



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO, CDMX**

**PROGRAMA EDUCATIVO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
LÍNEA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**TÍTULO
PERCEPCIONES DE ADOLESCENTES Y DOCENTES EN TORNO A LA ANSIEDAD
GENERALIZADA EN LA POBLACIÓN CON CONDICIÓN DE ALTAS HABILIDADES
INTELECTUALES (AHI) DEL PROGRAMA EDUCATIVO PIDAHI EN CDMX**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

P R E S E N T A:

**BRENDA MONTSERRAT CASTRO PÉREZ
ANDREA PAOLA MARTÍNEZ LAZCANO**

ASESORA: DRA. LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 21 de febrero, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

CASTRO PÉREZ BRENDA MONTSERRAT Y MARTÍNEZ LAZCANO ANDREA PAOLA

Generación: **2019-2023**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

“PERCEPCIONES DE ADOLESCENTES Y DOCENTES EN TORNO A LA ANSIEDAD GENERALIZADA EN LA POBLACIÓN CON CONDICIÓN DE ALTAS HABILIDADES INTELECTUALES (AHI) DEL PROGRAMA EDUCATIVO PIDAHI EN CDMX”

Inscrita en la Modalidad: **Informe de investigación empírica**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	CLAUDIA LÓPEZ BECERRA
SECRETARIO	EDGAR SALINAS RIVERA
VOCAL	LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ
SUPLENTE	MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ JUÁREZ

ASESORA: **LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ**

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GERARDO ORTIZ MOCADA
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTE

Carretera al Ajusco # 24, colonia Heroes de Padierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX
Tel. 5556 30 97 00 Ext. 1256 www.upn.mx



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	9
CAPÍTULO I. TEORÍAS Y DEFINICIONES DE SOBREDOTACIÓN Y/O ALTAS HABILIDADES INTELECTUALES	18
1.1 Definición de Sobredotación.....	18
1.2 Características de la sobredotación.	21
1.2.1 Características cognitivo-intelectuales.....	21
1.2.2 Características emocionales y sociales.	22
1.2.3 Características físicas.....	23
1.3 Teorías explicativas y Modelos de la sobredotación	23
1.3.1 Teoría de los Tres Anillos.....	23
1.3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples.	25
1.3.3 Teoría PASS Como Modelo Explicativo de la Superdotación.	27
1.3.4 Teoría Pentagonal	29
1.3.5 Modelo de la interdependencia triádica	31
1.3.6 Modelo Sea Star (estrella marina de cinco puntos).	33
CAPÍTULO II. FACTORES VINCULADOS A LA SOBREDOTACIÓN EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	36
2.1 Ansiedad generalizada y sobredotación.....	36
2.1.1 Trastorno de Ansiedad Generalizada.	38
2.1.2 Características Diagnósticas de la Ansiedad Generalizada.	39
2.1.3 Criterios Diagnósticos.....	39
2.1.4 Desarrollo de la ansiedad generalizada.....	40
2.2 Factor social.....	41
2.3 Factor familiar.....	43
2.4 Factor Escolar	45
2.5 Factor emocional.....	49
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	52
3.1 Problematización.....	52
3.2 Preguntas de investigación.....	53
3.3 Objetivos del estudio.....	53
3.5 Tipo de estudio.....	53
3.6 Contexto.....	55
3.7 Instrumentos de investigación.....	58
3.7.1 Shipley - 2	58
3.7.2 CMAR-2 Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños.....	58
3.7.3 Entrevista semiestructurada para adolescentes.	59
3.7.4 Entrevista semi estructurada para docentes del programa PIDAHI.....	60

3.8 Participantes	60
3.9 Muestreo	61
3.10 Descripción del trabajo de campo	61
3.11 Categorías de análisis.....	62
CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS RESULTADOS	64
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	88
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	90
REFERENCIAS.....	95
ANEXO 1	104
Consentimientos informados de la investigación de los padres de los alumnos con AHI	104
ANEXO 2	105
Consentimientos informados de la investigación de los docentes del programa de PIDAHI	105
ANEXO 3	106
Entrevista a docentes de PIDAHI (Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales).....	106
ANEXO 4	108
Entrevista a alumnos de PIDAHI (Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales).....	108

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Altas Capacidades modelo Anillos de Renzulli.....	25
Ilustración 2. Inteligencias múltiples.....	26
Ilustración 3. Teoría PASS	29
Ilustración 4. Teoría pentagonal implícita de la superdotación intelectual	31
Ilustración 5. Modelo de la interdependencia triádica.....	32
Ilustración 6. Modelo psicosocial de las Altas Capacidades Intelectuales	34
Ilustración 7. PIDAHI	57
Ilustración 8. Planeta PIDAHI	57
Ilustración 9. Taller hermanitos PIDAHI	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edades y puntuaciones de ansiedad en los adolescentes con AHI	64
Tabla 2. Información de los docentes de PIDAHI	70

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a nuestra directora de tesis, la Dra. Leticia Nayeli Ramírez Ramírez, por su tiempo, dedicación, comprensión y paciencia. Por ser una guía constante, pero sobre todo por transmitirnos sus valiosos conocimientos para perfeccionar nuestras habilidades en esta investigación, siendo un logro importante para nosotras.

Agradecemos al programa PIDAHI por abrirnos las puertas, al coordinador Federico Silva, a los docentes, psicólogos, padres de familia y adolescentes, por darnos la confianza y proporcionarnos la oportunidad de avanzar en nuestra carrera profesional, gracias por su disposición, tiempo y apoyo brindado para la recopilación de información a esta investigación de tesis.

Castro Pérez Brenda Montserrat

Infinitas gracias a mis padres Ana y William, por su amor incondicional y su confianza que pusieron en mí, en los momentos más difíciles, han sido el pilar de este logro, los quiero mucho.

Expreso mi gratitud a mis hermanas Nayeli y Laura, quienes me brindaron tiempo para escucharme durante este proceso, las quiero.

Para mis abuelitos, quienes estuvieron cuando más lo necesitaba, por sus consejos y sabidurías dándome un gran apoyo, un beso al cielo para mi abuelito.

A mis tíos Enrique y Jesús, por darme su apoyo moral y sus consejos para llegar a cada meta realizada. Sin ustedes, este viaje académico no habría sido posible. Su apoyo incondicional, confianza y cariño contribuyeron a mi fortaleza para terminar esta investigación.

Para Andrea Martínez que tuvo la confianza de realizar este proyecto junto conmigo, gracias por saber escuchar, por estar cuando más lo necesitamos en este proceso y por tu amistad sincera, te quiero.

Y a todas las personas que estuvieron en este camino, dándome ánimos para seguir y continuar con estos pasos de la vida.

Martínez Lazcano Andrea Paola

A mi madre Carolina Lazcano, agradezco su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida, tanto personal como profesional, pero sobre todo por su inmenso amor y paciencia, siendo una de las personas que creyó en mí, incluso cuando yo no lo hacía, por su persistencia para terminar este proyecto, por esas noches de desvelo, donde siempre me acompañó y por levantarse todos los días muy temprano con la intención de ayudarme. Te amaré siempre, espero ser algún día una gran mujer como tú.

A mi hermana Michelle Lazcano, le agradezco por estar conmigo siempre, por escucharme y ayudarme cuando lo necesitaba. Por dedicarme su tiempo, a pesar de tener sus propias actividades, por acompañarme todas las noches, incluso hasta la madrugada con tal de no dejarme sola, pero sobre todo por corregirme con mucha paciencia y amor en todos los trabajos de la licenciatura. Nunca olvides que te amo mi pequeña hermanita.

A mi padre Melitón Onofre, le agradezco por siempre estar presente para mí, por ser mi inspiración para seguir mejorando cada día en diversos aspectos de mi vida, pero sobre todo por su apoyo incondicional en todos los aspectos. Te admiro y te quiero mucho.

A mi abuelo Rutilo Lazcano, que siempre estuvo presente, al pendiente de mí y de lo que necesitaba, por demostrarme su amor incondicional. A pesar de ya no estar con nosotros, sé que algún día nos volveremos a ver. Te amaré toda mi vida,

Y finalmente a mi compañera Montserrat Castro, por acompañarme en este proyecto tan importante en nuestras vidas, por ser una buena amiga, por su apoyo incondicional, por resolver esas dudas que surgían, pero sobre todo por corregirme cuando era necesario. Te quiero infinitamente.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, fue comprender las percepciones sobre la ansiedad generalizada que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en el programa educativo de Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI) en la CDMX. Participaron siete docentes del programa PIDAHI, así como ocho alumnos y alumnas adolescentes (12 y 14 años) que asistían al mismo programa. Como instrumentos de investigación, se utilizó la prueba CMASR-2, la cual nos ayudó a evaluar el grado de ansiedad de los adolescentes. Para recabar la información de las perspectivas se emplearon dos entrevistas para cada una de las poblaciones, en ambas se identificaron dos categorías que son: Datos sociodemográficos y Entrevista Semi-Estructurada, donde aquí se exploró diversos temas, como las perspectivas, experiencias y relaciones en los diferentes contextos. La investigación se desarrolló en cinco fases: se mantuvo una reunión con el coordinador del programa para solicitar autorización; selección de participantes; reunión con los padres y/o tutores de los adolescentes y los docentes del programa; recogida de datos de las pruebas CMASR-2 y SHIPLEY; y aplicación de entrevistas semiestructuradas a los participantes de esta investigación. Dentro de los hallazgos encontrados fue que, solo el 50% de la población cumple con esta relación entre CI y ansiedad generalizada, y los docentes han conseguido sus conocimientos previos a través de las experiencias al trabajar con esta población.

Palabras clave

Altas Habilidades Intelectuales, Ansiedad generalizada, percepciones, maestros, estudiantes y nivel secundaria.

Abstract

The objective of this research, with a qualitative approach and case study design, was to understand the perceptions of generalized anxiety displayed by adolescents with High Intellectual Abilities (AHI) and teachers who work with the AHI population in the Integral Process educational program. for the Development of High Intellectual Skills (PIDAHI) in CDMX. Seven teachers from the PIDAHI program participated, as well as eight adolescent students (12 and 14 years old) who attended the same program. As research instruments, the CMASR-2 test was used, which helped us evaluate the degree of anxiety of adolescents. To collect information on the perspectives, two interviews were used for each of the populations, in both two categories were identified, which are: Sociodemographic data and Semi-Structured Interview, where various topics will be explored, such as perspectives, experiences and relationships in the different contexts. The research was carried out in five phases: a meeting was held with the program coordinator to request authorization; selection of participants; meeting with the parents and/or guardians of the adolescents and the program teachers; collection of data from the CMASR-2 and SHIPLEY tests; and application of semi-structured interviews to the participants of this research. Among the findings found was that only 50% of the population meets this relationship between IQ and generalized anxiety, and teachers have acquired their prior knowledge through experiences working with this population.

Key words

High Intellectual Abilities, Generalized Anxiety, Perceptions, Teachers, Students, and High School Level.

INTRODUCCIÓN

Como primer fenómeno a desarrollar en esta investigación, tenemos el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) está vinculado con ciertos cambios del estado mental, la interacción social, y el bienestar general de la persona, donde se puede presentar dolores corporales no específicos que afecten la capacidad de desarrollar sus tareas de su vida diaria (Boletín de la ANMM, 2013).

Los trastornos de ansiedad manifiestan síntomas de temor y una preocupación desproporcionada, además de comportamientos alterados. El temor se define como una reacción emocional a una amenaza presente, ya sea real o imaginaria, mientras que la ansiedad es una respuesta anticipada frente a una amenaza futura (DSM-V, 2014).

Mientras que el segundo factor a desarrollar, es la superdotación. Según García y Sierra (2011), la superdotación intelectual se caracteriza por un desempeño cognitivo que sobresale significativamente respecto al promedio.

Por lo tanto, la puntuación promedio de un coeficiente intelectual (C.I.) en cualquier prueba de inteligencia es de 100. El rango de inteligencia se divide en varios niveles: el primero, de 100 a 115 puntos, se considera como inteligencia media-alta; el segundo, de 116 a 129 puntos, se clasifica como inteligencia alta, y a partir de 130 puntos se cataloga como inteligencia muy alta o superior (Díez, 2014).

En consecuencia, se considera a una persona que posee estas cualidades cuando su coeficiente intelectual (C.I.) es de 130 o más, determinado a través de la aplicación individual de uno o más test de inteligencia estandarizados. Asimismo, pueden exhibir un alto desempeño en áreas diversas: intelectual, creativa y/o artística, destacando en una o varias áreas específicas (García y Sierra, 2011).

Por otra parte, un sinónimo de la sobredotación, son las altas habilidades intelectuales, este concepto se utiliza para identificar a niños, niñas y jóvenes que poseen ciertas características asociadas con un desarrollo cognitivo estable, al igual que un alto rendimiento en habilidades académicas, creatividad, imaginación, entre otros aspectos (Luque, Luque y Hernández, 2017).

Estas cualidades asociadas a la superdotación se caracterizan como una gama de fenómenos cognitivos, emocionales y motivacionales que surgen del proceso de desarrollo y en los factores psicosociales y educativos, que intervienen para influir en la expresión constante y óptima de estas características (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2014).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) en España, desde su implementación en 2006, ha introducido el término de alumnado con altas capacidades intelectuales. Este concepto ha sido ampliamente aceptado por su naturaleza más inclusiva que el de superdotación, ya que abarca a estudiantes identificados como talentosos y aquellos que exhiben conductas propias del alumnado dotado. Esta población se distingue por presentar necesidades educativas especiales debido a sus particularidades, y requiere de apoyo educativo para lograr su inclusión tanto en el ámbito escolar como en la sociedad (Gobierno de España, 2006).

Cabe mencionar que, las necesidades educativas especiales en estos alumnos son: los intereses, la rapidez de aprendizaje, el vocabulario avanzado para su edad, y el enorme dominio de conocimientos, si estas necesidades no se atienden pueden enfrentar barreras de aprendizaje y participación (Gobierno del Estado de Oaxaca, sf).

Por esta razón, Betancourt y Valadez (2004) destacan la importancia de brindar atención a niños con aptitudes sobresalientes; en México, se atendió estas características en 1982 bajo la Dirección General de Educación Especial. En 1986 se puso en marcha el Modelo de atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (Cortés, 2010), y no

fue hasta 1993 que se incluyeron y reconocieron en la Ley General de Educación en el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (Betancourt y Valadez, 2004).

En 2016, la Ciudad de México registró una población de 1,077,658 niñas, niños y adolescentes matriculados en escuelas primarias y secundarias públicas, según la Secretaría de Educación Pública (Gobierno de la Ciudad de México, 2018). Se estimaba que, de este total, 21,556 presentaban sobredotación intelectual y, en muchas ocasiones, se enfrentaban a un contexto de limitado acceso a servicios educativos para ellos y sus familias, al no contar con programas públicos que atiendan sus necesidades específicas, antes ya mencionadas.

Esta población suele enfrentarse a diversos desafíos en su entorno como el aislamiento, la presión de sus familiares, las limitaciones del sistema educativo para dirigir sus inquietudes y habilidades, lo que puede ocasionar una frustración personal o bajos niveles en el desarrollo de sus talentos y capacidades, esto se debe a la escasez en los enfoques educativos, ya que no existe una aceptación, identificación y regulación ante esta población con AHI, además de los costos elevados de las instituciones privadas para los NNA, lo cual impide que reciban una educación integral (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

Además de que existen diversos factores sociales, económicos, culturales y psicológicos que limitan el libre desarrollo de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes con sobredotación intelectual, lo cual, frena la demostración de sus capacidades cognitivas y humanas. Entre ellos, se ha identificado que un 48% tienen dificultad en el desarrollo de habilidades sociales como son la empatía y la comunicación asertiva (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

Para atender estas problemáticas y necesidades, en 2014 se creó en México el Programa Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación intelectual (PIDASI), lo que hoy en día se conocen Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI), el cual tiene como finalidad identificar, canalizar y atender, con

acciones y estrategias específicas, las necesidades de las niñas, niños y adolescentes de la CDMX con un Coeficiente intelectual igual o mayor a 130, dando una preferencia a aquellos alumnos que se presentan condiciones de vulnerabilidad como pobreza o carencias sociales (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

A nivel nacional, se calcula que el 3% de la población infantil tiene sobredotación, por lo que habría más de un millón de niños con estas características en todo el país, y más de 66 millones en el mundo. Sin embargo, en México, solo hay detectados alrededor de ocho mil casos, con un Cociente Intelectual (CI) por arriba del promedio, de los cuales solo el 25% son mujeres (CEDAT, 2018).

Con base al perfil de egreso del programa de la Licenciatura en Psicología Educativa, se reconoce la importancia de que las y los estudiantes desarrollen habilidades de diagnóstico e intervención con base en evidencia científica y en poblaciones minoritarias, favoreciendo la Inclusión Educativa (IE) en espacios de formación escolarizada y no escolarizada. Por ello, la presente investigación empírica con enfoque cualitativo de estudio de caso tiene como propósito explorar las percepciones de los docentes y estudiantes del programa de PIDAHI, sobre la ansiedad generalizada en alumnos con Altas Habilidades Intelectuales (AHI).

La problemática de la tesis fue la escasez de trabajos en México que visibilicen el proceso educativo de las y los adolescentes con condición de AHI y su vínculo con el trastorno de ansiedad generalizada (TAG). Debido a que, los trastornos de ansiedad generalizada en niños con superdotación, suelen ser más comunes en comparación a los niños con un CI promedio, según indica la literatura, la mayoría son expuestos desde pequeños a presiones, cada vez mayores, como la presión por triunfar o autorrealizarse, competir, ser el mejor y tener éxito en la escuela (Bragado y cols. 1996).

Un claro ejemplo de este trabajo, fue la investigación de Valadez (2004), donde comparó los estados de ansiedad entre niños superdotados y niños con capacidad intelectual promedio.

Su muestra consistía en 89 niños, de los cuales 63 pertenecían al grupo de capacidad intelectual promedio (39 niñas y 24 niños), mientras que 26 niños eran superdotados (14 niñas y 12 niños). Todos ellos tenían 9 años de edad y estaban cursando el cuarto grado de primaria en escuelas públicas ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México (Valadez, 2004).

El propósito de este estudio fue cotejar los estados emocionales entre niños con altas habilidades intelectuales y niños con un nivel intelectual medio.

Los niños superdotados, especialmente los varones, exhibieron mayores dificultades en la interacción social, experimentaron aislamiento y soledad, mostrando una mayor preocupación por diversos aspectos, como el temor a ser lastimados emocionalmente o ser aislados, además de ser hipersensibles a las presiones de su entorno (Valadez, 2004).

En comparación con los niños de intelectual medio, los niños superdotados, especialmente los varones, demostraron una mayor falta de afecto, pensamientos distraídos y ciertos miedos, muchos de los cuales tenían una naturaleza social o interpersonal. También expresaron ansiedad por no poder cumplir con las expectativas de los individuos significativos en sus vidas (Valadez, 2004).

Además, los niños superdotados son más propensos a sentir ansiedad, esto puede atribuirse a una combinación de las características propias de la superdotación y a cuestiones de género, ya que las expectativas y demandas suelen ser más altas para los varones (Valadez, 2004).

Debido a que en la literatura en el contexto latinoamericano es escasa, muchos de los estudios presentan datos en torno a la ansiedad, pero pocas investigaciones han estudiado la ansiedad generalizada y su ocurrencia en la población con sobredotación.

Esta investigación está dividida en seis capítulos, el capítulo I menciona una breve definición de la sobredotación y/o las AHI, explicando las aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. Asimismo, se alude las características cognitivo-intelectual, emocionales, sociales, y físicas. Finalmente, se habla de las teorías más sobresalientes, como la Teoría de los tres anillos, Teoría de las inteligencias múltiples, Teoría de Planificación, Atención, Procesamiento Simultáneo y Procesamiento Sucesivo (PASS) como modelo explicativo de la sobredotación, Teoría Pentagonal, Modelos de la interdependencia triádica y el Modelo Sea Star.

El capítulo II hace referencia a los factores vinculados con la sobredotación tanto emocional, psicológica, social, familiar y escolar, resaltando la importancia de cada una de ellas en el desarrollo individual como grupal de esta población. Dentro de este mismo capítulo se explicará con detalle cada factor ya mencionado.

Dentro del capítulo III, se establece la metodología que se llevó a cabo en esta investigación, a partir de esto se desarrolla la problematización, las preguntas de investigación, los objetivos del estudio, el tipo de estudio, el contexto, instrumentos, los participantes, la descripción del trabajo y las categorías de análisis.

Por otro lado, el capítulo IV, se detalla la descripción analítica de los resultados obtenidos bajo el enfoque cualitativo de estudio de caso, mostrando quince ejes de análisis, los cuales nos ayudaron a conocer las percepciones de los estudiantes con AHI y profesores del programa PIDAHI.

Finalmente, en los capítulos V y VI se discuten las implicaciones del estudio tanto a un nivel social como a nivel científico en la literatura actualizada del tema y para la formación de las y los psicólogos educativos interesados en el trabajo con la población con AHI.

Es por esto, que esta investigación se realizó con el objetivo de identificar las percepciones sobre la incidencia de la ansiedad generalizada que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en el programa educativo de PIDAHI en la CDMX.

CAPÍTULO I. TEORÍAS Y DEFINICIONES DE SOBREDOTACIÓN Y/O ALTAS HABILIDADES INTELECTUALES

1.1 Definición de Sobredotación

En este apartado se retoman varias definiciones de Sobredotación. La sobredotación es conocida como la alta capacidad intelectual significativamente superior a la media, esto es, un Coeficiente Intelectual (CI) que al medirla se obtiene como resultado una puntuación numérica de 130 o superior (García y Sierra, 2011).

Este CI se obtiene a través de la ejecución de una evaluación estandarizada, que sirve para determinar las habilidades cognitivas de una persona en comparación con otras de su misma edad. Es una medida general que suelen emplear los test de inteligencia para evaluar la capacidad intelectual global de un individuo (Abregú, 2017).

Cabe mencionar que, las personas con sobredotación intelectual muestran un elevado rendimiento en las áreas intelectuales, creativas, cognitivas, emocionales y/o artísticas (García y Sierra, 2011).

Asimismo, Renzulli (1986) define esta habilidad como sobredotación intelectual, la cual está relacionada con el conocimiento de tres agrupaciones con cualidades vinculadas y con una gran importancia en cada una de ellas: la superioridad cognitiva, la motivación y la creatividad. Por este motivo se habla de personas superdotadas cuando poseen un grado considerable en todas las aptitudes intelectuales, como en el razonamiento lógico matemático, la aptitud espacial, la gestión conceptual, la memoria, y una elevada creatividad.

Mientras tanto, la Secretaría de Educación Pública (2006), estableció un modelo teórico sociocultural, el término que emitió para esta población con AHI en su documento Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes, fue el siguiente:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006, p. 59).

Para describir las aptitudes sobresalientes, se consideran cinco tipos de aptitudes, estas pueden reconocerse dentro de las escuelas, y se presentan dentro de las áreas de física, matemáticas, ciencias sociales, ética, danza, música, deportes, entre otros. Al transcurrir los años, se demuestra que, con estas características investigadas, no solo se necesita contar con una inteligencia encima del promedio CI superior, sino, evaluar cada una de las aptitudes (SEP, 2006, p. 63 - 67).

- Intelectual

La aptitud intelectual se refiere a la capacidad de utilizar un amplio conjunto de recursos cognitivos para comprender y manejar diversos tipos de información, como verbal, lógica, numérica y espacial. Estos estudiantes suelen resolver fácilmente pruebas de inteligencia, lo cual es una herramienta para identificarlos. Esta aptitud puede reflejarse en un alto rendimiento académico, especialmente en áreas de interés, aunque existen factores como el entorno escolar que pueden influir en su desempeño (SEP, 2006).

- Creativa

La aptitud creativa se define como la habilidad para crear una gran cantidad de ideas que sean diversas y poco comunes, lo que se manifiesta en la creación de productos originales y novedosos como solución adecuada a situaciones y problemas planteados

por el entorno. Actualmente, se entiende que la creatividad surge de la combinación de recursos intelectuales y rasgos de personalidad. Los procesos cognitivos clave en la creatividad son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad (SEP, 2006).

- Socioafectiva

La habilidad socioafectiva se refiere a la capacidad de establecer relaciones adecuadas con otras personas, basada en la comprensión y manejo de aspectos sociales relacionados con emociones, intereses, motivaciones y necesidades individuales. Estos estudiantes sobresalen por su capacidad para interactuar positivamente con otros, ya sean de su misma edad o no. Son capaces de escuchar y responder de manera apropiada a las necesidades de los demás. Además, demuestran cualidades como simpatía, jovialidad, control emocional y facilidad para hacer amigos y mantener esas amistades (SEP,2006).

- Artística

Esta habilidad se define como la capacidad para expresar y comprender ideas y emociones mediante distintos medios, como la danza, el teatro, las artes visuales y la música. La cual se desarrolla mediante la combinación de diversas habilidades, entre las que se incluyen el razonamiento abstracto, la sensibilidad estética, la creatividad y habilidades motrices finas y gruesas (SEP, 2006).

- Psicomotriz

Se describe como la capacidad de utilizar el cuerpo de manera diversa con fines expresivos y alcanzar objetivos específicos. Su expresión implica utilizar habilidades físicas y motrices. Entre las cuales se destacan la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad, así como la coordinación motriz y la capacidad para controlar el propio cuerpo (SEP, 2006).

1.2 Características de la sobredotación.

Las características más considerables se identifican en el área social, cognitiva, emocional y física, incluyendo sus contextos donde se desarrollan, como en la familia, la institución o en la sociedad. Así mismo, es indispensable conocer las particularidades de estas personas para garantizar que todos tengan una educación de calidad donde puedan desarrollarse adecuadamente para potenciar la vida profesional, cultural y social de la comunidad (Belda, 2012).

1.2.1 Características cognitivo-intelectuales

En estas características encontramos las principales señales de que un niño posee alta capacidad/habilidad. Los padres y maestros empiezan a notar diferencias en ellos/as, ya que desde pequeños presentan mucha curiosidad del porqué de todas las cosas que van conociendo en su día a día (Belda, 2012).

- Exhiben un dominio excepcional de conocimientos y habilidades generales en una o múltiples áreas.
- Tienen un amplio repertorio de palabras para su edad y tienen una memoria fotográfica.
- Aprenden a leer antes que sus pares.
- Tienen una gran capacidad de autorregulación, transfiriendo de lo específico a lo general y a lo abstracto, aplican sus conocimientos a ejemplos nuevos y resolviendo problemas de mayor complejidad.
- En términos de creatividad, pueden ser capaces de resolver problemas mediante el uso de imaginación y fantasía de una manera única.
- Disfrutan de una amplia gama de intereses y pasatiempos.

Las cualidades descritas pueden conducir a dificultades en el desempeño, dado que su capacidad para aprender más rápidamente que sus compañeros podría provocar aburrimiento en el aula, lo que a su vez podría resultar en un rendimiento académico inferior o conflictos escolares (Belda, 2012).

1.2.2 Características emocionales y sociales.

Estos estudiantes son reconocidos por su notable estado emocional.

- Tienen a analizar y reflexionar sobre sus sentimientos y emociones, lo que los lleva a cuestionar de manera constante las normas y reglas establecidas.
- Son perfeccionistas.
- Poseen competencia de liderazgo.
- Crean un estilo de humor peculiar, burlándose de las cosas a través de la ironía.
- En algunas ocasiones, tienen percepción negativa de sí mismos cuando se sienten bloqueados en sus actividades y en oportunidades para trabajar a su nivel.
- En algunos momentos, tienen autoestima muy alta.
- Tienen interacciones sociales complicadas con sus pares, debido a falta de aceptación social a causa de sus diferencias en lenguaje y vocabulario.
- Algunas veces prefieren gozar de amistades de mayor edad, ya que se relacionan mejor.
- Pueden tener relaciones complicadas con sus padres, ya que tienen diferentes intereses.

Semejante a las características cognitivas, las emocionales y sociales pueden conducir a estos alumnos a sufrir problemas, ya que, para esta población, su intensidad emocional no consiste en sentir más que los demás, sino en experimentar el mundo de una manera diferente: absorbente, profunda, amplia, compleja, dominante, una forma de estar vivamente relacionado con la vida (Belda, 2012).

1.2.3 Características físicas

Y, por último, se encuentran las características físicas, entre ellas la más destacada es:

- Hay una discrepancia entre el desarrollo motor, que es más lento, y el desarrollo intelectual en estos niños.
- La capacidad de pensamiento de los niños con habilidades excepcionales supera su habilidad física.

En resumen, se reconoce que hay una gran diversidad individual entre los niños con altas capacidades, lo que subraya la importancia de identificar, tratar y brindar seguimientos educativos adecuados (Belda, 2012).

1.3 Teorías explicativas y Modelos de la sobredotación

1.3.1 Teoría de los Tres Anillos

En 1978, Renzulli, formuló su propia teoría inicial sobre la superdotación, reconocida como Teoría de los Tres Anillos. Esta teoría sitúa a la superdotación encaminada al rendimiento académico en una relación de tres elementos o factores determinantes: alta inteligencia (aptitudes), una marcada creatividad y dedicación a la tarea, así como una fuerte motivación.

En los últimos años, Renzulli realizó ajustes a su teoría original de los Tres Anillos, esta teoría se amplió a dos tipos de áreas: 1. Las áreas de ejecución general y 2. Las áreas de ejecución específicas (Mirandés, 2001).

Así es como, la teoría central de Renzulli representa un avance sobre el enfoque cuantitativo y psicométrico tradicional, que solo se centra en el coeficiente intelectual y, por otro lado, otro elemento incluido en esta propuesta es la implicación en la tarea y en un sentido emocional y de la motivación (Mirandés, 2001).

Sin embargo, menciona que una alta capacitación no es suficiente para asegurar que exista un desempeño académico extraordinario. Para Renzulli (2012), como se citó en Robres

y Lozano, 2020) los niños que integran los tres factores requieren oportunidades y servicios especiales por parte de las instituciones educativas. Posteriormente, este modelo se mejoró al incorporar factores de personalidad, valores y/o ambientales. Por lo tanto, la definición de superdotación de Renzulli se considera multidimensional al incluir aspectos no intelectuales para determinar las capacidades desde una perspectiva educativa. Con un enfoque inclusivo y orientado hacia la diversidad, se planteó un modelo de enriquecimiento educativo para satisfacer las necesidades de los alumnos superdotados. El autor revisó esta teoría posteriormente, ajustando algunos elementos del primer enfoque, priorizando la capacidad por encima de la media y considerando el elemento intelectual como un constructo exclusivamente psicológico.

En relación con la creatividad como elemento integrado en el segundo anillo, Renzulli (1981, como se citó en Robres y Lozano, 2020) la explica como un elemento multifactorial que incorpora la originalidad de pensamiento, la capacidad de otorgar enfoques modernos, la capacidad de impedir los convencionalismos y los procedimientos establecidos. Sin embargo, Renzulli advierte de lo difícil de su medición, y, por lo tanto, no es simpatizante de la aplicación de test de creatividad, sino que se requiera a procedimientos de procesos pasados y presentes, verificando la evolución creativa de la persona y así establecer relaciones y comparaciones.

Acerca del tercer anillo, se presenta la repercusión en la tarea como un elemento motivacional, donde se incluye elementos intrínsecos y psicosociales como la confianza en sí mismo, la persistencia, la independencia y la propia motivación intrínseca.

Ilustración 1

Altas Capacidades modelo Anillos de Renzulli



Fuente: Creación propia.

1.3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner transformó el estudio de la inteligencia en 1983. Sus estudios sobre lesiones cerebrales y desarrollo cognitivo postulan una perspectiva definida hasta ahora sobre que, el intelecto no es cuestionable y manifestó la teoría de que los sujetos tienen diferentes fortalezas y debilidades.

Gardner argumenta que la medida de la inteligencia no se limita a determinar qué tan inteligente es una persona, más bien a observar cómo esa inteligencia se manifiesta. Según Gardner (1983), la inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas en un contexto cultural específico. Su teoría no niega la existencia de una inteligencia general, pero sugiere que hay formas de inteligencias que no se contemplan en el tradicional CI. Además, sostiene que la inteligencia humana está distribuida en distintas áreas del cerebro que se encuentran conectadas de manera íntima e interdependiente, y pueden ser estimuladas y desarrolladas bajo las condiciones adecuadas (Gardner, 1983).

Por lo tanto, no existe una sola inteligencia, sino que existen varias y se manifiestan en distintas culturas y entornos, siendo importante un proceso de adaptación.

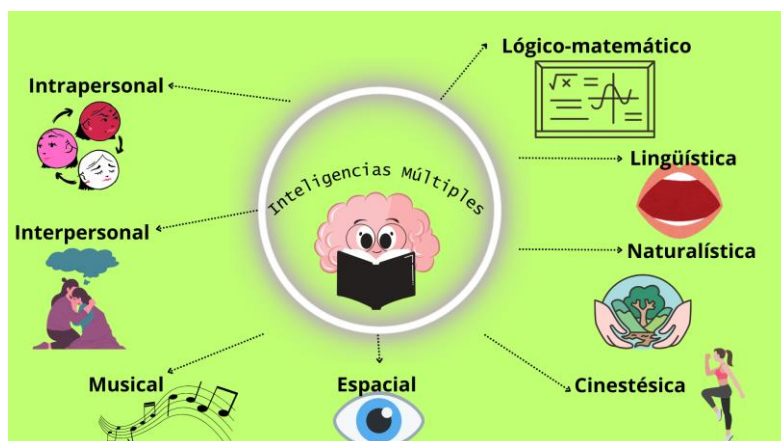
Las ocho inteligencias son las siguientes (Gardner, 1995):

- Lingüística: Es la gran capacidad para el uso de palabras, comunicación y lenguaje.
- Lógica-numérica: Capacidad para el manejo de razonar, calcular y organizar de manera sistemática.
- Naturalística: Gran entendimiento de la naturaleza y de la biología.
- Espacial: Habilidad para comprender, expresar y llevar a cabo factores viso-espaciales y guiarse en el espacio.
- Cinestésica: Gran evolución de destrezas físicas y de movimiento.
- Musical: Capacidad para distinguir tonos, melodías y ritmos.
- Interpersonal: Habilidad para entender y responder de manera adaptativa ante los demás.
- Intrapersonal: Gran comprensión de las propias emociones.

Así mismo, a través de estas ocho inteligencias se define la inteligencia de las personas que son consideradas con AHI.

Ilustración 2

Inteligencias múltiples.



Fuente: Creación propia.

1.3.3 Teoría PASS Como Modelo Explicativo de la Superdotación.

La Teoría PASS conceptualiza la inteligencia como un proceso que comienza con la adquisición de información a través de los sentidos y los órganos internos. Cuando esta información sensorial se somete a análisis, se activan los procesos centrales. Estos procesos cognitivos, que son la base de la teoría PASS, incluyen la Planificación, la Atención, el Procesamiento Simultáneo y el Procesamiento Sucesivo. Estos cuatro procesos interactúan de manera continua en respuesta a las demandas tanto académicas como cotidianas de un individuo (González, 2008).

Además de estos procesos, se incluyen la base de conocimientos adquiridos a través de experiencias y aprendizajes anteriores, así como el mundo emocional y las motivaciones como factores que influyen en el procesamiento de la información (González, 2008).

A continuación, se examinan con mayor detalle cada uno de estos aspectos:

- Atención: Como explica Turégano (2019), la atención se agrupa a redes neuronales del lóbulo frontal-subcortical. La atención es la principal de las unidades funcionales que antecede cualquier proceso cognitivo y su papel consiste en detectar selectivamente determinados estímulos, descartando otros que no resultan perceptualmente relevantes para una tarea dada en una situación específica. En el modelo PASS, la atención es un proceso más complicado porque, además de centrar recursos hacia el estímulo a procesar y resistirse a la interposición de otros estímulos, supone la activación mental. Es decir, las otras dos unidades funcionales del modelo deben entrar en marcha para desafiar tareas cognitivas de orden superior, solo podrán hacerlo cuando haya un nivel adecuado de atención
- Procesamiento sucesivo o secuencial: Es un proceso mental que pone la información organizada en serie. Específicamente, el procesamiento sucesivo

es cuando cada elemento está simplemente en ventaja y estos estímulos no están conectados entre sí. Este proceso es vital cuando es importante guardar información en un orden correcto (Turégano, 2019).

- Procesamiento simultáneo: Este elemento está vinculado a la región occipitoparietal, la cual se destaca por su capacidad de codificar de manera global y holística la información procesada (Turégano, 2019).

Este es el proceso mental que se utiliza al momento de relacionar un conjunto de partes separadas de cierta información, formando un todo único. El proceso simultáneo de la teoría PASS utilizado para comprender la superdotación implica la capacidad de percibir objetos en su totalidad y formar patrones con ellos (González, 2008).

- Planificación: Siendo la última de las unidades funcionales del modelo PASS se explica como una función, que implica el área prefrontal dorsolateral del lóbulo frontal y que se ha identificado como la más evolucionada (Turégano, 2019). A través de este proceso mental, el individuo es capaz de determinar, seleccionar, aplicar y evaluar posibles soluciones a los problemas y conseguir su objetivo.

Es preciso que la Teoría PASS resguarda un planteamiento estrictamente cognitivo de la superdotación. Identifica la influencia de las emociones y de la motivación en el funcionamiento mental, pero no a un nivel de procesamiento (González, 2008).

Ilustración 3

Teoría PASS



Fuente: Creación propia.

1.3.4 Teoría Pentagonal

En esta teoría, Sánchez (2008) indica que, para que una persona sea catalogada como superdotada, es necesario que cumpla con cinco criterios o condiciones específicas: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

- Criterio de excelencia:

Desde este punto, se establece que el individuo sobresale de sus pares. Ser considerado superdotado implica que es excepcionalmente hábil en algún aspecto, ya sea psicológico o en términos de cualidades "elevadas" en ciertas dimensiones evaluadas. Aunque el criterio para determinar la superdotación puede variar según el contexto, el individuo superdotado será percibido por destacar en alguna capacidad, como la inteligencia y la creatividad. La creatividad ha sido descrita como el acto de generar algo novedoso y funcional simultáneamente. Por otro lado, la inteligencia se define como la capacidad de ajustarse de forma voluntaria, moldear o elegir un ambiente (Sánchez, 2008).

Es importante destacar que la excelencia es crucial para aquellos con quienes el individuo interactúa y es evaluado, es decir, sus pares (Sánchez, 2008).

- Criterio de rareza.

Según este criterio, para ser considerado superdotado debe manifestar un notable atributo excepcional o poco común en comparación con sus compañeros. Este criterio complementa el de excelencia, ya que, aunque una persona pueda demostrar superioridad en un atributo determinado, si este atributo es muy común, no se le considera superdotada (Sánchez, 2008).

- Criterio de productividad.

En este criterio se argumenta que las cualidades que determinan si un individuo es considerado superdotado, es que deben reflejar una capacidad superior para generar resultados, lo que implica que sean socialmente efectivos. Este criterio menciona que es indispensable que la persona demuestre un potencial productivo en un campo para ser considerada parte de esta población (Sánchez, 2008).

- Criterio de demostrabilidad.

Para este criterio es crucial destacar que la excelencia de un individuo en las áreas que definen la superdotación debe ser confirmada mediante una o más pruebas que sean tanto confiables como válidas. Es fundamental que el individuo demuestre tener las capacidades y logros típicamente asociados con la superdotación. Esto implica que las pruebas de evaluación empleadas deben poseer una alta validez, teniendo en cuenta la posible influencia de factores externos que son fundamentales en la identificación de las capacidades, así como una fiabilidad de construcción que permita comprender con precisión qué se está midiendo (Sánchez, 2008).

- Criterio de valor.

Considerar este criterio implica que para que una persona sea reconocida como superdotada, debe demostrar un rendimiento excepcional en una dimensión que se perciba como destacada tanto a nivel individual como social (Sánchez, 2008).

Ilustración 4

Teoría pentagonal implícita de la superdotación intelectual



Fuente: Creación propia

1.3.5 Modelo de la interdependencia triádica

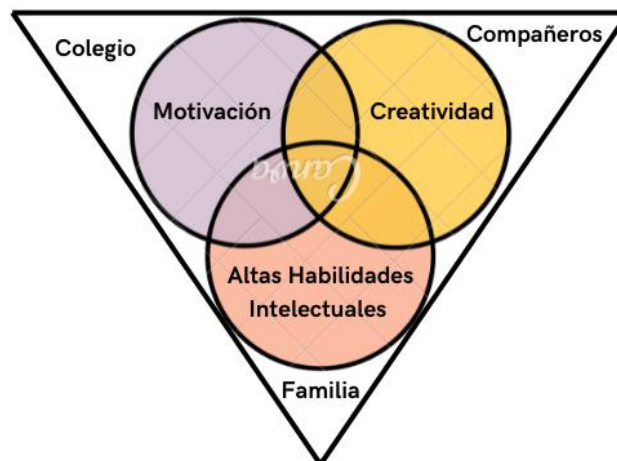
Según la explicación de Sánchez (2008), esta teoría de Mönks y de sus colaboradores reconfigura y amplía el modelo de "los tres anillos" de Renzulli, desde una perspectiva social y cultural. En donde la superdotación se concibe como un fenómeno dinámico que surge de la interacción entre el individuo y su entorno específico. Donde se introduce la idea de una tríada social compuesta por la familia, la escuela y los compañeros o amigos, que son cruciales para el desarrollo personal. Estos contextos sociales proporcionan las principales oportunidades de interacción, facilitando el conocimiento y el aprendizaje mutuo, lo cual se considera fundamental para el crecimiento personal, dado que gran parte de las experiencias otorgadas provienen de estos entornos sociales (Sánchez, 2008).

Por lo tanto, se aboga por un enfoque multidimensional que considere la personalidad, los aspectos sociales y diversos factores determinantes. Se sostiene que el desarrollo de los superdotados está estrechamente ligado al entorno social de apoyo, así como a la comprensión y la estimulación adecuada por parte de padres y profesores (Sánchez, 2008).

Al contextualizar la superdotación dentro de un marco evolutivo y social, se destaca que los adolescentes superdotados participan en una interacción dinámica constante con individuos que desempeñan un papel significativo en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, ya sea mediante su participación o su falta de ella (Pacheco, 2001).

Ilustración 5

Modelo de la interdependencia triádica



Fuente: Creación propia.

1.3.6 Modelo Sea Star (estrella marina de cinco puntos).

En 1986, Tannenbaum analiza la inteligencia desde una perspectiva sociocultural, por lo tanto, considera que la superdotación no puede entenderse sin tener en cuenta el entorno

social, económico, familiar y cultural, donde el individuo se desarrolla, interactúa y vive (Robres y Lozano, 2020).

Se amplió el concepto de alta capacidad al considerar diversos aspectos del individuo, como su estado social, físico, moral, emocional o intelectual. Se reconoce que el contexto social, cultural y familiar pueden dañar o favorecer el desarrollo de estas capacidades (Robres y Lozano, 2020).

Dentro de esta teoría se propuso cinco factores para identificar el talento y la superdotación:

1) Capacidad general: Esta es una inteligencia general que incluye todas las capacidades cognitivas.

2) Aptitudes específicas: Diversos factores de inteligencia que pueden afectar el desempeño en distintas tareas.

3) Factores no intelectuales: El autoconcepto y la motivación pueden estar vinculados al crecimiento personal

4) Influjos ambientales: El ambiente estimulante como escolar y familiar.

5) Factor suerte: Es la fortuna o suerte en situaciones cruciales de la vida.

Estos cinco factores son un requerimiento necesario para obtener un alto rendimiento (Robles y Lozano, 2020).

Así es como, la visión sobre el talento de Tannenbaum es comprensiva, integradora y dinámica, por este motivo, se cree que los niños con altas capacidades deben ser expuestos a una variedad de estímulos, experiencias e información abundante durante su infancia y adolescencia para fomentar el desarrollo completo de sus habilidades y talentos. Con este objetivo, propuso diferentes normas de atención donde incluye el enriquecimiento curricular.

Por otra parte, el modelo Sea Star muestra características relacionadas con el pensamiento, motivación, autoconfianza, compromiso, el bienestar mental, el autoconcepto o la motivación (Robles y Lozano, 2020).

Según Tannenbaum para que exista la superdotación, el desarrollo de estas variables debían estar presentes de forma equilibrada y gradual. No obstante, existe un elemento a enfatizar dentro de esta teoría, el factor suerte. Para este autor existen distintas acciones o situaciones que un sujeto puede o no puede comprobar y que, a su vez, potencian o reprimen un desarrollo talentoso. Por lo tanto, amplió la noción de inteligencia, pero sobre todo estableció patrones para la adecuada identificación de la inteligencia de los individuos que muestran altas capacidades (Robres y Lozano, 2020).

Ilustración 6.

Modelo psicosocial de las Altas Capacidades Intelectuales



Fuente: Creación propia.

Para concluir con este capítulo podemos darnos cuenta de la importancia del significado de la sobredotación y como este se ha ido desarrollando y clarificando con el paso del tiempo. Durante estos desarrollos se han tomado en cuenta aspectos importantes como la familia, la escuela, los amigos, la sociedad, entre otros.

Las teorías y modelos relacionados con la sobredotación se basan en un contexto sociocultural, en el rendimiento académico, en el desarrollo cognitivo, y estas se pueden generar a través de experiencias y aprendizajes previos, como se mencionó en los modelos anteriores: una persona con sobredotación necesita un gran apoyo familiar y profesional, ya que, es importante contar con una estabilidad emocional y psicológica, y tener una gran motivación para un buen desarrollo personal, como en todos los individuos.

Dentro de esta investigación la teoría más adecuada para sustentar nuestro trabajo es el modelo de la interdependencia triádica de Mönks y Van Boxtel (1985), ya que esta se basa en la teoría de los tres anillos de Renzulli y agrega los contextos más relevantes (familia, escuela y compañeros), pues nuestra investigación hace énfasis en el CI de los alumnos con AHI (Teoría de los tres anillos) y la importancia de los contextos en los que se desenvuelven estos adolescentes, esto facilita, nutre y estimula las capacidades, conocimientos y aprendizajes de los estudiantes.

Es importante mencionar que, si no existe una participación activa entre estos contextos ya mencionados, esto puede evolucionar de manera negativa a lo largo de la persona dependiendo su capacidad y el apoyo adecuado, ya sea en su desarrollo social y/o emocional.

Es por esto que, en el siguiente capítulo, se desarrollan con más detalle los factores ya mencionados y vinculados a la sobredotación.

CAPÍTULO II. FACTORES VINCULADOS A LA SOBREDOTACIÓN EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

A lo largo de este capítulo se hará mención de algunas investigaciones de los diferentes factores relacionados con la población sobredotada como lo son: el factor social, familiar, escolar, emocional y psicológicas; pues los alumnos con AHI presentan características muy establecidas en lo que respecta a su esfera personal, social y cognitiva.

En el capítulo presente se abordaron 12 investigaciones entre los años 2018-2021 de diferentes países como Ecuador, España, Turquía e Inglaterra, se utilizaron bases de datos confiables como *ResearchGate*, *Dialnet*, *Universidad de Murcia*, *SciElo*, *Revista infad*, *La Sociedad Británica de Psicología*, *Pub Med*, y *Sistema de Información Científica Redalyc*.

Expertos como Renzulli, Sternberg y Tirri han destacado la importancia de incluir aspectos familiares, sociales y emocionales en la educación impartida a los estudiantes con AHI para mejorar su conciencia personal, emocional y social (Urraca, Sastre y Viana, 2021).

Las investigaciones mencionadas se seleccionaron con relación a la importancia que tienen los contextos en los que se desarrollan estos alumnos con AHI, esto para dar fundamento al modelo de la interdependencia triádica e identificar si estos factores ayudan a potencializar y desarrollar sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales. La principal área que resalta esta investigación es la psicológica:

2.1 Ansiedad generalizada y sobredotación

Las investigaciones actuales sobre la ansiedad generalizada en población con sobredotación (Eren et al, 2018 y Karpinski et al 2018) han documentado la existencia de un vínculo entre los aspectos emocionales y conductuales de las personas con AHI, abordados desde perspectivas diferentes, ambos mencionan algunas dificultades (salud mental, alergias, nerviosismo) a los que se pueden enfrentar esta población, y la importancia de brindarles el

apoyo necesario. En las investigaciones encontraron que los individuos con AHI presentan una gran reacción del sistema nervioso central, y esto puede provocar consecuencias fisiológicas y psicológicas.

Estos autores resaltan la importancia de la intervención entre los contextos en que se desenvuelve el individuo, como la familia, la escuela y los amigos.

Con relación al TAG, la investigación de Eren et al (2018) menciona que, al preguntarles a los alumnos con AHI, cómo se sentían, estos alumnos se describen a sí mismos más distraídos y desanimados, su funcionamiento social no era muy elevado y su percepción de salud física es mala. Curiosamente, los varones con AHI sentían más síntomas de ansiedad que las mujeres con la misma capacidad.

En la investigación realizada por Karpinski et al (2018), sus participantes [2213 hombres (60%) y 1472 mujeres (40%)], eran miembros de American Mensa, Ltd, la cual es una sociedad para personas que en algún momento obtuvieron una puntuación de sobredotación (definida como capacidad cognitiva sobreexcitable), sus rangos de edad oscilaban entre los 18 a 91 años; encontraron que, aquellos con una capacidad cognitiva sobreexcitable tienden a presentar otros trastornos psicológicos y fisiológicos. Es así, cómo explican, que un trastorno con relación a esto, es el trastorno de ansiedad general (TAG), el cual evoluciona y se presenta la preocupación, siendo un desarrollo cognitivo en el cual tienden a preocuparse con gran frecuencia y gravedad. Los trastornos de ansiedad involucrados en esta investigación incorporan ansiedad generalizada, ansiedad social y trastorno obsesivo compulsivo (TOC).

Según la hipótesis, las personas con alta inteligencia presentaban una mayor prevalencia de trastorno de ansiedad, en los resultados encontrados hubo un 83% de personas diagnosticadas con ansiedad. Para el Trastorno de ansiedad generalizada y el Trastorno Obsesivo Compulsivo hubo incrementos importantes en la prevalencia para las personas con alta inteligencia (Karpinski et al, 2018).

Karpinski et al (2018), encontró que estas altas reacciones en el sistema nervioso central suceden con gran constancia y mayor fuerza en los alumnos con AHI a diferencia de los alumnos con un CI normal o más bajo.

Teniendo en cuenta estas investigaciones, se describe a detalle lo que conlleva el trastorno de ansiedad generalizada, entre ellos la definición, características y criterios diagnósticos.

2.1.1 Trastorno de Ansiedad Generalizada.

Según el DSM-V (2014), los trastornos de ansiedad manifiestan síntomas de temor y una preocupación desproporcionada, además de comportamientos alterados. El temor se define como una reacción emocional a una amenaza presente, ya sea real o imaginaria, mientras que la ansiedad es una respuesta anticipada frente a una amenaza futura.

Igualmente, se logran diferenciar entre sí, dependiendo los objetos o situaciones que generan temor, la ansiedad o las conductas de evitación. Varios trastornos de ansiedad se desarrollan desde la infancia y persisten si estos no se tratan (DSM-V, 2014).

Ahora bien, las principales características del TAG son persistentes y exageradas, y preocupantes en distintos aspectos, como el rendimiento escolar, y el campo laboral, que para la persona son incontrolables. Además, el sujeto experimenta manifestaciones físicas y mentales tales como agitación, sensación de estar excitado, nerviosismo, cansancio, dificultad para concentrarse o relajar la mente, irritabilidad, tensión muscular y problemas para dormir (DSM-V, 2014).

2.1.2 Características Diagnósticas de la Ansiedad Generalizada.

La característica que resalta en el trastorno de ansiedad generalizada es una ansiedad y una gran preocupación acerca de una sucesión de acontecimientos o actividades. La frecuencia, intensidad o duración de la ansiedad y la preocupación es desproporcionada a la probabilidad verdadera del suceso anticipado. Al individuo le es difícil controlar la preocupación, y mantener los pensamientos relacionados con la misma, ya que esto interfiere en la atención a las tareas inmediatas. Los niños con TAG tienden excesivamente a preocuparse por su competencia y/o por su calidad en su desempeño (DSM-V, 2014).

Otras características que menciona, relacionadas a la ansiedad generalizada es la rigidez muscular, lo que puede dar lugar a temblores, espasmos nerviosos, falta de equilibrio y molestias musculares. Además, es común que quienes padecen TAG también experimentan síntomas físicos como sudoración, náuseas y diarrea (DSM-V, 2014).

Algunos principios del DSM-V (2014), que definen estas características son los siguientes criterios:

2.1.3 Criterios Diagnósticos.

Dentro del DSM-V (2014), las personas comúnmente experimentan niveles altos e incontrolables de preocupaciones y estados emocionales negativos constantes, entre ellos se encuentra:

A. La ansiedad y la preocupación excesiva, también conocida como anticipación aprensiva, persisten durante un periodo de tiempo mayor, con una duración mínima de seis meses.

B. Para el individuo es incontrolable la preocupación.

C. La ansiedad y la preocupación se vincula con tres o más de las seis manifestaciones siguientes:

Algo muy importante que se debe considerar en el caso de los niños, es que solo se necesita un componente de la lista siguiente:

1. Se experimenta agitación o sensación de estar atrapado o nervioso.
2. Rapidez para fatigarse.
3. Problemas para enfocarse o para mantener la mente en blanco.
4. Irritabilidad.
5. Tensión muscular.
6. Dificultad para dormir o para continuar durmiendo.

D. La ansiedad, la preocupación o los síntomas físicos provocan molestias y afectan negativamente el desempeño en lo social, laboral, escolar u otras áreas importantes.

E. La alteración no puede ser atribuida a los efectos fisiológicos de una sustancia o a otra condición médica.

F. La afectación no se explica mejor por otro trastorno mental.

Para resumir, nos percatamos de las dificultades que presentan los NNA al sentir esta emoción tanto física y/o emocional, cabe mencionar que este trastorno puede llegar a afectar los ámbitos donde se desenvuelven con sus pares. Es por esto que en el siguiente eje se describe el desarrollo de este trastorno en edades diferentes (DSM-V, 2014).

2.1.4 Desarrollo de la ansiedad generalizada.

El DSM-V (2014), menciona que la edad media en que inician los síntomas del TAG es de 30 años. El inicio del trastorno rara vez ocurre antes de la adolescencia.

Los niños y los adolescentes suelen preocuparse más por la escuela y el rendimiento deportivo, mientras que las personas mayores presentan mayor preocupación por el bienestar de su familia o de su propia salud física. Por lo tanto, la preocupación del individuo suele ser apropiada para la edad. Cabe resaltar que los adultos más jóvenes experimentan síntomas más graves que los adultos mayores (DSM-V, 2014).

Así mismo, los niños con este trastorno son muy formales, perfeccionistas e inseguros y llegan a repetir las tareas a consecuencia de una insatisfacción con su rendimiento. Por lo general, estas personas suelen ser muy propensas a buscar seguridad y aprobación sobre su desempeño y otras cosas que les lleguen a preocupar (DSM-V, 2014).

Entre las áreas de vulnerabilidad psicológica, como lo mencionamos en la ansiedad generalizada que son objeto de discusión por parte de los profesionales y especialistas, está el perfeccionismo, el gran exceso de autocritica y la sensibilidad dentro de la furia o irritación (DSM-V, 2014).

Estos son semejantes a una mayor fragilidad, al aislamiento y a la soledad, y han sido referentes como posibles principios de estrés para niños y jóvenes con AHI, y precursores de depresión y respuestas de ansiedad (DSM-V, 2014).

Relacionado esto, se ve reflejado en su socialización, pues su desarrollo se limita a los criterios mencionados anteriormente.

2.2 Factor social

Las habilidades sociales son conductas detalladas y necesarias para interactuar, socializar y relacionarse con el otro de una forma afectiva y exitosa (Choque y Chirinos, 2009). Por lo tanto, un adolescente sin habilidades sociales es incapaz de entender y controlar sus sentimientos y los de las personas que los rodean. Roca (2014), afirmando que, además de ser hábitos adquiridos y conductas que se pueden observar, son una serie de pensamientos y sentimientos que promueven las relaciones interpersonales.

Algunas de las siguientes características de los alumnos con AHI que presentan Alcalde y Pérez (2019), en lo que respecta a las habilidades sociales, se definen por la búsqueda de independencia y autonomía, y por una habilidad de análisis que les permite ser selectivos en

sus relaciones con sus pares, y se pueden identificar como individuos altamente sensibles mostrando preocupación social.

Alonso (2021), menciona que los niños con AHI pueden presentar dificultades socioemocionales resultantes de su condición. Frecuentemente, no se consideran sus habilidades sociales ni su importancia en el desarrollo de los niños.

Eren *et al* (2018), realizó una investigación donde su objetivo fue comparar el bienestar en distintos aspectos de la vida, dentro de los factores en los problemas sociales de niños superdotados y niños de inteligencia normal, en este estudio contribuyeron 49 superdotados que estudian en el *Centro de Arte Científico Narlıdere Sıdıka Akdemir de Izmir* y 56 niños con inteligencia normal que estudian en la escuela primaria Ertugrul Gazi, de 9 a 18 años, y que aceptaron voluntariamente participar en la investigación. Se obtuvo como resultado que los niños superdotados perciben sus habilidades sociales bajas, ya que pueden tener problemas al comunicarse y/o relacionarse con los demás; y, por otro lado, sus padres perciben a sus hijos con AHI con un bajo desarrollo social y un alto problema en relación con sus pares, estos resultados se obtuvieron del Inventario de Calidad de Vida Pediátrica (PedsQL), el cual tiene como objetivo evaluar la calidad de vida general en el grupo de edad de 2 a 18 años. La escala consta de cuatro subsecciones que cuestionan el funcionamiento físico, emocional, social y relacionado con la escuela.

Estas investigaciones afirman que los NNA con AHI, pueden presentar problemas al socializar, ya que en ocasiones llegan a ser tímidos, presentan intensidad emocional y perfeccionismo, lo que esto puede provocar distanciarse en su entorno social, familiar y escolar, esto también puede deberse a que no reciben una respuesta adecuada por parte de sus contextos. Es primordial recalcar que no hay que etiquetar a la población con AHI con estos problemas, ya que no todos los presentan.

En este capítulo, hemos examinado detalladamente la importancia de las relaciones interpersonales para los alumnos superdotados, ya que contribuyen a su bienestar emocional, social y cognitivo, y al no presentar estas habilidades esto puede ser negativo para ellos, puesto que los prejuicios y mitos hacia esta población son totalmente perjudiciales para su desarrollo. Es por esto que hacemos hincapié en la importancia de una buena comunicación y relación familiar.

2.3 Factor familiar

La familia, como señala Escribano (2003), es uno de los ambientes de crecimiento más importantes y cruciales para las personas que lo experimentan, ya que desempeña un papel sumamente significativo en la formación de las características psicológicas de los individuos, tanto en la personalidad como en capacidades y aptitudes.

Por este motivo, es el escenario más significativo para el progreso de capacidades y habilidades sociales de los adolescentes, dado que estos no se dan de manera innata ni están predeterminados genéticamente (Torres, 2014).

Santibáñez (2018) menciona que: “la participación de las familias en el proceso de aprendizaje y su vinculación con la escuela ha sido propuesta como una variable que determina la calidad de la educación” (p.6). Estas relaciones requieren un esfuerzo considerable, tanto por parte de los maestros como de los progenitores. Se reconoce el rol educativo de la familia como un elemento primordial y esencial para alcanzar el rendimiento académico exitoso.

Por otro lado, Fajardo, et al. (2020), en su investigación realizada en Ecuador, tenía como objetivo medir el apoyo familiar en el aprendizaje de los estudiantes superdotados, con la finalidad de medir el apoyo familiar en el aprendizaje de esta población.

Entre los resultados principales de Fajardo et al. (2020), se resalta que el respaldo familiar tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes superdotados, y es de suma relevancia la participación de la familia para fomentar una interacción positiva entre el estudiante, su entorno escolar y social. Esto favorece una adaptación más efectiva, ya que el estudiante logra aceptarse así mismo, lo que favorece a superar posibles problemas que lleguen a afectar en su interrelación con sus demás compañeros y docentes en la institución educativa, remarcando la importancia del acompañamiento de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes que son considerados de alta capacidad.

Aquí se destaca la importancia de la relación entre el estudiante, el contexto escolar y social, lo cual facilita una mejor adaptación por la aceptación del estudiante en sí mismo, y beneficia a los problemas que puedan llegar a presentarse, como el riesgo de ser vulnerables emocionalmente, presentar baja autoestima y percibirse negativamente a sí mismos, con relación a sus compañeros y docentes de su institución educativa.

Por esta razón, Manzano y Arranz (2008), haciendo referencia a las obras de Bronfenbrenner y Morris (1998) y Bronfenbrenner (2005), exponen cómo el marco del modelo ecológico de Bronfenbrenner facilita la identificación de diversas variables del entorno familiar presentes en distintos niveles sistémicos, las cuales podrían influir en el desarrollo de la superdotación o las altas habilidades intelectuales (Manzano y Arranz, 2008).

Las variables del entorno familiar pueden ser divididas en dos categorías: ecológicas e interactivas. Las variables ecológicas se relacionan con el contexto en el que se desarrolla el individuo y tienen un impacto directo en la calidad de la interacción, pero no capturan las interacciones sociales directas entre los miembros. Ejemplos de estas variables incluyen el estatus socioeconómico o la edad de los padres, que se sitúan dentro del ecosistema según la terminología de Bronfenbrenner. Por otro lado, las variables interactivas se refieren a patrones

específicos de interacción social entre los miembros de la familia, como los estilos de crianza de los padres, la existencia o no de conflictos entre padres o hermanos, o las relaciones de los niños con sus pares (Manzano y Arranz, 2008).

Al analizar las investigaciones recopiladas, recalcamos la importancia de la participación familiar, este contexto es fundamental en la socialización de los estudiantes con AHI, ya que necesitan del apoyo afectivo que transmita tener seguridad en sí mismos para no aislarse, que logren un mejor desarrollo, una comunicación abierta y activa con sus pares e integrantes de familia, dado que los alumnos con AHI tienen potencialidades que deben ser aprovechadas; por el contrario, de no acompañarlos positivamente existe el riesgo de ser vulnerables emocionalmente y así percibirse de forma negativa.

2.4 Factor Escolar

Con relación al alumno con AHI, se caracteriza por un potencial superior, pues el contexto educativo típico no está capacitado para atender a esta población, ya que principalmente se enfocan al alumno medio.

La escasa preparación de los docentes podría afectar negativamente al sobredotado, ya que generan ambientes poco estimulantes, tienen un método de enseñanza centrado en el profesor, realizan ejercicios repetitivos, los docentes creen que todos los alumnos deben llevar el mismo ritmo de aprendizaje y de la misma forma. Estos factores ambientales son la causa del bajo rendimiento en niños con AHI (Campo, 2016).

En la actualidad, parece que los estudiantes con AHI no están siendo reconocidos ni recibiendo la atención necesaria en las escuelas, y esto se debe a la falta de preparación adecuada por parte del profesorado (García, Monge y Gómez, 2021).

En varias investigaciones de García, Monge y Gómez (2021), se enfocaron en las percepciones de los docentes con respecto a las AHI: conexiones con la formación y su

experiencia previa, donde su objetivo fue analizar a 637 docentes y analizar la experiencia con relación a las AHI con los conocimientos del profesorado dentro de la población superdotada.

Los resultados revelaron que el 57.35% de los docentes que habían recibido entrenamiento sobre las necesidades específicas de apoyo educativo afirmaron estar familiarizados con las principales necesidades de los alumnos con AHI, en contraste con solo el 19.16% de los docentes que no habían recibido formación previa. Además, el 61.97% del profesorado tenía experiencia previa en esta área, y el 66.82% de los que carecían de ella expresaron la necesidad de recibir más formación específica al respecto. Esto sugiere que hay una necesidad de brindar y mejorar la capacitación sobre este tema, tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado, ya que deben realizar las adecuaciones curriculares que atiendan las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, dado que la escuela es uno de los contextos más importantes para el desarrollo de los individuos.

Asimismo, Gómez (2021) planteó una investigación, que involucró a 167 docentes, analizó cómo la formación específica de los docentes sobre los estudiantes con AHI puede influir positivamente en las creencias y actitudes previas hacia estos alumnos. Los resultados demostraron que, después de recibir esta formación, los docentes experimentaron cambios positivos en algunas de sus actitudes hacia este grupo de estudiantes. Se observó una mejora en la percepción subjetiva que tenían hacia estos alumnos, así como una reducción en las relaciones sociales de estos mismos. Además, mostraron una mayor disposición hacia la aceleración y flexibilización de los estudiantes con AHI en el entorno escolar, donde la dinámica de trabajo obtuvo resultados favorables y reconocieron la importancia de la inclusión educativa en el contexto actual de la educación.

Mientras que Plata et al (2021) su investigación tuvo como objetivo llevar a cabo la relación entre las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa y hacia los estudiantes con AHI. Participaron 203 profesores de diferentes niveles educativos, de los cuales 56 eran

hombres y 147 mujeres, con edades entre los 22 y los 74 años. Los resultados demostraron que los docentes más jóvenes y con mejor formación mostraban actitudes más favorables hacia la inclusión educativa de esta población con AHI. Sin embargo, estas características no siempre se corresponden con las actitudes hacia los estudiantes con altas capacidades.

Algo similar ocurre con la investigación de Mejía et al (2019) su objetivo fue examinar cómo la capacitación en el área de las altas capacidades afecta las actitudes de los maestros de educación primaria hacia estos alumnos. En los hallazgos se observó que la mejora en las actitudes de los maestros impactan de manera positiva en las prácticas educativas dirigidas a los estudiantes con AHI, estas fueron: evitar el aburrimiento en el aula ordinaria de clase, implementar programas especiales, considerar a los alumnos como un recurso valioso dentro del aula, los maestros dejaron de sentirse amenazados con relación a su autoridad y conocimientos por los niños con AHI, los docentes buscaron estrategias que favorecieron el aceleramiento de niveles educativos para evitar dificultades de adaptación social y desarrollaron habilidades para apoyar a los estudiantes de manera efectiva, promoviendo los talentos para beneficiar a esta población, permitiéndoles aprovechar su potencial al máximo. Esto resalta la importancia de una formación docente adecuada y de alta calidad en este ámbito.

Este apartado tuvo como objetivo dar a conocer como el contexto escolar es uno de los aspectos más importantes, pues aquí se apoya al alumno a desarrollar y potenciar sus habilidades, desde las herramientas y estrategias adecuadas. Como profesionales debemos de apoyar a los alumnos, de manera eficaz, realizando adecuaciones curriculares para que todas y todos los alumnos puedan aprender a su manera, sin segregar a ningún alumno, buscar una resolución de problemas ante cualquier situación, eliminar barreras de aprendizajes, esto a través de la empatía, comprensión, paciencia, confianza y seguridad.

Es considerable mencionar que la formación que reciben los docentes, sirve para crear un ambiente inclusivo, ya que en este desarrollo existen factores de apoyo y barreras

influyentes en los recursos disponibles, dando como resultado el éxito o fracaso escolar y personal.

Como se mencionó anteriormente, estas barreras suelen ser la de falta de acceso a programas educativos complementarios y adecuados, una baja calidad educativa dentro del sistema escolar, profesores poco preparados y/o con bajas expectativas hacia estos alumnos, poco compromiso por parte de los padres y un impacto negativo de sus iguales.

Es por esto que, recomendamos a los docentes involucrar los intereses y motivaciones que tienen estos niños con AHI en todo momento durante su aprendizaje, y asimismo, ayudar a desarrollar habilidades de conocimiento y valores, pues trabajando de esta manera se espera obtener un estado de ánimo positivo; de igual modo, enfatizamos la importancia que tiene, que los docentes cuenten con los conocimientos adecuados para el manejo de las emociones, lo que les permitirá proporcionar el apoyo apropiado para orientar a sus estudiantes, como se explicará a continuación.

2.5 Factor emocional

Cabe mencionar que, dentro de las investigaciones realizadas con niños en México, se puede estimar que, en el caso de la población excepcional, ha sido muy poco estudiada, exclusivamente en el tema de los niños con altas capacidades intelectuales reconocidos como superdotados.

El planteamiento dentro de esta población ha sido guiado a aspectos intelectuales y académicos, donde se observa que, en relación con su ambiente emocional, esta ha sido poco estudiada en cuanto a las características y necesidades de estas personas.

En las investigaciones relacionadas con este tema encontramos a Urben et al (2018) que, en cuanto a su reacción a los modelos emocionales con el entorno, los alumnos con AHI muestran diferentes herramientas de autorregulación emocional que los alumnos dentro de la media. En una prueba, cuando se les mostraban caras de tristeza o contentas, los alumnos con AHI mostraron más dificultades para inhibir su respuesta emocional ante estas mismas.

En otro estudio realizado por Casino, García y Linares (2019) con niños y jóvenes españoles de 8 a 18 años, aquellos con AHI puntuaron menos en inteligencia emocional y bienestar emocional contrastado con alumnos de capacidades normales. Además, el estado de ánimo negativo en los alumnos con AHI afectaba más en su relación respecto al sentimiento de bienestar con respecto a la competencia social.

Campo (2016) sugirió una clasificación de cinco tipos de niños superdotados fundamentada en sus necesidades emocionales: como perfeccionistas, “niños-adultos”, competitivos, autocríticos e integrados.

Asimismo, se cita a Betts y Neihart (2010) donde plantean los siguientes grupos para esta población: exitosos, camuflados, creativos, los que se encuentran en riesgo o vulnerabilidad psicosocial, los doblemente excepcionales y los que aprenden de manera autónoma. En ninguno de los dos casos las clasificaciones se basaban en investigaciones, sino que fueron un reflejo de su experiencia vivida en estos autores.

No obstante, Betts y Neihart (2010) afirmaron que: los niños con sobredotación suelen evitar los cambios y el fracaso continuamente, desarrollan comportamientos disruptivos, como la terquedad, impaciencia, enfado, frustración y depresión, lo cual puede provocar un bajo rendimiento académico, y problemas al socializar.

Se eligieron estos artículos para que se den a conocer los problemas que pueden ocasionar en los NNA con AHI, si no se atiende la parte emocional. Como ya se ha mencionado, resultan ser pocas las investigaciones, pues fue complicado encontrar más artículos con

relación a lo emocional, si esto no es atendido, se conlleva a presentar problemas en todos sus contextos en donde se desenvuelven, tanto en lo social, escolar y familiar.

Se resalta la relación dentro del contexto escolar como emocional, ya que, si no se tiene las estrategias para manejar la ansiedad extrema, los alumnos pueden presentar síntomas físicos, los cuales llegarán a dificultar su funcionamiento y esto puede afectar y limitar su vida cotidiana, por esto es importante como profesionales conocer e identificar estos indicadores para poder evitar un trastorno más grave, como el trastorno de ansiedad generalizada.

Para finalizar este capítulo, podemos decir que las Altas Habilidades Intelectuales se involucran en diferentes factores, donde en la mayoría de los casos no se da la importancia para que los alumnos logren un óptimo desarrollo y estos puedan ser incluidos en todos los contextos donde se desenvuelven con sus pares.

Aquí podemos reflexionar que las capacitaciones tanto en los profesionales como en la familia pueden ser favorables para fortalecer sus habilidades, conocimientos y capacidades sobresalientes, y adquirir herramientas psicológicas, emocionales y sociales, necesarias para impulsar su propio desarrollo de la personalidad.

Es importante mencionar que el trastorno de ansiedad, puede estar presente en diferentes momentos de la vida, la cual debe entenderse como una emoción, y asimismo, debemos aprender a manejarla y entenderla adecuadamente para poder evitar dificultades a futuro. El manejo de la ansiedad es fundamental para el bienestar general y el desarrollo integral del alumno, ya que esta emoción puede surgir debido a diversas razones o factores, afectando la concentración, la memoria y el rendimiento académico.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 Problematicación

Al realizar esta investigación encontramos dificultades en encontrar información relacionada con esta población con AHI, México ha sido un país que poco ha estudiado sobre el tema vinculado con la sobredotación y la ansiedad, actualmente no existen datos científicos al respecto, en comparación con otros países nos indican la importancia de profundizar en este tema.

En las investigaciones retomadas en este trabajo, se menciona que el último porcentaje investigado en México fue en el año 2018, tan solo el 3% de esta población es reconocida, esto nos indica que hay una desactualización en toda la información.

Otro problema al que nos enfrentamos al desarrollar el trabajo es que existen escasos programas de atención a la población con AHI en México y existen pocos profesionales especializados en diagnosticar y evaluar a esta población.

Cabe mencionar que la importancia de este tema y el realizar estudios cualitativos nos ayudarán a conocer las características para lograr identificar a una persona con AHI, entender y ser empáticos con sus emociones que puedan presentarse en su vida cotidiana. Así como conocer cuáles son las perspectivas que tienen los docentes y los adolescentes, acerca de las AHI.

Como padres y profesionales es indispensable especializarnos en la sobredotación para poder conocer e identificar retos y barreras educativas, sociales, familiares, emocionales, entre otras.

Con relación a la ansiedad es sumamente importante identificarla, ya que esto puede perjudicar en desempeño escolar y al relacionarse en todos sus contextos donde se desenvuelven.

3.2 Preguntas de investigación

P1. ¿Cuáles son las percepciones de los adolescentes acerca de su experiencia como alumno con AHI con relación a la ansiedad generalizada?

P2. ¿Cuáles son las percepciones de los profesores acerca de sus alumnos con AHI en relación a la ansiedad generalizada?

3.3 Objetivos del estudio

- **Objetivo general:** Identificar las percepciones sobre la incidencia de la ansiedad generalizada que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en el programa educativo de PIDAHI en la CDMX.

- **Objetivos específicos:**

O1 Analizar las percepciones de los adolescentes acerca de su experiencia como alumno con AHI en relación a la ansiedad generalizada.

O2 Analizar las percepciones de los profesores acerca de tener alumnos con AHI en relación a la ansiedad generalizada.

3.5 Tipo de estudio

Esta investigación es un estudio cualitativo, con diseño de estudio de caso, según Skate (2007), se espera que un estudio de caso abarque la complejidad de un caso en particular, que este caso como ya se ha mencionado es la falta de investigaciones de los docentes y alumnos en torno a la ansiedad generalizada, con el fin de comprender con detalle la interacción con sus contextos y sus circunstancias importantes.

Otro dato importante en nuestro estudio de caso, que también menciona Skate (2007), es que, hubo actores (personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre los temas ya mencionados.

Este estudio tuvo como objetivo conocer la particularidad de la población, ya que no todos estaban diagnosticados con ansiedad, los profesores dieron su opinión a través del contexto del programa y de sus observaciones, es por esto que entramos a profundidad para conocer cómo el Programa de PIDAHI está estructurado, conociendo sus limitaciones y recursos que brindan en torno a la ansiedad generalizada.

En este caso se emplearon preguntas informativas y evaluativas con el fin de recoger información, dentro de las preguntas informativas, está la pregunta 1: *¿Podría hablarme sobre su formación académica y el tiempo trabajado dentro del contexto con niñas, niños y adolescentes (NNA) con altas habilidades intelectuales (AHI)?* En cuanto a las preguntas evaluativas, un ejemplo sería la pregunta 12: *¿Considera que el Programa PIDAHI cuenta con las herramientas adecuadas para trabajar emocionalmente con esta población? Dame un ejemplo de ello.*

La mayor parte de los profesores comienzan esta profesión sin tener una formación y/o capacitación en las AHI. Sin embargo, los profesores van buscando herramientas adecuadas para trabajar en lo emocional con esta población, es por esto que las preguntas se adecuaron con relación a los objetivos, es decir, a la percepción de ansiedad generalizada en las AHI que los profesores llegan a tener e incluso los propios adolescentes. La serie de preguntas que desarrollamos son de 10-12 preguntas esenciales planteadas desde la indagación de estos temas. Con estas preguntas buscamos la información necesaria para la descripción del caso.

En este tema se utilizó una estructura conceptual porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos que se encuentran dentro de este trabajo.

La formulación de estos temas nos ayudó a facilitar el trabajo de investigación, gracias a esto logramos identificar algunas condiciones específicas que pudimos observar y que tuvieron una relación con la problemática de nuestra investigación.

Es por esto que desarrollamos un estudio cualitativo, es una exploración para entender algún tema, es una narración de eventos que suceden simultáneamente, sin necesidad de una explicación causal. La peculiaridad de los estudios cualitativos es que se enfocan en las preguntas de investigación en casos o fenómenos específicos, y exploran modelos de relaciones, ya sean anticipadas o inesperadas. La investigación cualitativa es subjetiva.

3.6 Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en la actividad *Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales* (PIDAHI), ubicada en la alcaldía de Iztapalapa. Es un programa que ofrece a Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de 6 a 16 años y 11 meses de edad, que poseen AHI, un servicio completo diseñado para potenciar sus capacidades cognitivas y proporcionarles las herramientas emocionales necesarias para fomentar su desarrollo personal. Esto se logra a través de una metodología educativa especializada implementada en sus talleres, respaldada por el área de psicología, con el fin de brindarles habilidades que mejoren sus interacciones sociales (PIDASI, 2018).

Esta institución cuenta con aproximadamente 8 profesores, cada uno especializado en su área y taller impartido, 4 salones de clase amplios, 3 cubículos que pertenecen al área de psicología, donde se brinda atención psicológica a los estudiantes y padres de familia, y finalmente el área verde donde se imparte el taller de sinergia y naturaleza (PIDASI, 2018). Cuenta con las medidas e infraestructura adecuadas para toda la población, que desee ingresar.

- **PIDAHI (Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales) programa**

En el año 2014 surge la actividad institucional del DIF CDMX, Proceso Integral de Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI), actualmente llamada Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales (PIDAHI) dirigido a niñas, niños y adolescentes (NNA) de 6 hasta 16 años de edad con un Coeficiente Intelectual (C.I) igual o mayor a 130, donde presentan necesidades de identificación y atención en las siguientes áreas: cognitivas, sociales y emocionales, debido a la falta de programas públicos enfocados a esta población. En 2017, PIDAHI se convierte en un Programa Social donde incorporan atención psicológica para el asesoramiento y seguimiento de los casos que así lo requieran, y se concreta su acción en la potencialización de las capacidades sobresalientes de las personas derechohabientes a través de ocho talleres psicoeducativos. El objetivo general es brindar un servicio integral a los NNA que les permita incrementar sus capacidades sobresalientes y desarrollar destrezas psicoemocionales necesarias para impulsar el libre desarrollo de la personalidad. Los objetivos específicos son: Realizar estos servicios a través de los 8 talleres psicoeducativos, el asesoramiento del área de psicología, el Taller para madres, padres o tutores legales y el Taller de Hermanitos (PIDASI, 2018).

El problema social que se busca atender en PIDAHI son las diferentes limitantes que impiden el libre desarrollo de la personalidad de los NNA con sobredotación intelectual (PIDASI, 2018).

Ilustración 7

PIDAHI



(Castro y Martínez, 2023)

Ilustración 8

Planeta PIDAHI



(Castro y Martínez, 2023)

Ilustración 9

Taller hermanitos PIDAHI



(Castro y Martínez, 2023)

3.7 Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron:

- Shipley-2 (extracción de resultados).
- CMASR-2 Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños.
- Entrevista semiestructurada para adolescentes.
- Entrevista semi estructurada para docentes del programa PIDAHI

3.7.1 Shipley - 2

Esta prueba es concisa y efectiva, la cual evalúa la inteligencia en niños, adolescentes y adultos mediante la medición de dos tipos de inteligencia (fluida y cristalizada), ofreciendo una rápida estimación de la inteligencia general (Shipley et al, 2014).

Esta escala breve de inteligencia se compone de tres subpruebas:

- Vocabulario: Mide habilidades cristalizadas.
- Abstracción y bloques: Mide las habilidades fluidas.

Esta prueba fue aplicada por los psicólogos del programa de PIDAHI, así que, nosotras, solo obtuvimos el resultado de su Coeficiente Intelectual de esta prueba ya aplicada.

3.7.2 CMAR-2 Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños

Esta escala evalúa el grado y tipo de ansiedad en niños que experimentan estrés escolar, preocupaciones por exámenes, tensiones familiares, adicciones, comportamientos disruptivos, trastornos de personalidad y otros problemas similares (Reynolds y Richmond, 1997).

El cual se engloba de 49 ítems, el niño únicamente debe responder a las preguntas con sí o no. La calificación se analiza de manera sencilla. Las puntuaciones globales son el resultado del Índice de Ansiedad Total, además ofrecen cinco calificaciones adicionales: ansiedad fisiológica, preocupaciones, ansiedad social, defensividad y un índice adicional que

evalúa la consistencia de las respuestas. Este instrumento es eficaz para la evaluación de niños /adolescentes de 6 a 19 años con problemas de estrés académico, ansiedad ante los exámenes, conflictos familiares, drogodependencias, conductas perturbadoras, problemas de personalidad, etc. El tiempo de aplicación está destinado de 10 a 15 minutos en total (Reynolds y Richmond, 1997).

La obtención de resultados se realizaba al vaciar los datos de la prueba, ya que al responder SI tenía el valor de 1, y al responder NO, eran un valor de 2. Estos datos se vaciaron en una hoja de Excel con la fórmula establecida por los psicólogos.

3.7.3 Entrevista semiestructurada para adolescentes.

La entrevista aplicada fue creación propia, la cual tenía como objetivo conocer sus datos sociodemográficos, así como sus experiencias con relación al contexto familiar y escolar.

Se empleó de manera individual en un horario que favoreció a los adolescentes y no interrumpió sus talleres. Su duración oscilaba entre 15 y 20 minutos aproximadamente, esto dependía de la fluidez de la conversación.

Asimismo, se pidió la autorización de los padres y adolescentes para grabar el audio de la entrevista, donde se les explicó que se utilizarían seudónimos para no revelar su identidad, de igual manera la grabación no se compartiría con otras personas externas, ya que solo se utilizó para transcripción.

La cual se compone de dos apartados; el primero son los datos sociodemográficos que consta de cinco preguntas, las cuales nos ayudan a conocer su edad, su último año de estudio, identidad de género, estado civil y su trayecto de vida con NNA con AHI.

El segundo apartado es la entrevista semiestructurada, la cual se compone de 10 preguntas, que dan un total de 15 preguntas.

3.7.4 Entrevista semi estructurada para docentes del programa PIDAHI

Del mismo modo, esta entrevista es creación propia, donde su objetivo era conocer sus datos sociodemográficos, su formación académica y su experiencia con los NNA con AHI.

Su aplicación se realizó de manera individual, en un horario establecido por los docentes, en donde no se vieran afectadas sus clases impartidas dentro del programa. Se pidió su consentimiento para grabar el audio de la entrevista con fines de transcripción, asegurando no revelar sus datos e identidad.

Con relación a lo anterior, se divide en dos apartados, el primero nos ayudó a obtener los datos sociodemográficos que consiste de cuatro preguntas, las cuales nos ayudan a conocer su edad actual, su último año de estudio, estado civil e identidad de género.

Dentro del segundo apartado, se desarrolla la entrevista semiestructurada, la cual se compone de 12 preguntas, obteniendo un total de 16 preguntas.

Cabe mencionar que cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos, esto dependía de las experiencias de cada docente en su ámbito laboral y de la habilidad para amplificar sus respuestas.

3.8 Participantes

El número de participantes estuvo conformado por 7 docentes que impartían talleres enfocados al desarrollo de habilidades de los NNA con AHI, y 8 adolescentes que pertenecían a diferentes talleres impartidos por PIDAHI que se encontraban en su último año del programa.

3.9 Muestreo

Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional por medio de cuotas, como criterios de inclusión se consideró a los adolescentes que pertenecían al programa ya mencionado, con edades de entre 12 a 14 años, que asistieron a

todos los talleres, sin importar su género (de los cuales dos eran femeninos, cinco masculinos y uno de género indefinido) y que quisieran participar voluntariamente en la investigación.

La segunda población está conformada por docentes, los criterios de inclusión fueron: 1) que impartirán todos los talleres del programa PIDAHI, 2) que tuvieran como mínimo un año de experiencia en PIDAHI, 3) que trabajarán con alumnos y alumnas adolescentes y 4) que voluntariamente accedieron a participar en la investigación.

3.10 Descripción del trabajo de campo

La metodología de investigación se realizó en cinco fases. En la primera fase se mantuvo una reunión con el coordinador del programa de PIDAHI. En ella se informó los motivos y objetivos de nuestra investigación, y los datos que solicitamos, además se solicitó a la población adolescente y docente como participante de la misma, se propuso la realización de entrevistas y extracción de datos durante el horario de clases establecido. Asimismo, se entregaron los formatos de consentimientos informados para su revisión y aprobación (ver Anexo 1)

En la segunda fase, se seleccionó a los participantes que contaran con las características necesarias para participar, en el caso de los alumnos, los criterios de inclusión y exclusión fueron: tener un rango de edad entre 12 y 16 años, es decir los adolescentes, contar con un CI superior o igual a 130, y que hayan contestado la prueba CMASR-2. Por otro lado, para los docentes se seleccionaron a aquellos que imparten clases a estos alumnos.

La tercera fase consta de convocar una pequeña reunión con los padres y/o tutores de los adolescentes y docentes. En esta pequeña reunión se les informó las características de esta investigación y los objetivos que se plantearon. Se les solicitó su participación para que permitieran la realización de las entrevistas y se les facilitó el documento de consentimiento

informado, el cual debían leerlo y firmarlo, posteriormente se les entregó una copia de tal documento (Ver Anexo 1).

En la cuarta fase, una vez recogidos los consentimientos por parte de los tutores y docentes, se procedió a iniciar la recogida de datos de la prueba CMASR-2 y su CI obtenido de la prueba SHIPLEY. Esta recogida de datos se desarrolló de manera sistemática los días martes, jueves y viernes en un horario de 10 am a 1 pm.

En una quinta fase, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a las y los adolescentes, y docentes, la aplicación tuvo una duración de tres semanas los días martes, jueves y viernes de 3 pm a 5 pm, a razón de 20 minutos por alumno/a y docente. Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un cubículo de psicología donde estaban presentes las investigadoras y el adolescente o docente, y los datos se registraron de manera escrita y por audio, los cuales se trasladaron a un documento.

3.11 Categorías de análisis

- **Percepciones de las y los docentes del programa PIDAHI**

Eje 1: Conocimientos previos de los docentes acerca de las AHI

Eje 2: Retos o barreras a los que se ha enfrentado al trabajar con los NNA

Eje 3: Conductas indicativas de ansiedad generalizada

Eje 4: Acciones implementadas por parte de los docentes de PIDAHI para controlar o calmar la ansiedad generalizada

Eje 5: Herramientas ejecutadas para las y los adolescentes con AHI con respecto a lo emocional

Eje 6: Recomendaciones de los docentes para trabajar el área emocional de las y los adolescentes con AHI

Eje 7: Importancia de trabajar la ansiedad generalizada con las y los adolescentes con AHI

- **Perspectiva de las y los adolescentes con AHI de PIDAHI (Sugerencia)**

Eje 1: Trayecto de vida como NNA con AHI

Eje 2: Experiencia en PIDAHI

Eje 3: Situaciones familiares que generan ansiedad generalizada.

Eje 4: Situaciones escolares que generan ansiedad generalizada.

Eje 5: Acciones tomadas por los adolescentes con AHI para regular la ansiedad generalizada.

Eje 6: Exigencias extras por parte de profesores en su escuela y de PIDAHI

Eje 7: Percepción de los NNA sobre la comunicación y convivencia con su entorno familiar.

Eje 8: Recomendaciones para un niño con AHI y problemas de ansiedad, angustia o tristeza.

CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS RESULTADOS

En este apartado se muestran las siguientes tablas que fueron creadas gracias a la recopilación de las entrevistas y las pruebas aplicadas a los docentes y los adolescentes del programa PIDAHI, explicando cada participante de las muestras.

Asimismo, se analizarán los ejes de ambas poblaciones ejemplificando los extractos de las entrevistas ya mencionadas.

Tabla 1. Edades y puntuaciones de ansiedad en los adolescentes con AHI

No.	PARTICIPANTE O ADOLESCENTE	EDADES	CI	PERCENTIL	DEFENSIVIDAD	ANSIEDAD TOTAL	ANSIEDAD FISIOLÓGICA	INQUIETUD	ANSIEDAD SOCIAL
1	Anita	14 años	142	98.0	41	43	38	52	47
2	Lucas	12 años	>145	>99.9	<30	35	<30	51	40
3	Sebastián	13 años	130	87.0	<30	31	30	46	31
4	Jaime	14 años	132	88.0	50	30	<30	38	33
5	Saúl	14 años	>145	>99.9	47	59	45	59	64
6	Manuel	13 años	132	88.0	<30	40	42	55	<30
7	Daniel	14 años	135	92.0	30	31	<30	55	<30
8	Sonia	13 años	>145	>99.9	56	50	43	48	60

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1, se muestra a los participantes con una pequeña descripción, que a continuación explicaremos a cada uno con más detalle. Es importante destacar que una

puntuación de 0 a 39 es baja, por el contrario, una puntuación de 40 es alta, cada puntuación tiene diferente interpretación.

1. **Anita** es una adolescente de 14 años, con un CI de 142 y un percentil de 98. Como resultado de la prueba que evalúa el grado de ansiedad, su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (41):** Presentan una puntuación elevada, lo cual sugiere que la niña no está dispuesta a admitir imperfecciones y muestra una necesidad de ser aceptada socialmente.
- **Ansiedad Total (43):** Presenta un nivel elevado, donde se asocia con la presencia de un trastorno de ansiedad.
- **Ansiedad fisiológica (38):** No presenta alteraciones somáticas.
- **Inquietud (52):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimada o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (47):** Esta puntuación elevada indica que existe ansiedad en situaciones sociales y nos informa que existen problemas escolares.

2. **Lucas** es un adolescente de 12 años, con un CI de >145 y un percentil de > 99.9. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (<30):** Una puntuación baja nos indica que el niño está dispuesto a admitir las inspecciones, y muestra alegría por las actividades que realiza.
- **Ansiedad Total (35):** Un nivel de ansiedad bajo se considera efectivo, ya que realiza las actividades que le gustan y le generan interés.
- **Ansiedad fisiológica (<30):** No presenta alteraciones somáticas.
- **Inquietud (51):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimado o presentar aislamiento emocional.

- **Ansiedad social (40):** Esta puntuación elevada indica que existe ansiedad en situaciones sociales y nos informa que presentan problemas escolares.

3. **Sebastián** es un adolescente de 13 años, con un CI de 130 y un percentil de 87.0. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (<30):** Una puntuación baja nos indica que el niño está dispuesto a admitir las inspecciones, y muestra alegría por las actividades que realiza.
- **Ansiedad Total (31):** Un nivel de ansiedad bajo se considera efectivo, ya que realiza las actividades que le gustan y le generan interés.
- **Ansiedad fisiológica (30):** No presenta alteraciones somáticas.
- **Inquietud (46):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimado o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (31):** Esta puntuación baja, nos indica que no existe ansiedad en situaciones sociales y las actividades que realiza acompañado de otras personas las ejecuta sin preocupación alguna.

4. **Jaime** es un adolescente de 14 años, con un CI de 132 y un percentil de 88.0. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (50):** Presentan una puntuación elevada, lo cual sugiere que el niño no está dispuesto a admitir imperfecciones y muestra una necesidad de ser aceptado socialmente.
- **Ansiedad Total (30):** Un nivel de ansiedad bajo se considera efectivo, ya que realiza las actividades que le gustan y le generan interés.
- **Ansiedad fisiológica (<30):** No presenta alteraciones somáticas.

- **Inquietud (38):** Una baja puntuación sugiere que no existe temor a ser lastimado, y no presenta problemas para expresar sus emociones.
- **Ansiedad social (33):** Esta puntuación baja, nos indica que no existe ansiedad en situaciones sociales y las actividades que realiza acompañado de otras personas las ejecuta sin preocupación alguna.

5. *Saúl* es un adolescente de 14 años, con un CI de >145 y un percentil de > 99.9. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (47):** Presentan una puntuación elevada, lo cual sugiere que el niño no está dispuesto a admitir imperfecciones, mostrando una necesidad de ser aceptado socialmente.
- **Ansiedad Total (59):** Presenta un nivel elevado, donde se asocia con la presencia de un trastorno de ansiedad.
- **Ansiedad fisiológica (45):** Presenta niveles de ansiedad altos, que por momentos pueden presentarse en dificultades somáticas.
- **Inquietud (59):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimado o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (64):** Esta puntuación elevada indica que existe ansiedad en situaciones sociales y nos informa que presentan problemas escolares.

6. *Manuel* es un adolescente de 13 años, con un CI de 132 y un percentil de 88.0. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (<30):** Una puntuación baja nos indica que el niño está dispuesto a admitir las inspecciones, y muestra alegría por las actividades que realiza.

- **Ansiedad Total (40):** Presenta un nivel elevado, donde se asocia con la presencia de un trastorno de ansiedad.
- **Ansiedad fisiológica (42):** Presenta niveles de ansiedad altos, que por momentos pueden presentarse en dificultades somáticas.
- **Inquietud (55):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimado o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (<30):** Esta puntuación baja, nos indica que no existe ansiedad en situaciones sociales y las actividades que realiza acompañado de otras personas las ejecuta sin preocupación alguna.

7. **Daniel** es un adolescente de 14 años, con un CI de 135 y un percentil de 92.0. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (30):** Una puntuación baja nos indica que el niño está dispuesto a admitir las inspecciones, y muestra alegría por las actividades que realiza.
- **Ansiedad Total (31):** Un nivel de ansiedad bajo se considera efectivo, ya que realiza las actividades que le gustan y le generan interés.
- **Ansiedad fisiológica (<30):** No presenta alteraciones somáticas.
- **Inquietud (55):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimado o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (<30):** Esta puntuación baja, nos indica que no existe ansiedad en situaciones sociales y las actividades que realiza acompañado de otras personas las ejecuta sin preocupación alguna.

8. **Sonia** es una adolescente de 13 años, con un CI de >145 y un percentil de >99.9. Su interpretación es la siguiente:

- **Defensividad (56):** Presentan una puntuación elevada, lo cual sugiere que la niña no está dispuesta a admitir imperfecciones, mostrando una necesidad de ser aceptada socialmente.
- **Ansiedad Total (50):** Presenta un nivel elevado, donde se asocia con la presencia de un trastorno de ansiedad.
- **Ansiedad fisiológica (43):** Presenta niveles de ansiedad altos, que por momentos pueden presentarse en dificultades somáticas.
- **Inquietud (48):** Una elevada puntuación sugiere que existe temor a ser lastimada o presentar aislamiento emocional.
- **Ansiedad social (60):** Esta puntuación elevada indica que existe ansiedad en situaciones sociales y nos informa que presentan problemas escolares.

Analizando los datos obtenidos, podemos concluir que cuatro adolescentes, entre ellos dos de género femenino y dos de género masculino, presentan trastorno de ansiedad, ya que en sus resultados observamos una puntuación elevada en el nivel de ansiedad total, lo cual se puede interpretar como la presencia de ansiedad en situaciones sociales y de desempeño, es decir, nos estaría informando que hay problemas escolares.

Por el contrario, cuatro adolescentes de género masculino presentan un bajo nivel de ansiedad total, lo que puede significar que disfrutan las actividades que llevan a cabo, así como de la vida que llevan, teniendo la facilidad de expresar sus emociones en los contextos donde se desenvuelven.

Tabla 2. Información de los docentes de PIDAHI

No.	Participante o Docente	¿Qué edad tiene actualmente?	¿Cuál es su estado civil?	¿Cuál es su identidad de género?	¿Cuál es su formación académica?
1	Docente Adolfo	37 años	Soltero	Hombre	Ingeniería
2	Docente Ángel	29 años	Soltero	Hombre	Técnico instrumentista especializado en guitarra eléctrica
3	Docente Fabián	34 años	Unión libre	Hombre	Pasante de maestría
4	Docente Juan	32 años	Soltero	Hombre	Licenciatura en Psicología
5	Docente Mónica	34 años	Soltera	Femenino	Licenciada en lengua y literatura hispánicas
6	Docente Pedro	37 años	Unión libre	Masculino	Lic. en artes plásticas y visuales, y Maestría en artes visuales
7	Docente Ricardo	35 años	Soltero	Hombre	Licenciatura Ingeniería en agronomía

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se muestra la información de los docentes que realizaron la entrevista, se observa que solo una es de género femenino y los seis restantes de género masculino, además se puede observar las diversas formaciones académicas que realizaron durante su trayecto de vida, encontrándose en un rango de edad entre los 29 a 37 años, donde cinco de ellos son solteros y dos están en unión libre. Esta es una pequeña información global que se recabó al inicio de las entrevistas del apartado datos sociodemográficos.

- **Percepciones de las y los docentes del programa PIDAHI**

Para la obtención de resultados, en este apartado se recabaron las respuestas de todos los docentes después de cada pregunta, se analizaron y englobaron para llegar al mismo objetivo.

→ Dentro del primer eje, la pregunta que se aplicó para conocer este dato fue el número tres: *¿Presentaba conocimientos sobre esta población sobredotada? Mencione cuáles*

Al tener las respuestas de todos los docentes se subrayó lo importante y semejante de cada uno de los participantes.

Eje 1: Conocimientos previos de los docentes acerca de las AHI

Como sabemos las Altas Habilidades Intelectuales es una elevada capacidad de rendimiento en las áreas intelectuales, creativas y/o artísticas, sobresaliendo en áreas específicas (García y Sierra, 2011), es por esto, que los docentes deben conocer cuáles son las características más relevantes de esta población, para poder ofrecer una educación de calidad, ya que, dentro de la entrevista la mayor parte de los docentes (6) mencionó que al iniciar su trabajo con los NNA con AHI no presentaba conocimientos previos sobre esta población o eran escasos; a excepción de una docente que sí los presentaba, la mayoría los obtuvo hasta el momento que ingresó al programa de PIDAHI.

Al respecto, el profesor Juan refirió: *“Lamentablemente, no conocía el término, no conocía el tema, no conocía como tal las características, previo a trabajar aquí, pero una vez ya estando dentro de PIDAHI, fue un reto para mí, el poder conocer esa característica”*. (p. 24).

Mientras que, la profesora Mónica: *“Sí, sí los conocía, pero no había trabajado con ellos”*. (p.32).

→ En el segundo eje se utilizó la misma metodología, sin embargo, la pregunta establecida fue el número seis:

¿Cuáles han sido los retos o barreras a los que se ha enfrentado al trabajar con los NNA? Proporcione algún ejemplo

Y los análisis de esta pregunta se recabó lo más importante, como se menciona a continuación:

Eje 2: Retos o barreras a los que se ha enfrentado al trabajar con los NNA

Las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los docentes, se relacionan a que el ambiente académico es poco estimulante, trabajan con un método de enseñanza centrado en el profesor, realizando ejercicios repetitivos y creen que todos los alumnos deben aprender al mismo ritmo y de la misma forma. Es así, que estos factores ambientales se relacionan con el bajo rendimiento en niños con AHI (Campo, 2016).

En este eje podemos encontrar una diversidad de retos, entre ellos se encuentran: mantener la atención de los NNA en las actividades, ya que, suelen terminar todo muy rápido; en el rango académico existe una mala formación sobre el tema al momento de incorporar a docentes nuevos; la SEP apenas está incorporando instituciones para este nivel formativo; otro reto es estar estimulando a la población; también existen falta de límites y normas en la población, y ejercer habilidades sociales en ellos.

“Yo creo que los retos son justamente eso, que todo el tiempo buscan estar haciendo algo, todo el tiempo buscan interactuar y es un poco más en cierta manera complicado mantener la atención en ellos, sobre todo en temas largos. El reto ha sido ese, hallar la manera que para ellos sea más fácil”. (Docente Ángel, p. 2).

→ Presentando la misma metodología, en el eje tres se utilizó la pregunta número siete:

A través de su interacción con los NNA con AHI ¿ha observado algunas conductas indicativas de ansiedad? Me puede dar un ejemplo.

Sus conclusiones a este eje se presentan enseguida:

Eje 3: Conductas indicativas de ansiedad generalizada

Dentro del manual DSM-5 se encuentra que algunas conductas o características de la ansiedad generalizada son las siguientes:

1. experimentan agitación o sensación de estar atrapado, con una elevada ansiedad o tensión nerviosa.
2. Facilidad para fatigarse.
3. Problemas para concentrarse y/o mantener la cabeza en blanco.
4. Irritabilidad.
5. Rigidez muscular.
6. Problemas para dormir o para continuar durmiendo.
7. La ansiedad, la preocupación o los síntomas físicos provocan molestias y afectan negativamente el desempeño en lo social, laboral, escolar u otras áreas importantes.
8. Los niños podrían demostrar miedo o ansiedad mediante llanto, rabietas, quedarse paralizados, aferrarse, encogerse o el fracaso de hablar en situaciones sociales.
9. Taquicardias, pulsaciones del corazón o aceleración de la frecuencia cardiaca.
10. Miedo a perder el control o de “volverse loco.”

Al recabar las respuestas de las entrevistas, absolutamente todos los docentes afirman que han observado conductas indicativas de ansiedad en sus alumnos con AHI, que se relacionan con la lista antes mencionada.

“Sí, si tienen ansiedad, hay muchos que tienen la parte de ansiedad, en que ¿qué voy a hacer?, si no tienen algo que hacer o una actividad que les interese, les da mucha ansiedad, u otros niños no saben cómo realizarla y se quedan con esa ansiedad de que no lo terminaron, no pueden concluir con la actividad”. (Docente Adolfo, p. 6).

“Sí, yo considero que el movimiento corporal continuo de los pies o manos, para mí, siempre ha sido sinónimo de ansiedad y hay ocasiones que sí he detectado eso”.
(Docente Ángel, p. 2).

“Sí, en mi taller, lo que básicamente se hace es actividades físicas, entonces, desde el momento en que planteas una situación que pueden ser un poco complicadas, desde ahí como los niños toman esas instrucciones, ahí denotas la ansiedad o no que puedan tener. Cuando les pides que expresen cómo están, cómo se sienten, como les fue en el día, como mueven sus manos, como se retraen, como, por el contrario, unos niños todo el tiempo están preguntando “¿qué vamos a hacer?”, como esta parte de ser siempre como estimulados, son denotaciones de ansiedad, miedo a compartir una duda”.
(Docente Juan, p. 27).

“Sí, como tal, el hecho de estar mordiéndose las uñas o estar moviendo las manos y pies, es un poco esa parte de ansiedad”. (Docente Pedro, p. 37).

“Sí, tienen compulsiones muy marcadas. Por ejemplo, algunos, empiezan a quitarse pellejitos o a comerse las uñas, o también, en muchos casos, cero tolerancia a la frustración, cuando empiezan con los dedos a tratar de quitarse los padrastrós. También no tienen límites, y cuando intentamos poner límites, es cuando entran en este estado de ansiedad o de manipulación”. (Docente Mónica, p. 33).

“Sí, hay niños que lloran porque no pueden acomodar las cosas en su mochila, hay niños que cuando algo les aburre simplemente no hablan, se quedan parados, no sé si eso sea ansiedad, pero es muy raro. He notado que luego les falta respirar, son

agresivos, se enojan muy fácilmente, esos han sido algunos, no estoy muy familiarizado con ese tema totalmente de ansiedad”. (Docente Ricardo, pág. 41).

→ Para este eje cuatro se utilizó la siguiente pregunta ocho, la cual tenía relación con el número siete:

Si la respuesta a la pregunta 7 fue un sí, ¿Qué acciones toma para calmar esta ansiedad?

Eje 4: Acciones implementadas por parte de los docentes de PIDAHI para controlar o calmar la ansiedad generalizada

Este apartado es emergente de los datos obtenidos dentro de la entrevista; los docentes indicaron algunas estrategias implementadas para controlar a sus alumnos ante situaciones indicativas de ansiedad. Cabe mencionar que, algunas de estas estrategias son puestas en práctica por medio de la experiencia adquirida durante su trayecto de vida de los docentes y no por haber sido capacitados para manejar estos temas.

Entre las acciones que se implementan se encuentran:

- Dar un tiempo de relajación
- Realizar una actividad grupal
- Hablar, interactuar, comprender, motivarlos y expresar empatía con ellos
- Ejercicios de respiración.

“Preguntarles cómo se sienten, cómo están, estar interactuando con ellos, porque justo se notan esos pequeños detalles y tan solo el hecho de interactuar o hablar un poco les ayuda a calmar o bajar esta ansiedad”. (Docente Pedro, p. 37).

→ Para realizar este quinto eje, se hizo uso de la pregunta número cinco:

¿Considera que la población con AHI necesitan herramientas especiales para trabajar con ellos? Me podría dar algunos ejemplos

Donde se obtuvo los siguientes elementos:

Eje 5: Herramientas ejecutadas para las y los adolescentes con AHI con respecto a lo emocional

Este eje fue un dato emergente, ya que, con base a las entrevistas, nos percatamos que, a través de sus respuestas, obtuvimos que, todos los profesores cuentan con herramientas para trabajar las emociones, sin embargo, no todos saben que tan adecuadas son, pues cada docente cuenta con una formación específica de acuerdo a su taller. Comentando que les hace falta capacitaciones sobre esos temas, y no solo en lo teórico, sino también en lo práctico, necesitan trabajar con ejemplos reales y concretos.

Cabe mencionar que todos se resguardan con los psicólogos del programa PIDAHI.

Fragmentos tomados de entrevista *“Yo creo que sí, aceptó que hay ciertas condiciones que faltan todavía y eso también tiene que ver con las barreras que hace rato platicamos, que son institucionales donde al ser nosotros una instancia de gobierno, básicamente tenemos ciertas limitantes tanto de personal como económico, como de recursos, y eso impide directamente que se pueda ampliar toda la gama de posibilidades que uno buscaría”*. (Docente Fabián, p. 23).

“Gracias a los compañeros del área de psicología, nos dan algunas herramientas, y nos saben guiar a los profesores que somos de otras áreas, para poder tratar a estos niños, la población en general”. (Docente Adolfo, p. 8).

→ Este sexto eje, utilizó la pregunta 11:

¿Qué recomendaciones daría para trabajar con NNA AHI con relación a sus emociones?

En cuanto a sus experiencias nos indicaron lo siguiente:

Eje 6: Recomendaciones de los docentes para trabajar el área emocional de las y los adolescentes con AHI.

Los datos obtenidos dentro de este apartado son emergentes, puesto que en la entrevista los docentes mencionan algunas recomendaciones que consideran adecuadas para trabajar las emociones.

Las recomendaciones por parte de los docentes del programa PIDAHI que han tenido a través de sus experiencias, son las siguientes:

- Marcar límites.
- Tener empatía.
- Trabajar dinámicas grupales dentro y fuera del salón de clases.
- Buscar información sobre esta población.
- Educación desde casa (identificación, reconocimientos y expresión de emociones y sentimientos).
- Tener cursos pedagógicos.
- Tomar terapia tanto los padres como hijos y docentes.
- Tomar talleres para entender ciertas conductas de los NNA.

→ Y para este último eje, se empleó la pregunta nueve:

¿Considera importante trabajar la ansiedad en NNA con AHI? Explique por qué

Sus opiniones fueron las siguientes:

Eje 7: Importancia de trabajar la ansiedad generalizada con las y los adolescentes con AHI

La importancia de manejar la ansiedad favorece que los niños logren identificar esta emoción y entender el porqué surgen estas conductas, ya que, si no se maneja correctamente, pueden verse afectados sus logros educativos, esto resulta a presentar problemas en el desempeño académico, lo que conlleva a suspender exámenes o recibir calificaciones bajas, o en un rendimiento por debajo de lo esperado considerando la capacidad intelectual del individuo. A veces, esto puede dar lugar a conflictos con profesores, personal escolar u otros estudiantes, así como a otros problemas relacionados con la educación y posteriormente habrá dificultades laborales (DMS-V, 2014).

Dentro de la entrevista, los siete docentes del programa PIDAHI mencionan que es importante trabajar y manejar la ansiedad, ya que puede perjudicar la concentración y por ende el aprendizaje, y no solo con esta población, sino en términos generales.

Uno de los docentes menciona que uno de los ejes más importantes del programa de PIDAHI, es el desarrollo de las habilidades sociales, es por ello que al ingresar se les hace una prueba para evaluar el grado y naturaleza de la ansiedad social en estos alumnos. Una vez diagnosticados se les brinda un informe a los padres, mencionando si presentan o no ansiedad, y si es así, se les expone que la ansiedad es una emoción que en algún momento de su vida van a experimentar, por lo que deben aprender a manejarla.

“Sí, sí es importante porque si no baja la ansiedad, no hay concentración y no hay aprendizaje”. (Adolfo, pág. 7)

“Va a aparecer en algún momento, en escenarios específicos, lo importante de esto es conocer la ansiedad, qué haces con la ansiedad y a partir de eso, trabajarla como una emoción general que todos tenemos, así como tenemos tristeza, alegría, enojo, furia y 10 más”. (Juan, pág. 28).

- **Perspectiva de las y los adolescentes con AHI de PIDAHI**

En el caso de los adolescentes se analizó las respuestas al igual que los docentes, resaltando lo más importante de cada una de sus respuestas y se englobó todas en un solo eje.

→ Para este primer eje, se analizó la siguiente pregunta:

¿Podrías hablarme sobre tu trayecto de vida como NNA con altas habilidades intelectuales?

De esta forma, se englobó el primer eje en los adolescentes.

Eje 1: Trayecto de vida como NNA con AHI

Este eje es emergente, ya que surge debido al interés por indagar su trayectoria en este proceso como NNA con AHI, analizando sus respuestas de esta entrevista, se puede concluir que para tres adolescentes el trayecto de vida ha sido difícil, ya que presentan problemas para socializar, las personas creen que son presumidos o diferentes. Otros adolescentes mencionan que ha sido una experiencia agradable, porque les ha ayudado a comprenderse a sí mismos; otros mencionan que al socializar suelen juntarse con personas más grandes que ellos, y que solían terminar las actividades académicas antes que todos sus compañeros.

Algunos fragmentos de los adolescentes fueron:

“Ha sido complicado, en mi escuela no congenio mucho con mis compañeros, es complicado, solo a una persona la considero amiga, pero aun así no congenia del todo. En lo emocional es demasiado altibajo; suelo obsesionarme con las cosas”. (Anita, p. 1)

“No ha sido fácil, no porque no me guste tenerlo, sino porque algunas personas creen que es un problema o creen que eres diferente, nada más por el hecho de tenerlo, entonces creen que eres presumido”. (Sebastián, p. 9).

“Para mí ha sido difícil porque desde que era pequeño, le decía a mi mamá que, por qué no podía ser como los demás niños, que salían a jugar, que después de la escuela se iban a su casa, y por qué yo iba a todos lados menos a mi casa, y después de entrar aquí en PIDAHI me di cuenta por qué no soy como los demás, y ha sido algo difícil pero chido a la vez”. (Jaime, p. 11).

→ Para analizar este eje se desarrolló la pregunta número uno:

¿Me podrías contar cómo ha sido tu experiencia desde que ingresaste al programa de PIDAHI?

Donde se obtuvo lo siguiente:

Eje 2: Experiencia en PIDAHI

Con base al programa PIDAHI, surge este eje, ya que todos adolescentes entrevistados afirman tener una agradable experiencia en PIDAHI, debido a que congenian mejor con sus compañeros y maestros, disfrutan de las actividades y talleres implementados en el programa, además consideran adquirir un mayor aprendizaje en contraste de su escuela.

“Ha sido muy bueno, la verdad, me he divertido con los talleres, he conocido a mis compañeros muy bien, me caen bien”. (Lucas, pág. 7).

“Muy buena, me han gustado los talleres, considero que he aprendido y me gusta la actividad”. (Sebastián, pág.9).

“He hecho muchos amigos y he aprendido más cosas, aprendí los movimientos de ajedrez, la programación de los robots y las plantas”. (Manuel, pág.18).

→ Para la conformación del eje 3, se hizo uso de la pregunta número ocho:

¿Alguna vez tus padres te han hecho sentir triste, presionado, angustiado, inquieto y/o ansioso? Cuéntame una situación

Donde a continuación mostramos algunos extractos de las situaciones vividas

Eje 3: Situaciones familiares que generan ansiedad generalizada

Fajardo, et al (2020) menciona que el apoyo familiar es indispensable para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo sus habilidades sociales con todos sus pares y contextos en los que se desarrollan.

A través de las respuestas de las entrevistas, se analizó que la mayoría de los adolescentes mencionan que sus padres les generan ansiedad con relación a las calificaciones donde tienen que sacar 10 en la escuela, en ocasiones suelen ser muy perfeccionistas, y en otras circunstancias puede ser una separación o divorcio, los padres quieren que sus hijos hagan las cosas a un ritmo diferente al que ellos lo hacen.

“Los problemas con mis padres me hacían sentir muy triste, muy diferente como si no fuera yo, antes con mi mamá tenía que ser otra persona para cumplir sus estándares, pues mi mamá era muy perfeccionista y antes si tenía que sacar 10 en la primaria, y eso me provocaba baja autoestima, en ocasiones me decía “no hagas esto”, “no rompas esto” y hasta el momento me dejó un trauma en ser muy cuidadosa en todo lo que hago”. (Anita, p. 4).

Mientras que tres adolescentes afirman que en su familia no existen situaciones que les provoquen ansiedad.

“No, solo cuando tengo deberes de la escuela cuando no he hecho”. (Lucas, p. 8).

→ La creación de este eje, fue desarrollado gracias a la pregunta número cinco:

¿Has sentido presión, angustia, miedo, estrés y/o ansiedad por tus tareas escolares últimamente? Menciona alguna situación en la que te hayas sentido así.

Mostramos la relación que presentan los adolescentes en las situaciones que pueden aparecer dentro de su contexto escolar.

Eje 4: Situaciones escolares que generan ansiedad generalizada

Este eje surge en relación con las situaciones familiares descritas por los adolescentes, teniendo como fin vincular e indagar ambos ámbitos en los que se desenvuelven.

Entre estas situaciones encontramos que la ansiedad aparece por la presión escolar, como las tareas, cursos, el *comipems*, reprobado materias y por las evaluaciones finales de cada año.

“Sí, desde que entre a tercero de secundaria, me olvidé de juguetes, me olvidé de televisión, me olvidé de consola, me olvidé de todo, hasta del teléfono, porque en noviembre entre a un curso a Conamaq, me dejan muchísima tarea, porque te aseguran de que te quedas en tu primera opción, pero con tarea, tarea y tarea”. (Jaime, p. 12).

Solo dos adolescentes afirmaron que hasta el momento no existe alguna situación escolar que les genere ansiedad.

“No, solo siento eso cuando recuerdo que hay tarea y se tiene que entregar al día siguiente, pero se me olvido realizarla, pero regularmente, no”. (Lucas, p. 7).

→ Este eje fue elaborado con la ayuda de la pregunta número nueve:

¿En qué situaciones de tu vida personal has llegado a sentirte ansioso? ¿Qué haces para calmar tu ansiedad?

Aquí observamos algunas de las acciones que les favorece a ellos.

Eje 5: Acciones tomadas por los adolescentes con AHI para regular la ansiedad generalizada

Al realizar la entrevista, sus respuestas obtenidas, nos proporcionan información para este eje, ya que mencionan algunas de las acciones que ellos realizan cuando se manifiesta esta emoción, y estas mismas les ayudan a manejarla de una manera más adecuada.

Algunas acciones que hacen los adolescentes son:

- Respirar profundamente.
- Realizar cosas que les gustan.
- Pensar en que realizan su mejor esfuerzo.
- Comer.
- Asistir al psicólogo.
- Escuchar música.
- Analizar las situaciones.
- Hablar hasta que pase la ansiedad.
- Morder las uñas.
- Clavar las uñas en los brazos.

“De vez en cuando, si es muy fuerte, me entierro las uñas en los brazos, ahorita no tengo uñas, porque igual me las muerdo. Escuchar música me tranquiliza un poco, pero me adormece, entonces casi no me gusta”. (Sonia, p 31).

“Llegue al punto de cortarme mi cuerpo y esa era mi manera de calmar mi ansiedad, y eso, paro desde hace 4 meses donde toque fondo, desde entonces estoy en atención psicológica”. (Anita, p. 5).

→ Con referencia a este eje, utilizamos las preguntas tres y cuatro:

- *¿En alguna ocasión tus profesores te han asignado alguna responsabilidad extra a diferencia de tus compañeros de clase? Recuerdas algún ejemplo.*
- *¿Tus profesores del programa de PIDAHI también recurren a asignarte alguna responsabilidad extra? Cuéntame alguna ocasión especial*

Se llegó al siguiente análisis donde se expone sus experiencias a estas situaciones en estos contextos.

Eje 6: Exigencias extras por parte de profesores en su escuela y de PIDAHI

Por otra parte, este punto sigue vinculado a las situaciones escolares, mencionado en ejes anteriores, debido a que, cinco de los adolescentes entrevistados consideran que dentro de su escuela en algunas ocasiones les exigen algunas tareas extras en comparación de sus compañeros de clase, lo que conlleva a que se sienten más cómodos en PIDAHI, ya que existe mayor igualdad y tienen más facilidad para relacionarse e interactuar con sus semejantes.

Por otra parte, tres adolescentes afirman que no es así, ya que son tratados de la misma manera tanto en la escuela como en PIDAHI.

“Al principio no era como mi obligación, o sea, era si quieres ayudarles, si no quieres, pues no, pero ya luego empezó a ser una carga que ellos consideraban, si no lo hacía yo era como que estaba de malas o que no quería apoyarlos”. (Sebastián, pág. 10)

“No, para nada. Yo no tengo un promedio de excelencia de 9 o 10, tengo 7 u 8 o en algunas si repruebo. Así que no me consideran para realizar actividades extras”. (Anita, pág. 2)

→ Dentro de este eje utilizamos la pregunta seis y siete:

- *¿Me podrías contar cómo es tu realización familiar?*

- *¿Consideras que tus padres te exigen más sobre tu desempeño académico? Me podrías platicar alguna experiencia.*

Al englobar estas preguntas, obtuvimos las siguientes conclusiones:

Eje 7: Percepción de los NNA sobre la comunicación y convivencia con su entorno familiar

Como ya se ha mencionado, la familia es uno de los contextos de desarrollo más significativos, jugando un papel importante en la conformación de las características psicológicas de los individuos, tanto en la personalidad como en capacidades, habilidades sociales y aptitudes, dado que estos no se dan de manera innata ni están predeterminados genéticamente (Torres, 2014).

Analizando cada una de las respuestas de los adolescentes, nos podemos percatar de la importancia de una buena relación con sus progenitores. Cinco de ellos mencionan que no conviven o no tienen comunicación con padre o tiene un padre ausente, ya que trabajan y no les dedican el tiempo que ellos requieren. En comparación con sus madres es mucho mejor, existe mayor confianza, comunicación y tiempo.

Con referencia a otros familiares, existe una mejor convivencia con abuelos maternos, ya que conviven más que con sus padres, dado que viven en el mismo entorno o en el mismo lote, pero en diferentes hogares.

“La relación con mi padre no es satisfactoria, mi padre no estuvo presente; en mis fiestas, convivios o eventos nunca ha ido, es una ausencia constante porque siempre trabajaba, entiendo que siempre ha sido muy trabajador, pero, me he sentido muy agobiado en que no me demuestre el cariño, entonces la relación con él es muy cerrada”. (Saúl, Pág. 16).

“Con mi mamá es muy buena, hay comunicación y nos llevamos bien, y con mi familia también, no es como con mi mamá que ahí hay más confianza, pero sí me llevo bien con el resto de mi familia”. (Lucas, pág. 7).

→ Para terminar con este análisis de ejes, se utilizó la última pregunta número 10:

¿Qué le recomendarías a un niño o niña como tú que tengan AHI y presenten problemas como sentirse ansiosos, angustiados y/o tristes?

Donde podemos presentar algunas recomendaciones que consideran pertinentes realizar en algunas de estas situaciones.

Eje 8: Recomendaciones para un niño con AHI y problemas de ansiedad, angustia o tristeza.

Conversando con ellos, nos pudimos percatar de cómo lidian con estos problemas y/o cómo quisieran ser apoyados de esa misma manera, por este motivo, mencionan que tener estos problemas es algo que no les debe afectar demasiado, ya que existen diversas soluciones, recomendando buscar ayuda de un profesional, realizar ejercicios de respiración, escuchar música, o llevar a cabo actividades de su interés.

Son conscientes de que cada uno es diferente, lo importante aquí es tranquilizarse, e identificar la emoción o sentimiento que están sintiendo y que lo originó, para así poder darle una solución, o buscar la manera de sentirse bien consigo mismo.

“Pensar que todos somos diferentes, que todos tenemos capacidades diferentes, que busquen oportunidades y si no que ellos mismos las puedan crear, que busquen su potencial, que se descubran o se rompan para poderse encontrar, que hagan cosas que le gusten y lo importante que disfruten lo que haga”. (Anita, pág.5)

“Le recomendaría que vengan a PIDAHI a hacer su examen y si por alguna razón no pueden venir por vivir a otro lado o algo así, buscar apoyo psicológico para calmar su ansiedad”. (Jaime, pág. 14).

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Dentro de esta investigación nos enfrentamos a distintas problemáticas, una de ellas fue la búsqueda de información reciente, verídica y nacional, ya que como sabemos, en el contexto latinoamericano son escasas sus investigaciones con relación a esta población, pues sobre la inteligencia y los trastornos de ansiedad solo suelen centrarse en aquellos puntajes del CI en los rangos bajos y normales, en vez de integrar a los puntajes superiores.

Por otra parte, en las investigaciones encontradas confirman que existe una relación entre la ansiedad generalizada y las Altas Habilidades Intelectuales, pero, al aplicar la prueba CMAS-R, no podemos llegar a un resultado semejante, ya que, en nuestros resultados obtuvimos que el 50% de los participantes presentan indicadores altos de ansiedad, mientras que el otro 50% de la población presenta un nivel bajo de ansiedad.

Cuando se trata del tema de las percepciones de los docentes sobre esta población en relación con la ansiedad generalizada, es que ellos logran identificar esta emoción durante las actividades establecidas en clase, a través de las experiencias durante su tiempo en PIDAHI.

Aunque algunos de los profesores no cuentan con un taller específico o alguna planeación en el área emocional, cuentan con herramientas y conocimientos adecuados para implementar estrategias y así, manejar esta ansiedad generalizada, es importante mencionar que los capacitados para este tema son los psicólogos, que de igual manera buscan orientar a sus compañeros.

La institución educativa de PIDAHI tiene como principal prioridad fomentar y potencializar sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales que ayuden al desarrollo en su vida diaria de los NNA.

Con relación a lo antes mencionado, se puede discutir que en esta investigación se observó que no se encuentra alguna afirmación o negación respecto a la ansiedad generalizada, esto podría explicarse por el tamaño de la población que no es representativo.

Cabe mencionar un punto interesante dentro de esta investigación, es que se observó una mayor población del género masculino (75%) y solo él (25%) era género femenino; pues con relación a esto, encontramos algunos artículos como Karpinski (2018) y CEDAT (2018), quienes en su investigación contaban con mayor población masculina, este dato sería otro punto relevante que se tendría que investigar a futuro dentro de esta población.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A partir de los datos obtenidos, en este trabajo se resalta la importancia de que existan espacios educativos como el programa PIDAHI, en el que las y los participantes de la investigación señalan como un espacio formativo beneficioso para el desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales. De forma particular, la experiencia del trabajo en dicho escenario como psicólogas educativas nos ha dejado las siguientes reflexiones:

- Los contextos en los que nos desarrollamos influyen mucho en el aprendizaje y en lo emocional.
- Estar actualizadas en todos los aspectos emocionales es muy importante para el bienestar de todas las personas.
- Es de suma importancia conocer los objetivos de los alumnos, tanto individuales como grupales, para realizar las adecuaciones necesarias y así evitar posibles problemas en el aula.
- Conocer las perspectivas de los adolescentes fue algo fundamental, ya que nos ayuda a entender un poco más a fondo lo que es tener Altas Habilidades Intelectuales, incluyendo ventajas y desventajas.
- Es indispensable conocer las necesidades educativas de cada uno de los adolescentes para poder apoyarlos en aspectos escolares como personales.
- Como docentes y psicólogas es imprescindible contar con las herramientas adecuadas, y capacitaciones constantes, para poder ofrecer una educación de calidad y no solo a estos alumnos, sino a todos.
- Entender las emociones, como la ansiedad, es algo primordial para todos, ya que es importante reconocerlas y conocer su origen, para poderlas manejar adecuadamente.

Como se menciona, el objetivo de la presente tesis empírica con enfoque cualitativo fue comprender las percepciones sobre la incidencia de la ansiedad generalizada que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en el programa educativo de PIDAHI en la CDMX. En este sentido, los principales hallazgos muestran que las y los estudiantes con AHI y docentes convergen en una serie de percepciones que encontramos respaldadas por la literatura científica actualizada, a saber:

- Existe una escasez de programas educativos que aborden integralmente el trabajo con las y los adolescentes con AHI, en las entrevistas realizadas se evidenció la necesidad de programas educativos en las escuelas regulares que se extiendan más allá de “las tareas extras”, que trabajen dentro y fuera del aula en metodologías activas e innovadoras (Ramírez, Martínez, & Arias, 2020) que motiven a las y los adolescentes lejos de ejercer “más presión” y diferencias con sus compañeros/as (Campo, 2016).
- Un dato que se encontró en la presente tesis y que coincide con lo que señala en su investigación los autores García, Monge y Gómez (2021) es que el profesorado pocas veces recibe una formación especializada para atender las necesidades educativas de la población con AHI, de hecho en las percepciones de los docentes se recalca la necesidad de contar con programas formativos que trabajen la inclusión educativa de la población con AHI y que les proporcione herramientas didácticas suficientes para el trabajo en el aula.
- Respecto a la percepción de conductas de ansiedad generalizada en las y los adolescentes con AHI, los docentes que se entrevistaron mencionan que estas conductas se presentan dentro del trabajo en el programa PIDAHI y también en otros espacios escolares. En cuanto a este tema, es importante señalar que no todos los estudiantes cuentan con un diagnóstico oportuno sobre sus puntuaciones de ansiedad y además

tampoco cuentan con un tratamiento psicológico en las y los adolescentes que cursan dicha condición (Guenole et al., 2013).

Participando como practicantes del programa de PIDAHI, logramos obtener diversos aprendizajes, destrezas y habilidades, los cuales podemos aplicar en nuestro trayecto de vida como futuras psicólogas educativas.

Una de las cosas más importantes fue llevar lo teórico a la práctica, ya que tuvimos la oportunidad de acercarnos a esta población con sobredotación y/o AHI, implementando lo aprendido durante la licenciatura.

Las destrezas desarrolladas durante esta etapa nos favorecieron en la empatía, tolerancia, paciencia, dejando a un lado la pena al realizar entrevistas con los padres de familia y alumnos; llevamos a cabo una planeación, gestión y ejecución de nuestro taller llamado “tolerancia a la frustración”, con el cual tuvimos la oportunidad de interactuar con los adolescentes y conocer la importancia de manejar las emociones y trabajar en equipo.

Por otra parte, implementamos nuestra creatividad a la hora de realizar actividades lúdicas y recreativas con toda la población de PIDAHI, con temáticas a días festivos, en donde aprendimos a trabajar en equipo, siendo democráticos, participativos, supimos escuchar y respetar las opiniones de los demás, tomándolas en cuenta a la hora de realizar cada planeación y si existía algún desacuerdo tuvimos la capacidad de resolución de problemas.

Nuestra participación como psicólogas educativas fue asumida al momento de desarrollar y gestionar planeaciones, conocer los talentos y habilidades de NNA, mejoramos el clima social y la interacción dentro del taller impartido, brindamos confianza y empatía en las entrevistas, buscamos soluciones y recomendaciones pertinentes con los psicólogos de PIDAHI ante diversas situaciones (fueran personales y/o familiares) y así fomentar una inclusión entre los alumnos con AHI. Cabe mencionar, que la educación inclusiva busca asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus

condiciones. Nuestro papel como psicólogas educativas es encontrar estrategias para que esta población sea incluida en el contexto escolar, a través de intervenciones, asesoramiento, adaptaciones curriculares, y principalmente en la identificación de las necesidades de los alumnos, de esta manera se promueve un entorno equitativo.

Es por esto, que, a través de esta experiencia y conocimiento, sabremos observar estos indicadores de ansiedad desde primer instante, una recomendación sugerida es trabajar con el programa cognitivo-conductual del TAG, ya que la característica central del programa, es la preocupación en las situaciones cotidianas que se convierten en pensamientos con afectos negativos y difíciles de controlar, lo cual conlleva a un trastorno de ansiedad, si no es atendida a tiempo. Este programa está adecuado para el manejo emocional, ya que brinda habilidades para regular estas emociones y también ayuda a evitar amenazas anticipadas (Garay et al, 2019).

Puerta y Padilla (2011) menciona que el objetivo principal de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) es identificar, dirigir y cambiar conductas, pensamientos y respuestas inapropiadas, y se caracteriza por centrarse en la modificación de los patrones negativos de pensamiento y las conductas problemáticas que están vinculadas al malestar, es así que estas terapias serían de gran ayuda para atender esta población y brindar una salud mental y emocional en su vida diaria.

Finalmente, a través de nuestra experiencia, recomendamos que dentro de los contextos escolares, familiares y sociales debemos buscar capacitaciones profesionales, para padres de familia y docentes, relacionados con el tema de sobredotación y ansiedad, ya que muchos no cuentan con estos conocimientos y dejan a un lado las necesidades o adecuaciones para trabajar con esta población, considerando que la parte emocional también es parte importante para trabajar actividades académicas y por ende al socializar con sus pares que los rodean.

REFERENCIAS

- Abregú, A. (2017). *El Coeficiente Intelectual, las inteligencias múltiples y su relación con el rendimiento escolar en estudiantes de educación secundaria*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6918/ABREGU%20TINEO%2C%20ANA%20CECILIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcalde, M. y Pérez J. (2019). La Geología como recurso para el fomento de las habilidades sociales en alumnos con Altas Capacidades Intelectuales y Superdotación. En: *Libro de resúmenes de la XXIII Bienal de la RSEHN* (193-194). Barcelona. <https://www.researchgate.net/publication/351061959>
- Alonso, S. (2021). *Altas capacidades y habilidades sociales: propuesta educativa para Educación Primaria*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49085/TFG-G4903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Belda, V. (2012). *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar* [Tesis]. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf>
- Betancourt, J. y Valadez, M. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. En UNESCO (Ed.), *La educación de niños con talento en México* (pp. 129-142). Chile: Trineo.

- Betts, T. y Niehart, M. (2010). Updated profiles of the gifted and talented. *Davidson Institute for Talent Development*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240729625_Profiles_of_the_Gifted_and_Talented
- Boletín de la AMNN. (2013). El trastorno de ansiedad generalizada. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 56(4). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422013000400009
- Bragado, C., Carrasco, M., Sánchez R. y Bersabe, R. (1996). Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186660>
- Casino, A., García, J. y Llinares, L. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/6013_d_RegulacionEmocional-AltasCapacidades.pdf
- Centro de Atención al Talento. (2018). *Estadísticas de sobredotación en México*. <http://www.cedat.com.mx/es/estadisticas-de-sobredotacion-en-mexico#:~:text=Estad%C3%ADsticamente%20se%20calcula%20que%20el,66%20millones%20en%20el%20mundo>.
- Choque, L. y Chirinos, C. (2009). Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud pública*, 11, 169-181.

[https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/r
sap/v11n2/v11n2a02.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/r
sap/v11n2/v11n2a02.pdf)

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2014). Guía científica de las altas capacidades. *Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades*.
<https://altascapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP18.pdf>

Cortés, L. (2010). *Hacia una política pública de educación de talentos. El caso de México* [Tesis de Maestría]. Flacso México.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2860>

Díez, R. (2014). *Propuesta de intervención educativa para atención a la diversidad: Alumno superdotado*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7889/TFG-O%20245.pdf?sequence=1>

Escribano, L. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
[https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/28dee9ff-a86a-44f6-a2dc-
0f7543fd9d5c/content](https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/28dee9ff-a86a-44f6-a2dc-
0f7543fd9d5c/content)

Eren, F., Ömerelli, A., Avcpil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Arch Neuropsychiatry*, 55, pp. 105–112.
[https://www.researchgate.net/publication/319604359_Emotional_and_Behavioral_Ch
aracteristics_of_Gifted_Children_and_Their_Families](https://www.researchgate.net/publication/319604359_Emotional_and_Behavioral_Ch
aracteristics_of_Gifted_Children_and_Their_Families)

Fajardo, Z., Chenet, M., Muñoz, D. y Tandazo, L. (2020). La familia en la educación de los estudiantes superdotados del Ecuador. *CIENCIAMATRIA: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, VI(10), pp. 513-522.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/362/3621539028/3621539028.pdf>

- Garay, C., Donati, S., Ortega, I., Freiría, S., Rosales, G. y Koutsovitis, F. (2019). Modelos cognitivo-conductuales del Trastorno de Ansiedad Generalizada. *Revista de Psicología*, 15(29), pp. 7-21. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9564>
- García, A. y Sierra, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de pediatría continuada*, 9(1), 69-72.
<https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-pdf-S1696281811700105>
- García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/416191/300081>
- Gardner, H. (1983). *Estados mentales: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Libros Básicos.
- Gardner, H. (1995). *¿Existen inteligencias adicionales? El caso de La Inteligencia Naturalista*. Proyecto Cero de Harvard. Cambridge, MA: Presidente y becario de Harvard College.
<https://archive.org/details/gardner-h.-inteligencias-multiples.-la-teoria-en-la-practica/page/n7/mode/2up>
- Gobierno del Estado de Oaxaca. (sf). *Aptitudes sobresalientes*.
<https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/aptitudes-sobresalientes/#:~:text=Todos%20los%20educandos%20con%20aptitudes,el%20amp%20dominio%20de%20conocimientos>.
- Gobierno de la Ciudad de México (2018). *Evaluación Interna del Programa PIDASI 2018*.
https://intranet.dif.cdmx.gob.mx/transparencia/new/_evaluaciones/2018/15%20Evaluacion%20Interna%20Integral%202018%20PIDASI.pdf

- Gobierno de España. (2006). *La Ley Orgánica de Educación LOE*.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Gómez, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 489-502.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2203/1886>
- González, M. (2008). Análisis de la teoría PASS como modelo explicativo de la superdotación. *Faisca*, 13(15), pp. 77-92. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART21110/gonzalez-roman.pdf>
- Guérolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J. M., Fournieret, P., & Revol, O. (2013). Étude transversale de l'anxiété trait dans un groupe de 111 enfants intellectuellement surdoués. *L'Encéphale*, 39(4), 278-283.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.02.001>
- Karpinski, R., Kinase, A., Tetreault, N y Borowski, T. (2018). Alta inteligencia: un factor de riesgo para la sobreexcitabilidad psicológica y fisiológica. *Inteligencia*, 66, pp. 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Luque, D., Luque, M. y Hernández, D. (2017). Altas Capacidades Intelectuales y Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: A propósito de un caso. *Perspectiva Educativa*, 56(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.56-iss.1-art.441>
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309.
<https://www.redalyc.org/pdf/970/97021031001.pdf>
- Mejía, C., Encalada, G., Peñaherrera, M., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria?.

- Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1625>
- Mirandés, J. (2001, 23 de Abril). *La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación*. [Conferencia]. Facultad de Psicología Universitat de Barcelona. https://altascapacidadescse.org/La_Teoria_Joseph_Renzulli.pdf
- Mönks, F. y Boxtel, H. (1985). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En Freeman, Joan (Ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. España: Editorial Santillana.
- Pacheco, V. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Revista Educación*, 25 (1), 123-135. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44002512.pdf>
- Plata, M., Gonzalo, M., Gómez, C. y Barrios, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 381–390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>
- Programa Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI). (2018). *Evaluación Interna Integral*. http://intranet.dif.cdmx.gob.mx/transparencia/new/_evaluaciones/2018/15%20Evaluacion%20Interna%20Integral%202018%20PIDASI.pdf
- Puerta, J. y Padilla, D. (2011). Terapia cognitiva – conductual (TCC) como tratamiento para la depresión: Una revisión del estado del arte. *Duazary*. 8(2), 251-257. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156315016.pdf>
- Ramírez, L., Martínez, C., y Arias, V. (2020). Usabilidad de las TIC en la Enseñanza Secundaria: Investigación - Acción con Docentes y Estudiantes de México. *Revista*

<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/401>

Reynolds, C. y Richmond, B. (1997). Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R). México: El Manual Moderno.

Renzulli, J.S. (1986). La concepción de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa. En R. J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Concepciones de superdotación*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.
https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/05/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf

Robres, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (Vol. 4). Valencia: Acde.
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Sánchez, C. (2008). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Murcia.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/208>

Santibáñez, D. (2018). *La participación de las familias en la educación inicial y los procesos de aprendizaje de niños y niñas: El esquema clasificatorio de las educadoras y técnicos parvularias*. Departamento Metropolitano de la Universidad de Chile.
https://www.researchgate.net/publication/342801890_PARTICIPACION_DE_LAS_FAMILIAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL

SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Recuperado de

https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Esp_-Prop_%20de%20intervenci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20aptitudes%20sobresalientes.pdf

Soriano, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, XXVI(1), pp. 43-64.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004

Stake, R. (2007). Investigación con estudios de caso. (4a edición). Madrid: Morata.

https://drive.google.com/file/d/1L8uXizXuCPSJ1sdgroxRQu9Ktz2JT32L/view?usp=sharing_eil_m&ts=641e5eb9

Shipley, W., Gruber, C., Martin, T. y Klein, A. (2014). Shipley-2. Escala breve de inteligencia. *Manual Moderno*. México

Torres, A. (2014). Las habilidades sociales: *Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria*. UNIVERSIDAD DE GRANADA, España. Retrieved from

<https://docplayer.es/60943158-Las-habilidades-sociales-un-programa-de-intervencion-en-educacion-secundaria-obligatoria.html>

Turégano, I. (2019). *Relación entre procesos cognitivos PASS y procesos lectores en Educación primaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Internacional de la Rioja.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9463/Tur%c3%a9gano%20Velasco%2c%20Ivana%20Roc%c3%ado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Urben, S., Camos, V., Habersaat, S., y Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 514-520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>

Urraca, M., Sastre, S. y Viana, L. (2021). Percepción del mundo y alta capacidad intelectual: un estudio comparativo. *Psicología Educativa*, 27(1), pp. 21-25.

<https://doi.org/10.5093/psed2020a15>

Valadez, D., Meda, R. y Matsui, O. (2004). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (3), pp. 5-12.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/3/003_Valadez.pdf

ANEXO 1

Consentimientos informados de la investigación de los padres de los alumnos con AHI

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACION

La presente investigación es conducida por Castro Pérez Brenda Montserrat y Martínez Lazcano Andrea Paola, estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, campus 092 Ajusco.

El objetivo de la investigación que se realizará son: las percepciones sobre la incidencia de la ansiedad que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en las actividades educativas de PIDAHI en la CDMX.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que las investigadoras puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta a las investigadoras se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacerselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Castro Pérez Brenda Montserrat (9092032125@upn.mx) y o Martínez Lazcano Andrea Paola (190923125@upn.mx).

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



23/05/23

ANEXO 2

Consentimientos informados de la investigación de los docentes del programa de PIDAHI

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Castro Pérez Brenda Montserrat y Martínez Lazcano Andrea Paola, estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, campus 092 Ajusco.

El objetivo de la investigación que se realizará son: las percepciones sobre la incidencia de la ansiedad que despliegan adolescentes con Altas Habilidades Intelectuales (AHI) y docentes que trabajan con población AHI en las actividades educativas de PIDAHI en la CDMX.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que las investigadoras puedan transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta a las investigadoras se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Castro Pérez Brenda Montserrat (190920220@g.upn.mx) y/o Martínez Lazcano Andrea Paola (190923125@g.upn.mx).

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

6-Junio-23

ANEXO 3

Entrevista a docentes de PIDAHI (Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales).

Datos sociodemográficos

- ¿Qué edad tiene actualmente?
- ¿Cuál fue su último año de estudios terminado?
- ¿Cuál es su estado civil?
- ¿Cuál es su identidad de género?

Entrevista Semi-Estructurada

1. ¿Podría hablarme sobre su formación académica y el tiempo trabajado dentro del contexto con niñas, niños y adolescentes (NNA) con altas habilidades intelectuales (AHI)?
2. Cuéntame sobre el momento en que decidió trabajar con NNA con Altas Habilidades Intelectuales, ¿qué le invitó a tomar esta decisión?
3. ¿Presentaba conocimientos sobre esta población sobredotada? Mencione cuáles
4. ¿Podría darme un ejemplo del trabajo cotidiano con los NNA con AHI?
5. ¿Considera que la población con AHI necesitan herramientas especiales para trabajar con ellos? Me podría dar algunos ejemplos
6. ¿Cuáles han sido los retos o barreras a los que se ha enfrentado al trabajar con los NNA? Proporcione algún ejemplo
7. A través de su interacción con los NNA con AHI ¿ha observado algunas conductas indicativas de ansiedad? Me puede dar un ejemplo.

8. Si la respuesta a la pregunta 7 fue un sí, ¿Qué acciones toma para calmar esta ansiedad?
9. ¿Considera importante trabajar la ansiedad en NNA con AHI? Explique por qué
10. ¿Considera que su participación como profesor/a con los NNA con AHI ha sido gratificante para ellos? Mencione por qué.
11. ¿Qué recomendaciones daría para trabajar con NNA AHI con relación a sus emociones?
12. ¿Considera que el Programa PIDAHI cuenta con las herramientas adecuadas para trabajar emocionalmente con esta población? Dame un ejemplo de ello

ANEXO 4

Entrevista a alumnos de PIDAHI (Proceso Integral para el Desarrollo de las Altas Habilidades Intelectuales).

Datos sociodemográficos

- ¿Qué edad tienes actualmente?
- ¿Qué año estás cursando actualmente?
- ¿Cuál es tu estado civil?
- ¿Cuál es su identidad de género?
- ¿Podrías hablarme sobre tu trayecto de vida como NNA con altas habilidades intelectuales?

Entrevista Semi-Estructurada

1. ¿Me podrías contar cómo ha sido tu experiencia desde que ingresaste al programa de PIDAHI?
2. Ahora, ¿me podrías contar cómo ha sido tu experiencia en tu escuela?
3. ¿En alguna ocasión tus profesores te han asignado alguna responsabilidad extra a diferencia de tus compañeros de clase? Recuerdas algún ejemplo
4. ¿Tus profesores del programa de PIDAHI también recurren a asignarte alguna responsabilidad extra? Cuéntame alguna ocasión especial
5. ¿Has sentido presión, angustia, miedo, estrés y/o ansiedad por tus tareas escolares últimamente? Menciona alguna situación en la que te hayas sentido así.
6. ¿Me podrías contar cómo es tu relación familiar?
7. ¿Consideras que tus padres te exigen más sobre tu desempeño académico? Me podrías platicar alguna experiencia.

8. ¿Alguna vez tus padres te han hecho sentir triste, presionado, angustiado, inquieto y/o ansioso? Cuéntame una situación
9. ¿En qué situaciones de tu vida personal has llegado a sentirte ansioso? ¿Qué haces para calmar tu ansiedad?
10. ¿Qué le recomendarías a un niño o niña como tú que tengan AHI y presenten problemas como sentirse ansiosos, angustiados y/o tristes?