, el ambiente y la dinámica familiar en la cual se desenvuelven.

En este sentido, el modelo ecológico, (Bronfenbrenner, 1987) señala la influencia de los ambientes físicos y sociales en el desarrollo humano en función del nivel más o menos cotidiano de influencia en la vida, destacando los escenarios inmediatos en los cuales se inician las interacciones cara a cara (ambiente social) mismo que tiene un impacto directo en el desarrollo infantil; donde la familia es el principal microsistema en el cual tiene lugar las interacciones entre niños y sus padres. Y que mediante el análisis ecológico de las relaciones familiares, en este estudio relaciones diádicas es posible conocer las normas y prácticas educativas que proporcionan los padres mismas que influyen en el desarrollo socioemocional del niño.

Desde esta perspectiva y en función de los resultados obtenidos, cuyo objetivo no era otro que indagar el tipo de interacción que se da entre madre-hijo preescolar sobresaliente, el cual puede facilitar el conocimiento de aquellas prácticas que son determinantes en el desarrollo socioemocional del sobresaliente y que permitan una comprensión de los efectos emocionales que tienen en el individuo de elevada capacidad intelectual, se afirma que el ambiente social, representado por el agente socializante, es decir la madre del sobresaliente; muestra un perfil específico de comportamiento en el cual prevalecen conductas características del estilo democrático (favorecen la autonomía, manifiestan afecto y apoyo, establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva) el cual según diversos autores como (Arranz, 2004; Jiménez y Guevara, 2008) tiene un efecto adaptado y alegre emocionalmente en el comportamiento infantil, pero a diferencia de estos estudios, la muestra de niños sobresalientes en la presente investigación manifestó conductas expresivas de enojo, las cuales están en función al comportamiento de las madres quienes mostraron durante la interacción en la realización de las actividades lúdicas comportamientos característicos del estilo autoritario, este comportamiento que el niño sobresaliente manifestó ante dichas conductas puede ser explicado por las características particulares de estos niños con respecto a las funciones relacionadas con el aprendizaje

escolar, como es la persistencia y demanda en la realización de las actividades (Benito, 1996). En otros términos, acorde con su capacidad intelectual el niño persistía en la tarea al grado de enojarse cuando la madre no le impedía realizar la tarea.

Respecto a la muestra control de madres se mostró un perfil característico de comportamiento en el cual prevalecen más conductas de un estilo permisivo que no es adecuado educativamente para el desarrollo socioemocional en los menores, (Arranz, 2004; Valdés, 2007). Así mismo los menores no sobresalientes efectuaron expresiones emocionales de tristeza con mayor frecuencia, las cuales se manifestaron como consecuencia de conductas características de un estilo permisivo. En este grupo, los niños persistieron menos tiempo en la ejecución de la tarea, dando oportunidad a que efectuaran otras conductas con su cuerpo.

Autores como Romero, (2008) señala la importancia de reconocer factores tanto individuales y de los ambientes más próximos en los cuales interactúan los sobresalientes, como la escuela y la familia mismos que impactan de forma directa en el niño y que pueden poner en riesgo su ajuste social y posiblemente fracaso escolar, con el fin de hacerse una mejor idea del niño e identificar las variables en las que se tendrá que intervenir a partir de programas de atención que estimulen y favorezcan no sólo sus altas capacidades intelectuales sino su desarrollo socioemocional.

El tema de los ambientes familiares ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas, pero son escasos los artículos en el ámbito de la dinámica familiar en el sobresaliente, de acuerdo con la literatura es la familia quien promueve el desarrollo personal y social en los niños, donde son los padres quienes ponen en juego estilos de crianza que determinan en gran medida el tipo de relación padre-hijo, así como los niveles de desarrollo psicológico infantil en diversas habilidades y competencias (Jiménez y Guevara, 2008)

Investigaciones prueban que los estilos parentales influyen fuertemente en variables específicas en sus hijos como son el autoestima y conducta social dentro del ámbito escolar y familiar, estudios relativos con niños sobresalientes han aportado hallazgos de que el estilo democrático es el que tiene un impacto más favorable y el que predomina en la crianza y el desarrollo de la excepcionalidad y por el contrario el estilo permisivo afecta negativamente (Valadez, Betancourt, Zavala, 2006; Borges, 2006 ; De Zubiría, 1997).

El propósito del estudio fue determinar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo (sobresaliente y no sobresaliente) y la influencia en la expresión emocional infantil durante una actividad de juego, para lo cual se realizó el análisis descriptivo y secuencial con el fin de inferir la relación en ambas variables, a continuación se discuten cada uno de los hallazgos encontrados.

Se analiza en primer lugar la confiabilidad y validez de los catálogos conductuales que describen las conductas de la diada madre-hijo, para ello se definió el estilo parental como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre-hijo (Darling y Steinberg, 1993), a partir de esta definición se delimitaron diez categorías conductuales maternas (ayudar, aprobar, desaprobar, sustituir positivo, cooperar, etc.), posteriormente se consideró la expresión emocional como la comunicación y exteriorización de las emociones mediante la expresión facial y series de procesos de comunicación no verbal tales como los cambios posturales a la entonación vocal. (Palmero, Fernandez, Martinez y Chóliz, 2002) por lo que se definieron diez categorías conductuales del niño.

Se consideraron para la realización del catálogo, tanto de la madre como del niño, algunas categorías de otras investigaciones que han mostrado su efectividad en el registro del comportamiento diádico, como las categorías empleadas en el estudio de Amador, Pérez y Vite (1997), Ayala, et al, (2000) en los que se ha evaluado el estilo interactivo diádico. La validez de las categorías se analizó mediante la opinión y aprobación de tres expertos en metodología observacional, quienes acordaron que las categorías evaluaban las conductas maternas e infantiles en la actividad y que las diez categorías maternas (ayudar, aprobar, desaprobar, sustituir positivo, cooperar, etc.), si correspondían a la definición de estilo parental y con respecto a las conductas infantiles correspondientes a las expresiones emocionales de alegría, enojo y tristeza si corresponden a las habilidades socioemocionales del preescolar.

Estas categorías conductuales son mutuamente excluyentes y exhaustivas conforman el catálogo y su definición operacional ayudó al entrenamiento de observadores para lograr el grado de acuerdo, la confiabilidad, (Bakeman y Gottman 1989). Por tanto se concluye que el procedimiento de elaboración validación (definición conceptual y operacional de las categorías infantiles y maternas) y confiabilidad de los catálogos observacionales tienen precisión y replicabilidad.

Posteriormente se seleccionó y asignó la muestra a partir de la aplicación de la escala Wechsler de inteligencia para preescolar, considerándose como niños sobresalientes a aquellos que obtuvieron un Coeficiente Intelectual Total en un rango de (119 a 129), y los niños no sobresalientes aquellos que se encontraran en un rango de CI Total de (96 a 118). Se observó que existen diferencias significativas entre los grupos (niños sobresalientes y no sobresalientes) en relación al CI de Total ($F_{(1,6)}=9.101$; $p=.008$) y el CI de Ejecución ($F_{(1,6)}=15.506$; $p=.008$).

Una vez clasificados en dos grupos se efectuaron las filmaciones en el escenario natural (hogar) de las diadas, llevándose a cabo la observación directa de conductas tanto de la madre como del niño durante su interacción en la realización de una actividad lúdica,

mediante estas filmaciones se obtuvo la observación de las conductas (madre-hijo) durante la interacción. Por medio de este procedimiento se logró la obtención de las conductas tanto de la madre y del niño mediante el catálogo conductual ex profeso para este estudio.

Obtenido el dato, a partir de los registros se llevó a cabo la identificación de las conductas de los niños, en primera instancia se analizaron las frecuencias dedicadas a cada categoría y el orden jerárquico de las diversas categorías en las dos muestras, en el primer análisis se encontró que el comportamiento, tanto en niños sobresalientes como no sobresalientes, se compone de tres categorías que son ejecutar la actividad (realiza la actividad de forma independiente), seguir instrucciones (realiza lo que la madre le indica) y observar (ve a su madre o la actividad sin involucrarse), siendo las dos primeras categorías las que manifiestan con mayor frecuencia los niños sobresalientes, en otras palabras los niños sobresalientes muestran mayor persistencia e involucramiento en la actividad.

En la categoría de ejecutar la actividad, los niños sobresalientes mostraron mayor frecuencia (34 ocasiones más) con respecto a los niños no sobresalientes por lo que da ocasión a que el niño sobresaliente presente menos conductas de observar y autoestimulación, aunado a la categoría de ejecutar la actividad, los niños sobresalientes presentaron mayor incidencia en las categorías de emite instrucciones (36 ocasiones más) y contacto físico (17 ocasiones) con respecto a los niños no sobresalientes, es decir que presenta exigencia en el involucramiento de la actividad.

Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por autores como (Benito, 1996) quien refiere que los niños sobresalientes muestran una elevada capacidad de atención, así como mayor contacto ocular, capacidad de atención, concentración, perseverancia y permanencia en sus lugares de trabajo.

También se observó que las categorías conductuales que manifiestan enojo son las de contacto físico y contacto verbal negativo, respecto a la categoría de contacto físico, ésta se presentó únicamente en los niños sobresalientes, mientras que la en la categoría de contacto verbal negativo se presentó con mayor ocurrencia en los niños no sobresalientes (1 ocasión más), esto puede explicarse por la conducta materna de sustituir negativo (conducta característica del estilo parental autoritario) hacia el niño sobresaliente, quien la presenta con mayor frecuencia, ocasionando que el niño al no tener una participación en la realización de la actividad, se dedica a otras conductas como el contacto físico negativo al demandar participación en la actividad.

Este dato pone de manifiesto que en el estilo parental autoritario los padres son exigentes y prestan poca atención a las necesidades de sus hijos, provocando conductas negativas como la agresividad en los menores (Valdés, 2007; Arranz, 2004).

Consecutivamente se obtuvo el perfil de la madre, la identificación de las conductas que caracterizan a los estilos parentales, para ello se analizaron las frecuencias dedicadas a cada

categoría y el orden jerárquico a las diversas categorías en las dos muestras (madres de niños sobresalientes y madres de niños no sobresalientes) en el primer análisis se obtuvo que el comportamiento en ambas muestras se caracterizó por tres conductas: ayudar, (facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales), cooperar (participación simultánea en la tarea por instrucción del niño) y supervisar (observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir), si bien ambas muestras manifestaron tales conductas, las madres de los niños sobresalientes presentan menor incidencia en la conducta de cooperar; es decir, las madres con niños sobresalientes ayudan más en comparación con las madres de los niños no sobresalientes.

En esta forma la conducta de ayudar resultó ser la de mayor porcentaje en ambas muestras (50% madres de niños sobresalientes y 49% madres de niños no sobresalientes), sin mostrarse diferencias relevantes, una posible explicación que se pueden dar a este comportamiento es que se pidió que la realización de la tarea fuera de forma interactiva entre madre e hijo.

Respecto a las categorías cooperar y supervisar las cuales corresponden al estilo permisivo y al democrático respectivamente, estas conductas facilitan la realización de la actividad en el niño, se presenta con mayor porcentaje la conducta materna de cooperar en la muestra de madres de niños no sobresaliente, mientras que la categoría supervisar se presentó con la misma frecuencia en ambas muestras de madres (con niño sobresaliente y no sobresaliente), ante este patrón comportamental se consideran estas conductas como factores influyentes para que el niño efectúe conductas positivas al realizar la tarea.

Estos datos son significativos para las madres de niños sobresalientes ya que coinciden con lo reportado en el estudio de (Sánchez, 2003) quien menciona que una de las conductas que propician que el niño realice la actividad es la de supervisar (observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad).

Después de ser analizadas las categorías que se emitieron con mayor frecuencia, se observaron diferencias en otras dos categorías sustituye negativo y sustituye positivo. Las madres de niños sobresalientes se dedicaron a la conducta de sustituir negativo en un 3% y sustituir positivo en un 1%, este análisis muestra que las madres de niños sobresalientes sustituyen negativo más frecuentemente, es decir realizan la tarea no permitiendo la participación del niño, y a su vez sustituyen positivo en menos ocasiones, esto es, realiza la actividad cuando el niño no quiere participar, en este sentido el niño se encuentra en una situación en la cual, al no integrarlo a la actividad, emite conductas negativas, pero realiza más la actividad cuando la madre le permite participar.

Aunque la conducta de sustituir negativo se presenta en mayor porcentaje en la muestra de madres de niños sobresalientes, responde a una conducta autoritaria, esta conducta propicia

conductas negativas en el niño, como señala (Valdés, 2007) los padres que enfatizan la obediencia, el respeto por la autoridad, el trabajo, el mantenimiento del poder y el castigo severo, provoca conductas indeseables como la agresividad y la rebeldía; otros autores como Arranz, (2004) indican que a su vez el estilo autoritario practicado por los padres funciona como generador de hijos adaptados en otras culturas.

Aun cuando las madres de niños no sobresalientes efectuaron las mismas categorías conductuales (sustituir negativo en un 2% y sustituir positivo en un 2%), el porcentaje es menor, salvo en sustituir positivo que es mayor, en comparación con el perfil de madres de niños sobresalientes. Esto es, que las madres de niños no sobresalientes sustituyen positivo que consiste en realizar la actividad cuando el niño no quiere participar, característico de una conducta permisiva que según Vallejo, (2002) da cuenta de padres que presentan pocas exigencias orientadas hacia una conducta madura y evitan el enfrentamiento con los hijos.

Después de haber obtenido los perfiles de comportamiento infantil y materno, para determinar las dependencias entre las conductas infantiles y maternas, se realizó el análisis secuencial, se encontró que las categorías conductuales maternas que se presentaron con mayor frecuencia fueron ayudar, cooperar y supervisar, estas muestran probabilidad de ser seguidas por ejecutar la actividad, emitir instrucciones, seguir instrucciones y autoestimulación en los niños de ambas muestras, de estas se retomaron solo las dependencias que fueron significativas.

En las transiciones de la diada con niño sobresaliente, se muestra que dada la conducta de supervisar de la madre, el niño ejecuta la actividad en un 51% de probabilidad condicional, mientras que para la diada con niño no sobresaliente fue de 49%. También ante esta misma conducta materna, el niño sobresaliente emite instrucciones en un 9% de probabilidad condicional, en comparación con la diada con niño no sobresaliente que fue de 5%. Esto resulta significativo para los niños sobresalientes, ya que es un indicador de independencia y autonomía el que muestre mayor probabilidad condicional al realizar la tarea de forma independiente y dirigir la actividad.

En las transiciones de la diada con niño sobresaliente también se observó que dada la conducta de ayudar de la madre, el niño sigue instrucciones en un 30% de probabilidad condicional, en comparación con la diada con niño no sobresaliente la cual presentó un porcentaje de 27. Esto resulta significativo para los niños sobresalientes, ya que es un indicador de obediencia e involucramiento en la tarea.

Estos datos coinciden con lo señalado por (Benito, 1996) la cual encontró que en las funciones relacionadas con el aprendizaje los alumnos sobresalientes, sobre todo en edades tempranas muestran una elevada capacidad de atención, así como cumplimiento de órdenes

y lo que es más sorprendente capacidad de concentración, perseverancia y entusiasmo en su actividad.

Respecto a la conducta materna de cooperar los niños de ambas diadas (con niño sobresaliente y no sobresaliente) dada la conducta materna, los niños se autoestimulaban (realiza actividades con su cuerpo) en un 10% de probabilidad condicional, en este sentido, se concluye que ante este patrón comportamental de las madres al realizar la tarea de forma simultánea con el niño este se distrae y no se involucra en la tarea. Esto es significativo para el niño sobresaliente ya que su comportamiento muestra mayor independencia en la actividad.

Es importante destacar que ante los patrones conductuales tanto de las madres y de los niños de ambas muestras se presentó bidireccionalidad, esto es, ante la conducta materna precedente a la conducta del niño provocaba que la madre regresara a la conducta, en resumen, si se dio una relación entre las conductas emitidas tanto de las madres como de los niños, siendo los niños sobresalientes los que se comportan de forma más activa (ejecutando la actividad) a la conducta de ayudar materna.

a) Perfiles de comportamiento materno

En continuidad se buscó identificar el estilo parental que caracteriza la interacción madre-hijo, para ello se compararon los porcentajes obtenidos de las conductas esperadas por cada estilo (democrático, autoritario y permisivo), de esta manera se observó que las madres de niños sobresalientes mostraron mayor porcentaje en conductas características del estilo democrático (69%) en comparación a la muestra de madres de niños no sobresalientes (Véase tabla 6.1).

Los padres que practican el estilo democrático se caracterizan por estimular a los niños a responder a las demandas paternas, aceptan una responsabilidad recíproca para atender en lo posible a las exigencias razonables de los hijos y sus puntos de vista, según (Arranz, 2004) los menores criados con el estilo parental democrático manifestarán, durante la infancia, un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autoconcepto, un elevado autocontrol y alta adaptación.

También se observó que las conductas características del estilo permisivo se presentaron con mayor porcentaje en las madres de niños no sobresalientes (22%), en comparación con la muestra de madres de niños sobresalientes quienes las emitieron en un (20%). Mientras que las conductas características del estilo parental autoritario se presentaron en ambas muestras (con niño sobresaliente y no sobresaliente) con una diferencia mínima, (5%) y (6%) respectivamente.

Ante todo lo expuesto, el objetivo en este estudio, evaluar el estilo parental característico de la interacción madre-hijo sobresaliente, se concluye que la muestra con niño sobresaliente se caracteriza por presentar mayor porcentaje de conductas características de un estilo democrático, es decir dan más prioridad a propiciar conductas tanto de afecto y control infantil de forma equilibrada.

De acuerdo con Jiménez y Guevara, (2008) el estilo democrático caracteriza a los padres que pueden delimitar reglas dentro del hogar y transmitir las a sus hijos, haciéndoles saber cuando no hacen lo correcto, este tipo de padres atiende a las necesidades de sus hijos sin romper las reglas y teniendo una comunicación con ellos para conocer su punto de vista, y juntos establecer acuerdos. Según López, Puerto, López, y Prieto, 2009, este estilo se ha relacionado con niveles satisfactorios de rendimiento académico, dado que se caracteriza por padres que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos.

Tabla. 6.1 Representa porcentajes de estilos parentales en ambas muestras (diadas madre-hijo sobresaliente y madre-hijo no sobresaliente)

CLASIFICACIÓN	ESTILO PARENTAL DEMOCRÁTICO	ESTILO PARENTAL AUTORITARIO	ESTILO PARENTAL PERMISIVO
NIÑO SOBRESALIENTE	69.3	5	20
NIÑO NO SOBRESALIENTE	66	6	22

b) Perfiles de comportamiento infantil

Por último se identificaron las expresiones emocionales infantiles manifestadas durante la interacción diádica en la realización de la tarea lúdica, para ello se compararon los porcentajes obtenidos de las conductas expresivas características de cada emoción (alegría, enojo y tristeza).

Se observó que el grupo de niños sobresalientes expresó la emoción de alegría con mayor porcentaje (34), seguida de la expresión emocional de tristeza (6%), después la expresión emocional de enojo (2.5%), en comparación con el grupo de niños no sobresalientes quienes expresaron la emoción de alegría en menos porcentaje (27), de igual manera la

expresión emocional de enojo la cual fue de (1.6%), mientras que la expresión emocional de tristeza se presento con mayor porcentaje (9%) en esta muestra,(Véase tabla 6.2).

Ante estos datos se resume que las madres de sobresalientes propician y favorecen más la expresión emocional de alegría pero también la expresión emocional de enojo, esto podría explicarse por la demanda del niño en la inclusión de la tarea, mientras que las madres de niños no sobresalientes si bien propician la expresión emocional de alegría, también propician la expresión emocional de tristeza en porcentaje alto, debido a la participación simultanea en la tarea por instrucción del niño al no poder éste resolverla.

Si bien estas son tres emociones básicas, el desarrollo nos indica que el niño puede conocer e identificar con más claridad la de alegría y el enojo, no obstante es de llamar la atención que el niño sobresaliente es quien más manifiesta la conducta de enojo, esto puede interpretarse por la influencia de las conductas características de estilo autoritario (sustituir negativo) practicadas por la madre, en las cuales se manifiesta mayor control (Arranz, 2004), que se observo cuando el niño respondió con manotazos al observar que la madre no lo incluía en la actividad.

Tabla.6.2 Porcentaje de las expresiones emocionales infantiles presentadas en ambas muestras (niños sobresalientes y niños no sobresalientes)

CLASIFICACIÓN	ALEGRÍA	ENOJO	TRISTEZA
NIÑO SOBRESALIENTE	34	2.5	6
NIÑO NO SOBRESALIENTE	27	1.6	9

Otra expresión emocional que resaltó fue tristeza para el grupo de niños no sobresalientes en este caso el niño invierte su tiempo en la autoestimulación ya que la mamá realizaba la tarea por los dos debido a que el niño no podía resolver la actividad.

La expresión de alegría se presento con mayor frecuencia en el grupo de niños sobresalientes en comparación con los niños no sobresalientes ello responde a que en esta emoción se conjuntaron Emitir Instrucciones y Seguir Instrucciones ambas categorías conductuales con un porcentaje alto para el niño sobresaliente, pues al involucrarse en la tarea y como resultado de su Coeficiente Intelectual invertían más tiempo en la realización de la actividad siguiendo las instrucciones que la mamá le daba o bien el niño instruía a la

mamá en la tarea a realizar en esta situación los niños sonreían y mostraban mayor persistencia en la actividad a diferencia del niño no sobresaliente que se cansaba más rápidamente al Ejecutar la Actividad, es decir su capacidad intelectual le permitía solo soportar la actividad durante un tiempo breve en comparación del niño de mayor CI.

De esta forma se cumple con el objetivo planteado, evaluar el estilo parental característico de la interacción madre hijo preescolar sobresaliente y su influencia con la expresión emocional infantil, debido a que las conductas características del estilo democrático se presentaron con mayor porcentaje en la muestra con niño sobresaliente, además se identificaron las expresiones emocionales infantiles (alegría, enojo y tristeza) las cuales se emitieron en la interacción al realizar la tarea, se observó que se efectuaron con mayor porcentaje en los niños sobresalientes la expresión emocional de alegría y la expresión emocional de enojo.

Todo este procedimiento se logró mediante el uso de la metodología observacional la cual permitió la realización del catálogo conductual a partir del análisis de las categorías conductuales observadas durante la interacción (madre-hijo preescolar sobresaliente) en su ambiente natural, de igual manera mediante el mismo catálogo conductual se logró identificar las expresiones emocionales infantiles producto de dicha interacción. La metodología observacional en contextos naturales o habituales es un procedimiento científico que permite estudiar la ocurrencia de comportamientos perceptibles, de forma que se registren y cuantifiquen adecuadamente, lo cual implica poder analizar relaciones de secuencialidad y asociación (Anguera, 2010).

En esta investigación el apoyo teórico que se aportó fueron los catálogos conductuales, los cuales describen las conductas de la interacción madre-hijo sobresaliente, las categorías conductuales maternas se relacionaron con los estilos parentales descritos por (Maccoby y Martin 1983, en Vallejo, 2002) y el comportamiento infantil se relacionó con la expresión emocional de alegría, tristeza y enojo, estos catálogos permitieron la observación directa en el medio natural de las diadas y la expresión emocional infantil. En este estudio y a diferencia de otros que han empleado diferentes instrumentos en la evaluación de estilo parental, se contó con un catálogo conductual el cual permite observar de forma directa la interacción en su ambiente natural.

Para mantener el control interno de esta investigación se tuvo la cautela de manejar los mismos materiales y se les impartieron las mismas instrucciones a todos los participantes. Mediante ello se determinó que los cambios que se observaron en la variable dependiente (expresión emocional de alegría, tristeza y enojo) resultaron ser consecuencia del control de la variable independiente (estilo parental).

Las actividades lúdicas para la investigación se eligieron con el fin de ser atractivas para los menores, que fueran afín a su edad y presentaran un cierto grado de dificultad, se optó por juegos de habilidad mental, rompecabezas, torre de Hanoi y una tarea emocional la cual consistió en una conversación en la cual al interactuar madre e hijo se mostraron emociones como la alegría, tristeza y enojo.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación dan cuenta de evidencia empírica en la influencia de los estilos parentales sobre la expresión emocional infantil del sobresaliente, se observó que en la muestra se presenta un estilo democrático, el cual es considerando como educativamente adecuado en el balance efectivo entre control y afecto, que se asocia con estabilidad emocional y alegre en los niños. Ante este panorama se sugiere en primera instancia se identifique a los menores sobresalientes para así insertarlos en programas no solo que potencialicen sus altas capacidades intelectuales sino que también ayuden a mejorar la interacción (madre-hijo) desde etapas más tempranas para lograr un desarrollo integral óptimo, programas que procuren modular conductas inadecuadas como el enojo en los niños y que a su vez integren la participación de los padres fomentándoles más atención e involucramiento en las actividades en las cuales se desempeñen sus hijos no solo con ellos sino también con sus iguales. Pues se ha demostrado en otros estudios (De Zubiría, 1997) que la sensibilización de los padres mediante la comprensión de las características particulares de sus hijos mejora la interacción y fomenta el rendimiento escolar.

La importancia de tener en cuenta no solo aspectos cognitivos sino otras áreas como el desarrollo socioemocional en el niño sobresaliente podría evitar que se les etiquete como inquietos o agresivos pues ello solo ocasiona el detrimento de su capacidad intelectual o posibles problemas de conducta, los estilos parentales son una variable importante predictora del desarrollo socioemocional de los hijos, las prácticas de crianza eficaces implican dar apoyo, expresar empatía, una adecuada resolución de conflictos, una buena comunicación padres- hijos, control de la conducta estableciendo límites claros y una apropiada disciplina todas estas prácticas dan cuenta de ajuste y desarrollo emocional estable y su efecto años posteriores a la infancia. Aunado a todo lo anterior se sugiere la identificación temprana y oportuna de las altas capacidades intelectuales ya que esta permitirá favorecer sus potencialidades a través de programas de estimulación, programas que estén enfocados en la atención no solo a desarrollar la parte intelectual sino que apoyen a la comprensión y apoyo en el desarrollo emocional del niño sobresaliente, mediante la participación no solo de las instituciones educativas sino de la propia familia, esto es, de los padres quienes mediante el conocimiento de las características de sus hijos puedan cambiar comportamientos que no favorezcan el desarrollo integral y adecuado en sus hijos.

Bibliografía.

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998) La superdotación. Madrid: Síntesis.
- Acereda, E., A. (2004) Niños superdotados. Madrid: Pirámide
- Aguado, A., L. (2005) Emoción, afecto y motivación, un enfoque de procesos. Madrid: Alianza.
- Alonso, J., A. (1993) Personal and Social Adaptation of Gifted Children, X Conderence World Council for Gifted and Talented Children: A Gifted Globe. Canadá: Universidad de Toronto.
- Amador, A., Pérez, V. y Vite, A. (1997) Programa de entrenamiento de padres para el manejo de problemas de conducta infantil: una perspectiva de la interacción social. Enseñanza e Investigación en Psicología, 2(2), 139-159
- Anguera, M., T. (1983) Manual de Prácticas de observación. México: Trillas.
- Anguera, M., T. (1990) Metodología Observacional. En Arnau, J., Anguera, M. T. y Gómez (Eds). Metodología en investigación en las Ciencias de Comportamiento (pp. 125-236). Murcia Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Anguera, M., T. (2010) Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. Papeles del Psicólogo, 31(1), 122-130
- Armenta, O., C., (2008) Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento. Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 17(1), 109-131
- Arranz, F. E. (2004) Familia y desarrollo psicológico. Madrid: Pearson Educacion.
- Ayala H., Fulgencio, M., Chaparro, A., y Pedraza, F. (2000) Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de la conducta antisocial en la adolescencia. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 26 65-89.
- Bakeman, R. (1990) En Anguera, A. M. (1991) Metodología observacional en la investigación psicológica. España: PPU.
- Bakeman, R, y Gottman, J. M. (1989) Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial. España: Morata.

Bautista, H. y Ramírez, S. (2003) Factores asociados a la conducta agresiva en niños de edad escolar. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM

Benito, M. Y. (1997) Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Tesis Doctoral, Salamanca: Amarú.

Benito, M., Y. Coord. (1994) Problemática del niño superdotado. 2ª Edición. Salamanca: Amarú

Benito, Y (coord.) (1996a) Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú.

Benito, Y (coord.) (1996b) Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú.

Berkowitz, L. (1999) Aggression. Its Cause, Consequences, and Control. Nueva York: Mc Graw Hill.

Bernal, J. D. (1964) Science in history. London C.A. Watts and Co. Traducción al catalán (1967) Historia social de la ciencia. Barcelona.

Blanco, V., M., (2001) Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Colección Educación al día. España: Cisspraxis.

Borges, A., Hernández, C. M. y Rodríguez, E. (2006) Comportamientos parentales en familias con superdotados. Faísca, 11 (13), 48-58.

Bronfenbrenner, U, (1987) La ecología del desarrollo Humano. Barcelona, España: Paidós.

Cantos, M. V., Días, M. S. y Galisteo, M. I. (2000) Y los superdotados: ¿qué? Extraído en el 2002 de <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N1/ARTB1/Art50.htm>.

Castello A. (1996) Concepto de Superdotación y Modelos de Inteligencia. En Benito, Y (coord) (1996) Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú.

Castello, A. (1992) Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Benito, Y. Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú.

Ceballos, V. M. (1995) La legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres en relación con su contenido y organización. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna

Castelló, T., A. (2001) Inteligencias. Una integración multidisciplinaria. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España: Masson.

Cerdas, J., Polanco, A. y Rojas, P. (2002) El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación* 26 (1), 169-182

Chávez, S. B. I., Zacatelco, R.F. y Acle, T.G. (2009) Programa de enriquecimiento de la creatividad para niños sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 7, (2).

Chóliz, M. (1998) Expresión facial y reconocimiento de emociones. En E.G. Fernández – Abascal; F. Palmero; M. Chóliz y F. Martínez (eds.) *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción* (pp. 207-230) Madrid: Pirámide.

Cohen, J.R. y Swerdlik, M. E. (2007) *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición.* (6ta ed.) México: Mc Graw Hill

Cohen, R., J. y Swerdlink M. E. (2001) *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición.* (4ª ed.) México: Mc Graw Hill.

Colléll, J y Escudé, C. (2003) La Educación Emocional. *Revista dels Mestres de la Garrotxa*, 19 (37), 8-10.

Colom, R. (2002) Reseña de “IQ and the wealth of nations (CI y la riqueza de las naciones)” de Richard Lynn y Tatu Vanhemen. *Psicothema*, 14 (004) 874-875

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2008) *Educación de los alumnos con sobredotación intelectual.* Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España: Centro Huerta de Rey.

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2008) Universidad Francisco de Victoria Madrid.

Coraminas, J. (1984) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* España: Gredos. En Valadez. S., M., Betancourt, M., J., Zavala, B., M. (2006) *Alumnos superdotados y talentosos: identificación evaluación e intervención: una perspectiva para docentes.* México: Manual Moderno.

Coriat, A. (1990) *Los niños Superdotados: Enfoque psicodinámico y teórico.* Barcelona: Herder.

Covarrubias, P., P., Lechuga, G., L. (2009) *La atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de primaria.* Chihuahua.

Dabrowski, K. y Piechowski, M. (1977) Theory of levels of emotional development (2 vols).Oceanside, NY. Dador. En Benito, Y (coord) (1996) Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú.

Dabrowski. K. (1964) Positive desintegration. London: Little Brown en Prieto, M., D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M. Bermejo, R. Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en Alumnos Superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 16 (15)

Darling, N. y Stenberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487-496.

De Zubira, X. Sarmiento B. Bonell. Talleres de apoyo especial al excepcional-TAE. En Valadez. S., M., Betancourt, M., J., Zavala, B., M. (2006) Alumnos superdotados y talentosos: identificación evaluación e intervención: una perspectiva para docentes. México: Manual Moderno.

De Zubiría S., J. (1997) La Familia del Superdotado. Psicología del Caribe, Universidad del Norte 1,21-31

De Zubiría S., J. (2002) Teorías Contemporáneas de la Inteligencia y la Excepcionalidad. Cooperativa. Bogotá: Magisterio.

Del Barrio, M., V. (2002) Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención. Madrid, España: Pirámide

Delgadillo, C., D. (2009) La expresión emocional de los preescolares en escenarios educativos. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Duarte, B., E. (2003) Creatividad como recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. Revista Universitaria de Investigación SAPIENS Diciembre 4 (2)

Espinosa, A., M. (1997) Metodología Observacional. División de Estudios Profesionales, Coordinación de Procesos Básicos y Metodología Experimental. Facultad de Psicología. UNAM.

Esteve, R., J., V. (2004) Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Eysenck H. J. (1979) The structure and measurement of intelligence. Springer Verlag, Nueva York. Traducción (1982) Estructura y medición de la inteligencia, Barcelona: Herder.

Feldhusen, J. F. y Harwan, F. A (1993) Identification of gifted and talented youth for educational program. En Heller, K. A., Mönks, J.J. y Pasow, A. H. (Eds) International handbook os research and development of giftedness and talent. Oxford. Pergamon Press

Fernández, M. T. (2000) Análisis sobre la identificación del sobresaliente en las escuelas primarias de Tlaxcala. Tesis de maestría en Educación Especial no publicada. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Flores, H., L., M. (2003) Organización del Comportamiento Social en Condiciones Diferenciales de Densidad en Escenarios Preescolares. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. UNAM.

Flores, H., L., M. y Ortiz, K. (2009) Manual de RODAC. México PAPIIT.

Flores, H., L., M. y Bustos, A., J., M. (2006) Concepciones de la interacción social en el niño. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza México.

Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998) Positive emotions speed recovery from de cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

Freeman, J. (1985) Los niños superdotados aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.

Frijda, N. H. (1986) *The Emotions*. Nueva York. Cambridge University Press.

Gabe, J. A. e Izard, C. D. (1999) The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549

García, Y. J., Gil, M., C., Ortiz, C. y De Pablo (1982) El niño bien dotado y sus problemas perspectivas de una investigación española en el primer ciclo E.G.B. Madrid: Colección Educación Especial.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993) *Creating minds: An anatomy of Creativity*: New York :Basic Books. Traducción castellana, *Mentes Creativas*: Barcelona: Paidós 1997 en Ferrando. M. et, al. (2005). *Inteligencia y Creatividad Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. No.7 Vol. 3 (3)

Garduño A., E., (2009) Taller para el desarrollo socioemocional en adolescentes como estrategia para la vida. (Una propuesta). Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990) El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid, Alianza, Vol. 1 En Benito, Y (coord) (1996) Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amaru.

Goleman, D. (2000) La Inteligencia emocional. México: Vergara.

González, R. J. F. (2003) Niños Superdotados ¿Ser muy listos es un problema? España: Colección Guía de padres.

Hernández R. M. (1995) La educación del alumnado con altas capacidades. Departamento de Educación. Universidades y Educación. Gobierno Vasco.

Hernández, P., X., Castellanos, S., Bazán R., Chavira, T., G. (2009) Relación entre competencia emocional, inteligencia y creatividad en adolescentes con aptitudes sobresalientes de escuelas de Cuernavaca, Morelos. Revista Mexicana de Psicología. Número especial Octubre.

Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989) Parent attitudes toward child rearing: Instruments, issuer, and implications. Psychological bulletin.

Hume, M., (1998) Estudio sobre valores en adolescentes y postadolescentes intelectualmente bien dotados, Actas Primer Congreso sobre Educación de la Alta Inteligencia. Argentina.

Hurlock, E. B. (1982) Desarrollo psicológico del Niño. México: Mc Graw Hill.

Izard, C. E (1993) Four systems foe emotion activation: cognitive and non cognitive processes. Psychological Review, 99, 561-565.

Izard, C.E. (1991) The Psychology of Emotions. Nueva York: Plenum Press.

Jadue, J. G., Galindo, M. A. y Navarro. N. L. (2005) Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. Estudios Pedagógicos, 31(2), 43-55. En Romero, G. E. (2008) Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes. Programa de maestría y doctorado en Psicología residencia en educación especial. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez, R.,D. y Guevara, B., Y. (2008) Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar. Revista de Análisis de la Conducta. 34, 221,246

Johnson, E. H. (1990) The Deadly Emotions. The Role of Anger, Hostility and Aggression in Health and Emotional Well-being. New York. Praeger

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: Mac Graw Hill Interamericana.

Levine, M. (2003) *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*. España: Paidós.

Lewis, M. y L. Michelson (1983) *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurements*. Nueva York: Plenum.

López, B., Beltran, P. M., López, M. B., Chicharro, V. D. (2000) *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Centro de investigación y documentación educativa. Ministerio de Educación y Cultura.

López, S., C., Puerto, J. C., López, P., J. A. y Prieto, M. (2009) Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25 (1), 70-77.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.) *Handbook of child Psychology*, Vol. 4. Socialization, personality and Social development. 1-101. New York: Wiley. En Ceballos, V. M. (1995) *La legibilidad de las prácticas y metas educativas de las madres en relación con su contenido y organización*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.

McCluskey, K. y McCluskey, A (2003) *Mentorato para el desarrollo del talento con poblaciones en riesgo*. En J. Alonso, J. Renzulli y Y. Benito (eds.) *Manual Internacional de superdotados*. España: Fundamentos Psicopedagógicos.

Meili, R. (1981) *Struktur de intelligenz*. Bern, Verlag Hans Huber (1986) Traducción al castellano: *La estructura de la inteligencia*. Analisis factorial y psicología del pensamiento. Barcelona: Herder.

Meili, R. (1986) *La estructura de la inteligencia*. Un analisis factorial y psicológico del pensamiento. Barcelona: Herder.

Mendoza, B. (2000) *Entrenamiento en autocontrol del enojo: una aproximación cognitiva-conductual para reducir episodios de enojo con agresión en niños de 9 a 13 años de edad*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.

Mönks, F. J. (1992) *Desarrollo de los adolescentes superdotados*. En Benito, Y. *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*, Salamanca: Amarú.

Montoya, B. E (2005) Niños superdotados, talentosos, genios o de alta capacidad intelectual. Tesina. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Navarro, S., G. (1996) Psicología del Desarrollo I, trabajo basado en Spitz. Universidad de Chile.

Noda, R., M. (2003) Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico. Universidad de la Laguna, España. Revista Iberoamericana de Educación

Ordaz, V., G. (2009) ¿Hay alguien que escuche las necesidades de los sobresalientes? Revista Mexicana de Psicología. Número especial, Octubre.

Ortega (1994) Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño. pp.11-14

Ortega, R. R (1999) Crecer y Aprender, Curso de Psicología del Desarrollo para Educadores. Madrid: Visor.

Ortega, R. y Monks, C. (2005) Agresividad injustificada en preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458

Palmero, F., Fernández, A., E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002) Psicología de la motivación y la emoción. Madrid: Mc Graw Hill.

Papalia, D. E, Wendkos, O. S., Duskin F. R. (2005) Desarrollo Humano. 9ª Edición. México: Mac Graw Hill.

Pedrosa, C. (1976) La Psicología Evolutiva, desarrollo del individuo normal por etapas. Madrid: Morova.

Pérez, L. D., Gonzales, M. D. Díaz, A. Y (2005) El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico- cultural. Revista Iberoamericana de Educación. Centro Universitario José Martí Pérez. Facultad de Humanidades Cuba. 36(4)

Phillips J., L. (1977) Los Orígenes del Intelecto Según Piaget. Barcelona.

Piaget J., Inhelder B. (1984) Psicología del Niño. Barcelona: Morata.

Piechowski, M. (1991) Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war. Symposium The University of Iowa. May. En Benito, Y (coord) (1996) Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Salamanca: Amarú.

Piechowski, M. M. (1991) Emotional development and emotional giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (P-p. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.

Prieto, S., M., D., Sternberg, R., J. (1991) La Teoría Triáquica de la Inteligencia: Un Modelo que ayuda a entender la Naturaleza del Retraso Mental. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 11 (Mayo/Agosto), 77-93.

Regadera, L. A., Sánchez, C. J. (2002) Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades adaptaciones curriculares: Primaria y E.S.O. Valencia, España: Brief.

Renzulli, J., S. (2000) El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Ed.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados* España: Amarú.

Richardson, K. (1993) *Understanding intelligence*. Milton Keynes-Open University Press.

Robinson, D. N. (1989) *Aristotel's psychology*. New York. Columbia University Press.

Castelló, T., A., Genovard R., C. (1990) El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.

Rodrigo. M. J., y Palacios, J. (1998) Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo. M. J., y Palacios, J. (coord) *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.

Romero, G., E. (2008) Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rosas, M. (1990) Detección temprana de talentos, mediante capacitación Ex profeso de los padres de familia. Tesis de Maestría en Educación UDA., México. En Martínez, V., J. (1998) Los niños sobresalientes como identificarlos en el ambiente escolar. Tesina. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.

Rosenman, I. J., y Smith, C., A. (2001) Appraisal theory: Overview, Assumptions, Varieties, Controversies. En K. R. Scherer; A. Schorr y T. Johnstone (eds): *Appraisal Processes in Emotion. Theory, methods, research* (pp, 3-19) Nueva York: Oxford University Press, Inc.

Sánchez, J., M. (2003) La interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar: un análisis cuantitativo y cualitativo. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.

Santoyo, C. y Espinosa, M., C. (2006) Desarrollo e interacción social. Teoría y métodos de investigación en contexto. 1, México: UNAM, Facultad de Psicología.

Sattler, J. M. (1988) Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales. México: Manual moderno.

Schaffer, H.R. (1989) Interacción y socialización, Madrid: Aprendizaje/Visor.

Scherer, K. S. (1997) The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of personality and Social Psychology*, 73 (5), 902-922

Secretaria de Educación Pública (2006) Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

Secretaria de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2009) Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEIE). Página oficial www.educacionespecial.sep.gob.mx

Shaefer, E. S. (1959) A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*. 59, 226-235. En Arranz, F. E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Madrid: Pearson Educacion.

Silverman, L. K. (1994) Teaching gifted children with classroom adjustment difficulties. Invited address to the International Council for Excepcional Children.

Silverman, L. K. (1998) Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20, 204-210.

Smutney, J. F. (2000) Teaching young gifted children in the regular classroom. Arlington, VA: The Council for Exceptional Children. (ERIC EC Digest #E595).(Documento WWW) URL <http://ericec.org/digests/e595.htm>.

Smutney, J. F. (2001) Stand up for your gifted child: How to make the most of kids' strengths.

Solomon, R. C. (1993) The philosophy of emotions. En Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.

Stern, D. (1983) La primera relación madre-hijo. España: Morata.

Sternberg, R. J. (1981) A componential theory of intelligence giftedness. En *Gifted Child Quarterly*, 25

Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Estados Unidos: Cambridge University Press.

Sternberg, R., J. (1990) *Más allá del cociente intelectual. Una teoría de triárquica de la inteligencia humana*. España: Desclee de Bruwer.

Terman, L., M. (1925) *Mental and physical traits of a thousand gifted children, genetic studies of genius. I*, University Press. Estados Unidos.

Terrasier, J. (1992) *La disincronía. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad*. En Benito, Y. *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Terrasier, J. (1994) *La existencia psicosocial particular de los superdotados*. Revista *Ideación*, 3.

Terrasier, J. (1985) *Dyssynchrony-uneven development*. En J. Freeman (Ed.). *The psychology of gifted children* (P-p. 265-274). New York: John Wiley & Sons.

Taylor, C. W (1978) *How many types of giftedness can your program tolerate?* En *Journal of Creative Behavior*, 12.

Valadez. S., M., Betancourt, M., J. (2004) *La educación de niños con talento en México*, en: UNESCO (Ed). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Trineo

Valadez. S., M., Betancourt, M., J., Zavala, B., M. (2006) *Alumnos superdotados y talentosos: identificación evaluación e intervención: una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Valdés, C., A., (2007) *Familia y desarrollo, intervenciones en la terapia familiar*. Colombia: Manual Moderno.

Vallejo, A. G. C. (2002) *Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes totonacas en el medio rural*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vélez W., C., M. et. al. (2006) *Orientaciones para la atención educativa en estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Ministerio de Educación Nacional Bogotá Colombia. www.mineducacion.gov.co

Vernon, P.E. (1982) *Inteligencia Herencia y Ambiente*. México: Manual Moderno.

Vite, A. y Mendieta, A. (2000) Obediencia infantil: El papel de los estilos disciplinarios maternos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1) 1-17

Wechsler, D. (1958) *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4ª ed) Baltimore. En Cohen, R., J., Swerdlink M., E. (2001) *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición.* (4ª ed). México: Mc Graw Hill.

Wechsler, D. (1981) *Escala de inteligencia para los niveles preescolar y primario, WPPSSI –Español.* México: Manual Moderno.

Willian, L., H., (1998) *Niños Excepcionales una introducción a la educación especial.* (5ª ed). Prentice Hall.

Zavala, M. A. (2004) *La detección de alumnos superdotados en las escuelas primarias.* Disertación Doctoral no Publicado. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zacatelco, R. F. (2005) *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria.* Disertación Doctoral no Publicado. México: UNAM

Zavala, B., M., (2004) *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias,* Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. En Valadez. S., M., Betancourt, M., J., Zavala, B., M. (2006) *Alumnos superdotados y talentosos: identificación evaluación e intervención: una perspectiva para docentes.* México: Manual Moderno.

APENDICE A

CATÁLOGO CONDUCTUAL INFANTIL

Conducta	Símbolo	Definición Operacional	Ejemplo
Autoestimulación	AU	Realiza actividades con su cuerpo	El niño juega con sus dedos, cabello o se ríe solo
Sigue instrucciones	SI	Realiza lo que madre le indica	El niño coloca una pieza como la madre le indica
Contacto Físico Negativo	CF	Emite conductas físicas o corporales negativas dirigidas hacia la madre	El niño avienta o arrebatata el material a la madre
Contacto Verbal Negativo	CV	Emite conductas verbales negativas hacia la madre	El niño responde mediante gritos, insultos o burlas ante las conductas de la madre
Ejecutar la actividad	EJ	Realiza la actividad de forma independiente	El niño muestra interés y busca la solución del problema
Emite instrucciones	EI	Dirige la actividad	El niño le dice a la madre cómo realizar la actividad
No seguir instrucciones	NI	Realiza una actividad diferente a la indicada por la madre	El niño no sigue las instrucciones de la madre
Observar	OB	Ve a su madre o a la actividad sin involucrarse	El niño mira a la madre, al material o a su alrededor indistintamente
Otras	OT	Cualquier otra actividad que no corresponda con las anteriormente descritas	El niño levanta algún material, abandona su lugar, bosteza, o se recarga en sus brazos
Quejarse	QJ	Expresa verbalmente inconformidad por la actividad	El niño pide cambiar de actividad porque no le gusta, porque es muy difícil de hacer o refiere que es aburrida.

APENDICE B

CATÁLOGO CONDUCTUAL MATERNO

Categoría	Símbolo	Definición Operacional	Ejemplo
Aprobar	AP	Realiza expresiones emocionales o conductuales positivas hacia el niño para estimularlo	La madre se acerca al niño mediante, abrazos, caricias, besos, sonrisas y/o elogios
Ayudar	AY	Facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales	La madre indica al niño como realizar la actividad
Desaprobar	DE	Expresa de manera gestual, verbal o física desacuerdo en relación al trabajo o conductas del niño	La madre descalifica, eleva el tono de voz o mueve la cabeza tras una conducta del niño
Ignorar Conducta Adecuada	IA	No estimula al niño tras un éxito obtenido	La madre no mira al niño ni da elogios cuando este realiza bien la actividad
Ignorar Conducta Inadecuada	IN	No responde física o verbalmente a conductas negativas del niño	La madre se mantiene callada ante golpes, ofensas o gritos del niño
Cooperar	CO	Participación simultanea en la tarea por instrucción del niño	La madre realiza la tarea con el niño
Supervisar	SU	Observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir	La madre permite que el niño realice la actividad solo
Sustituir Negativo	SN	Lleva a cabo la actividad en lugar del niño no permitiendo su participación	La madre no deja que el niño coloque las piezas como quiere
Sustituir Positivo	SP	Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere participar	La madre continua con la actividad tras la negativa del niño para realizarla
Otras	OT	Cualquier otra conducta que no corresponda con las anteriores	La madre se rasca la cabeza o recoge algún material