



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

**REPÚBLICA DEL ECUADOR UNIVERSIDAD ESTATAL DE
MILAGRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

FACULTAD DE POSGRADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EDUCACIÓN INCLUSIVA MENCIÓN
INTERVENCION PSICOPEDAGÓGICA**

TEMA:

Características socioemocionales y habilidades sociales en niños de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales de escuelas del distrito 01D01 de la ciudad de Cuenca, Ecuador

Autor:

Jessica Viviana Jarro Lazo

Tutor:

MsC. Lourdes Maribel González Romero

Milagro, 2025

Derechos de Autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Jessica Viviana Jarro Lazo**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación Inclusiva mención Intervención Psicopedagógica**, como aporte a la Línea de Investigación Atención a escolares con diversidad educativa en la educación integral de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, **18 de octubre del 2025**



Jessica Viviana Jarro Lazo

C.I.: 0105126650

Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación

Yo, Lourdes Maribel González Romero en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Jessica Viviana Jarro Lazo** cuyo tema es **Características socioemocionales y habilidades sociales de niños, niñas y adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales de la ciudad de Cuenca, Ecuador**, que aporta a la Línea de Investigación Atención a escolares con diversidad educativa, previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Inclusiva mención Intervención Psicopedagógica**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 18 de octubre del 2025



Lourdes Maribel González Romero

C.I.: 1202978639

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los veintiseis días del mes de diciembre del dos mil veinticinco, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, PSI. EDU JARRO LAZO JESSICA VIVIANA, a defender el Trabajo de Titulación denominado "**CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DE CUENCA - ECUADOR**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. VALENCIA MEDINA ELVIA MARLENE, Presidente(a), Psi. ORTIZ DELGADO DIANA CAROLINA en calidad de Vocal; y, Msc. PANCHEZ HERNANDEZ RAUL RUPERTO que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO ESCRITO	63.67
DEFENSA ORAL	27.67
PROMEDIO	91.33
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



Ph.D. VALENCIA MEDINA ELVIA MARLENE
Presidente/a del Tribunal

Ph.D. VALENCIA MEDINA ELVIA MARLENE
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Psi. ORTIZ DELGADO DIANA CAROLINA
Vocal

Psi. ORTIZ DELGADO DIANA CAROLINA
VOCAL



Msc. PANCHEZ HERNANDEZ RAUL RUPERTO
Secretario/a del Tribunal

Msc. PANCHEZ HERNANDEZ RAUL RUPERTO
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



PSI. EDU JARRO LAZO JESSICA VIVIANA
Maestrante

PSI. EDU JARRO LAZO JESSICA VIVIANA
MAGISTER

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi hijo, Pablo, quién en su búsqueda del sentido de la vida, me mostró cuál era el mío, gracias a su singular forma de ser, me enseñó que el mundo se puede sentir y vivir de mil formas.

Jessica Viviana

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por permitirme formarme y crecer académicamente, a mi tutora de tesis por su asistencia y soporte en los diferentes momentos de desarrollo del documento, a mi compañero de vida Edison por ser un soporte emocional durante este proceso, finalmente a mi mamita Carmen y colegas Anita, Juanito, Jois, Mai, Paty del Centro de Psicología Integral e Investigación en Neurodesarrollo SAPIENS, que aportaron de forma invaluable durante esta investigación.

Jessica Viviana

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito investigar acerca de las características socioemocionales y habilidades sociales en escolares de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales (ACI) en Cuenca, Ecuador. Ante la necesidad de apoyo especializado para esta población, este proyecto de investigación se abordó bajo una metodología descriptiva – propositiva con el uso del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) versión para padres y una encuesta para factores contextuales.

Los hallazgos revelaron que, los niños con ACI presentan inestabilidad emocional frente al perfeccionismo, autoexigencia y ansiedad, estas características representan un riesgo para su salud emocional lo que confirma la necesidad de planificar y diseñar guías de estrategias psicoeducativas para docentes y padres. Los resultados también mostraron que esta población presenta altos niveles de conducta pro social, empatía, moralidad y sentido de justicia que genera una asincronía con sus pares, esto, evidencia que la madurez emocional y desarrollo cognitivo generan un fenómeno de exclusión e impacto en el bienestar emocional. En el plano conductual, el estudio indicó que los problemas de conducta y la hiperactividad reportados por el instrumento SDQ no deben ser considerados como rasgos inherentes, sino como signos de desajuste socioemocional vinculados a entornos educativos no adaptados.

Frente a esto, la propuesta investigativa aporta funcionalmente con data diagnóstica e inicial para motivar y visibilizar la necesidad apoyo psicosocial y educativo de esta población. Los datos subrayan la importancia de generar una propuesta de intervención psicoeducativa con estrategias que consideren las fortalezas y debilidades de esta población. Se concluye que atender las dimensiones socioemocionales y sociales es crucial para el desarrollo pleno de los niños con ACI, que recomienda enfoques educativos inclusivos, y establecer estrategias a través de un programa de habilidades sociales para fortalecer la resiliencia, sentido de justicia y moralidad, que conjuntamente promuevan la mejora del bienestar integral y rendimiento académico.

Palabras clave: *escolares, altas capacidades, características socioemocionales, habilidades sociales, intervención psicoeducativa*

Abstract

The present study aimed to examine the socio-emotional characteristics and social skills of school-aged children (5 to 11 years old) with high intellectual abilities (HIA) in Cuenca, Ecuador. In response to the need for specialized support for this population, the research was conducted using a descriptive–propositional methodology and included the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) parent version and a survey for contextual factors.

The findings revealed that children with HIA display emotional instability associated with perfectionism, self-demand, and anxiety. These characteristics pose risks to their emotional well-being and highlight the need to plan and design psychoeducational strategy guidelines for teachers and parents. The results also showed that this population exhibits high levels of prosocial behavior, empathy, morality, and a strong sense of justice—traits that frequently generate asynchrony with their peers. This demonstrates that advanced emotional maturity and cognitive development can lead to experiences of exclusion and negatively impact emotional well-being.

At the behavioral level, the study indicated that conduct problems and hyperactivity reported in the SDQ should not be considered inherent traits. Rather, they appear to be signs of socio-emotional maladjustment associated with non-adaptive educational environments.

In this context, the research contributes valuable initial diagnostic data that helps highlight and justify the need for psychosocial and educational support for this population. The findings emphasize the importance of developing a psychoeducational intervention proposal with strategies that account for the strengths and weaknesses characteristic of children with HIA. The study concludes that addressing socio-emotional and social dimensions is essential for the optimal development of children with high intellectual abilities, recommending inclusive educational approaches and the implementation of a social-skills program to strengthen resilience, moral reasoning, and sense of justice, ultimately promoting comprehensive well-being and academic performance.

Keywords: schoolchildren, high abilities, socioemotional characteristics, social skills, psychoeducational intervention.

Lista de figuras

Figura 1 Dificultades en el área emocional de NNA con ACI acorde a SDQ	53
Figura 2 Dificultades en el área comportamental de NNA con ACI acorde al SDQ.....	54
Figura 3 Dificultades en el área comportamental referida a la hiperactividad acorde al SDQ.....	54
Figura 4 Niveles de conducta prosocial en niños con ACI acorde al SDQ	55
Figura 5 Relaciones interpersonales de niños con ACI con sus pares acorde al SDQ	56

Lista de Tablas

Tabla 1. Caracterización de la población acorde a encuesta aplicada a representantes.....	55
Tabla 2 Características socioemocionales de niños y niñas con ACI acorde a encuesta aplicada PPFF	53

INDICE

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Delimitación del problema.....	17
1.3. Formulación del problema	18
1.4. Preguntas de investigación.....	19
1.5. Objetivos.....	19
1.5.1. Objetivo general.....	19
1.5.2. Objetivos específicos	19
1.6. Hipótesis	19
1.7. Justificación	20
2. Declaración de las variables (Operacionalización) Problema.....	21
CAPÍTULO II: Marco Teórico Referencial	28
2.1. Antecedentes Referenciales.....	28
2.2. Marco Conceptual.....	30
2.2.1. Desarrollo integral	31
2.2.2. Autorregulación Emocional	31
2.2.3. Ansiedad y Miedos	31
2.2.4. Autoestima y Autoimagen.....	32
2.2.5. Empatía y Sensibilidad.....	32
2.2.6. Afectividad y Estado de Ánimo	32
2.2.7. Habilidades sociales en estudiantes con altas capacidades	32
2.2.8. Asertividad y Comunicación.....	33
2.2.9. Resolución de Conflictos y Participación Grupal.....	33
2.2.10. Fortalezas y debilidades en interacción social.....	33
2.2. Marco Teórico	34
2.3.1. Altas Capacidades Intelectuales (ACI): Conceptos y Modelos Teóricos.....	34
2.3.2. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli	34
2.3.3. Modelo Multifactorial de Mönks y Van Boxtel	35
2.3.4. Modelo de Interdependencia Triádica de Gagné	36
2.3.5. Características Socioemocionales escolares con ACI	37
2.3. Habilidades Sociales en Escolares con ACI.....	41
2.3.2. El Rol de la Familia	42
2.3.3. La influencia del entorno escolar y el sistema educativo.....	42
2.3.1. El impacto del grupo de pares y la cultura social	43
2.4. Planes de intervención de intervención en niños con ACI.....	43
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	45
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	45
3.2. La población y la muestra.....	45
3.2.1. Los métodos y las técnicas.....	46
3.2.2. Instrumentos de Recolección de Datos:	47
3.2.3. Validez y Confiabilidad:	50
3.2.4. Técnica de Aplicación:.....	50
3.2.5. Consentimiento Informado y Aplicación del Instrumento.....	50
3.3. Procesamiento estadístico de la información.....	51
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	52
4.1. Análisis e interpretación de resultados de encuesta aplicada a representantes.....	52
4.1.3. Habilidades sociales en niños con ACI acorde al SDQ	55
CAPÍTULO V: DISEÑO METODOLÓGICO Y OPERATIVO DE PROGRAMA.....	57
5.1. Población objetivo	57
5.2. Ejecución Operativa del Programa.....	57
CAPÍTULO VI	68
CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES	68
6.1. Discusión	68
6.2. Conclusiones.....	71
6.3. Recomendaciones	73
Referencias Bibliográficas.....	75

Anexos.....	81
Anexo 2. Guía de preguntas para padres.....	82
Anexo 3. Consentimiento informado.....	82

Introducción

El interés por comprender y atender las características socioemocionales y habilidades sociales en niños, niñas y adolescentes con altas capacidades intelectuales (ACI) ha adquirido creciente relevancia en el campo de la psicopedagogía. La alta capacidad intelectual representa no solo un potencial cognitivo elevado, sino que implica particularidades en el desarrollo emocional, conductual y social, que requieren atención especializada para garantizar un desarrollo integral y armónico. En este sentido, el presente estudio se centra en analizar dichas dimensiones en estudiantes con ACI en la ciudad de Cuenca, Ecuador, con el objetivo general de comprender sus necesidades específicas y orientar la implementación de estrategias que favorezcan su inclusión y bienestar (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023; Tasca et al., 2024).

La conceptualización de las altas capacidades intelectuales ha evolucionado hacia enfoques integrales que consideran no solo las habilidades cognitivas superiores sino también las variables emocionales y sociales que configuran su desarrollo (Alencar, 2008). El perfeccionismo, la autoexigencia, la ansiedad y la frustración se presentan como características socioemocionales prominentes, las cuales, si bien pueden incentivar el aprendizaje y el rendimiento, también conllevan riesgos de malestar emocional, estrés y problemas de salud mental (Azzolina et al., 2024; Flett, Hewitt y Nepon, 2016). La coexistencia de altos niveles de desempeño intelectual junto con dificultades emocionales y conductuales se entiende dentro de un marco sincrónico-asincrónico, donde la disparidad entre el desarrollo cognitivo y socioemocional genera desafíos específicos (Vélez-Calvo, 2023).

Las habilidades sociales y la conducta prosocial constituyen otro componente esencial, definidos como el conjunto de competencias que permiten establecer relaciones interpersonales positivas, cooperativas y empáticas (Alencar, 2008). Si bien la mayoría de niños con ACI exhiben conductas prosociales elevadas, esta característica no siempre se acompaña de habilidades sociales adecuadas para la integración social plena, debido a la desincronía emocional y cognitiva que afecta su adaptación (Tasca et al., 2024; Bordón, 2022). Dicho desfase se refleja en dificultades para establecer vínculos profundos, experiencias de exclusión o incomprensión por parte de sus pares, y un riesgo aumentado de aislamiento social (Martínez y García, 2022).

Desde una perspectiva conductual, la literatura señala que los problemas de conducta y la hiperactividad que pueden mostrar algunos niños con ACI no deben ser interpretados como rasgos inherentes, sino como respuestas a situaciones de desajuste socioemocional o desmotivación frente a un entorno no adecuado para sus características (Luque y Luque, 2017; Rodríguez et al., 2022). La distinción cuidadosa entre síntomas clínicos y manifestaciones conductuales contextuales es fundamental para enfoques diagnósticos y terapéuticos adecuados (García y Sierra, 2011).

El estudio realizado en Cuenca evidencia que un porcentaje significativo de estudiantes con ACI presentan características socioemocionales definidas por un alto perfeccionismo (67%), autoexigencia (54%), frustración (60%) y ansiedad (53%), que configuran un perfil vulnerable a efectos negativos en su bienestar emocional. Estos resultados coinciden con estudios globales que asocian el perfeccionismo con el miedo al fracaso y la ansiedad, alertando sobre la necesidad de atención psicosocial y desarrollo de habilidades de afrontamiento (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023; Azzolina et al., 2024).

Asimismo, el análisis de la conducta prosocial mostró que el 73% de los niños exhiben niveles altos, lo cual sugiere una notable sensibilidad social y altruismo. Sin embargo, este dato favorable se encuentra en tensión con la observación de que el 80% presenta dificultades relevantes en las habilidades sociales y relaciones con sus pares. La literatura confirma que este desfase se debe a la asincronía del desarrollo socioemocional, dificultando la correcta integración y llevando a experiencias de exclusión y aislamiento social (Vélez-Calvo, 2023; Bordón, 2022; Martínez y García, 2022).

La hiperresponsabilidad social asociada a la conducta prosocial alta genera sobrecarga emocional y ansiedad, una problemática que debe ser reconocida y abordada (Tasca et al., 2024; Alencar, 2008). En el plano conductual, los datos del SDQ revelan que el 54% de los niños con ACI presentan problemas conductuales clínicamente significativos, atribuibles a la frustración y falta de respuestas adecuadas a sus necesidades emocionales, más que a trastornos intrínsecos.

Además, el 40% muestra comportamiento hiperactivo a niveles clínicos según SDQ, pero la evidencia sugiere que esto está relacionado con factores contextuales y de motivación más que con diagnósticos formales de TDAH (Luque y Luque, 2017; Rodríguez et al., 2022; García y Sierra, 2011). Estos hallazgos subrayan la complejidad del fenómeno y la necesidad de evaluaciones integrales para evitar etiquetados erróneos y promover intervenciones contextualizadas.

Los resultados del estudio confirman que los niños, niñas y adolescentes con ACI en Cuenca presentan un perfil socioemocional complejo, donde la interacción de altas demandas cognitivas con estrategias emocionales muchas veces insuficientes genera riesgos de ansiedad, frustración y conductas desadaptativas.

Las habilidades sociales, cruciales para una integración social positiva, muestran una elevada conducta prosocial, pero también disfuncionalidades en la interacción con pares que impactan negativamente su bienestar y desarrollo social. La coexistencia de problemas conductuales y síntomas asociados a la hiperactividad se esclarece como producto de desajustes ambientales y no como una característica intrínseca, enfatizando el rol contextual y la importancia de los abordajes integrales.

En el marco de estos hallazgos, se evidencia la urgencia de desarrollar políticas y prácticas educativas inclusivas que reconozcan la heterogeneidad de la experiencia socioemocional en niños con ACI y promuevan ambientes que no solo potencian sus capacidades cognitivas, sino que también les brinden el soporte emocional y social que requieren para un desarrollo integral sustentable.

La sección final de esta investigación trasciende el análisis descriptivo para enfocarse en la solución, culminando con la creación y estructuración de un piloto de intervención psicopedagógica.

gógica denominado Programa de desarrollo socioemocional (PDS). Este programa se diseña como una respuesta metodológica funcional y basada en evidencia para mitigar la disincronía socioemocional y los riesgos asociados al perfeccionismo y la ansiedad identificados en los NNA con ACI. El PDS se estructura modularmente en tres fases interconectadas (metacognición emocional, manejo del perfeccionismo y entrenamiento en habilidades sociales), siendo su implementación piloto esencial para validar la eficacia y viabilidad de las estrategias propuestas, transformando así el aporte teórico de la tesis en una herramienta práctica y replicable para la mejora del bienestar psicosocial en el ámbito educativo.

Esta síntesis integral constituye el punto de partida para diseñar estrategias diferenciadas y dirigidas a cubrir las necesidades específicas de esta población en contextos similares a Cuenca, Ecuador, con el propósito de mejorar sustantivamente su calidad de vida, salud mental y desempeño académico.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La investigación sobre las características socioemocionales y habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales es un tema de creciente interés y relevancia educativa a nivel nacional e internacional. Diversos estudios científicos evidencian que, aunque estos estudiantes presentan un desarrollo cognitivo avanzado, suelen enfrentar desafíos socioemocionales que requieren atención especializada para favorecer su bienestar integral y adaptación escolar.

Shechtman y Silektor (2012) encontraron que los menores con altas capacidades pueden mostrar mayor asertividad, empatía y autoconcepto académico en ciertos entornos educativos; sin embargo, con el aumento de la edad, su competencia social y empatía tienden a disminuir, situándose por debajo de sus compañeros sin altas capacidades. Además, estos estudiantes presentan sobreexcitabilidad emocional, esto incrementa la probabilidad de experimentar ansiedad, insomnio y miedo a lo desconocido (Casino-García et al., 2019). Esta sobreexcitabilidad emocional implica que perciben la vida con una intensidad emocional mayor, que puede afectar su estabilidad emocional y social.

Sánchez (2013) y Pfeiffer (2017) describen características socioemocionales frecuentes en estos alumnos, tales como sensibilidad e intensidad emocional, elevada empatía, perfeccionismo, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración, y un marcado sentido de justicia social. Estas características pueden derivar en vulnerabilidades emocionales como ansiedad, irritabilidad y conductas perfeccionistas que afectan su bienestar. Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021), en una revisión sistemática, concluyen que los alumnos con altas capacidades son más propensos a presentar baja autoestima, auto exigencia y dificultades socioemocionales, subraya la necesidad de trabajar en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Desde una perspectiva educativa, las habilidades sociales están estrechamente vinculadas con el bienestar psicológico, la inteligencia emocional y la capacidad de toma de decisiones, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño (Briones, 2019). Betina y Contini (2011) destacan que la infancia y adolescencia son etapas críticas para el aprendizaje y práctica de estas habilidades, las cuales impactan directamente en el funcionamiento académico y social.

En el contexto nacional, la atención a las necesidades socioemocionales de los escolares con altas capacidades es aún incipiente, genera un vacío en la educación inclusiva y en la promoción de ambientes escolares que favorezcan su desarrollo integral. Por ello, resulta imprescindible investigar y visibilizar estas características para diseñar estrategias educativas que respondan a sus particularidades y contribuyan a mejorar su calidad de vida escolar y personal.

En efecto, la pertinencia y actualidad del tema radican en la evidencia científica que muestra la complejidad socioemocional de los niños con altas capacidades y la importancia de fortalecer

sus habilidades sociales para garantizar su bienestar y éxito educativo. Esta investigación aporta al conocimiento local y global, promoviendo una educación más equitativa y sensible a la diversidad de talentos y necesidades

1.2.Delimitación del problema

La situación problemática relacionada con las características socioemocionales y habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales en Cuenca, Ecuador, presenta particularidades que requieren un análisis crítico desde la relación causa-efecto para su adecuada valoración y abordaje. En este contexto, se observa que, a pesar del potencial cognitivo avanzado de estos estudiantes, existen deficiencias significativas en la atención integral que reciben, especialmente en el ámbito socioemocional y social, impacta negativamente en su desarrollo y bienestar.

Una de las causas principales radica en la falta de identificación y atención especializada dentro del sistema educativo local. Estudios internacionales y nacionales coinciden en que la mayoría de los centros escolares no cuentan con programas ni estrategias adecuadas para atender las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades, y genera una desatención que afecta su motivación, autoestima y adaptación social (Cores, 2024).

En Cuenca, esta problemática se agrava por la escasa formación docente en el área de altas capacidades y la limitada implementación de políticas educativas inclusivas que consideren el desarrollo socioemocional como un aspecto fundamental.

El efecto de esta desatención se manifiesta en diversas consecuencias socioemocionales negativas. Los estudiantes pueden experimentar frustración, aburrimiento y desmotivación ante la falta de retos adecuados, a su vez puede derivar en conductas disruptivas, aislamiento social y problemas emocionales como ansiedad o depresión (Cores, 2024; Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

La sobre excitabilidad emocional, característica frecuente en estos niños, puede intensificar estas dificultades si no se les brinda un acompañamiento adecuado. Además, la falta de habilidades sociales desarrolladas limita su capacidad para establecer relaciones saludables con sus pares y docentes, afectando su integración y bienestar escolar.

Otro factor causal importante es el entorno familiar y escolar. La ausencia de apoyo afectivo y estrategias educativas adaptadas contribuye a que estos niños no desarrollen plenamente sus competencias socioemocionales. La cultura escolar, el clima de aula y las actitudes docentes hacia las altas capacidades influyen directamente en la autoestima, la motivación académica y el bienestar psicológico de estos estudiantes. En Cuenca, la carencia de un modelo integral que articule estos factores genera un círculo vicioso donde la falta de atención provoca dificultades socioemocionales, que a su vez afectan el rendimiento y la convivencia.

La valoración crítica de esta problemática revela que, sin una intervención oportuna y contextualizada, los escolares con altas capacidades en Cuenca corren el riesgo de no alcanzar su potencial pleno, tanto en lo académico como en lo social y emocional. Esto no solo limita su desarrollo personal, sino que también representa una pérdida para la sociedad al desaprovechar

talentos que podrían contribuir significativamente en diversos ámbitos. Por ello, es imprescindible diseñar y aplicar programas de identificación, acompañamiento y desarrollo socioemocional que respondan a las condiciones particulares del entorno local, involucrando a docentes, familias y autoridades educativas.

En conclusión, la situación problemática en Cuenca refleja una brecha entre las necesidades específicas de los escolares con altas capacidades y la respuesta educativa actual, con causas vinculadas a la falta de formación docente, ausencia de políticas inclusivas y escasa atención socioemocional. Las consecuencias negativas en el bienestar y habilidades sociales de estos niños evidencian la urgencia de implementar estrategias integrales que promuevan su desarrollo integral y mejoren su calidad de vida escolar.

1.3. Formulación del problema

El estudio de las altas capacidades intelectuales (ACI) se ha enfocado tradicionalmente en la dimensión cognitiva, priorizando la identificación de habilidades superiores como el razonamiento y la creatividad (Hernández-Sampieri et al., 2018). Sin embargo, este enfoque limitado invisibiliza las particularidades socioemocionales de estos estudiantes. Investigaciones recientes han demostrado que el bienestar emocional y las habilidades sociales son componentes esenciales para un desarrollo integral y el éxito académico y personal. La falta de atención a estas áreas puede generar barreras significativas en la vida de los estudiantes con ACI, a pesar de su potencial (Azzolina et al., 2024).

Los estudiantes con ACI a menudo experimentan un desarrollo asincrónico, donde su madurez intelectual supera con creces su madurez emocional y social (Pfeiffer, 2017). Esta asincronía puede provocar una profunda sensación de incompreensión, frustración y aislamiento social. Adicionalmente, rasgos como el perfeccionismo y la alta autoexigencia, aunque impulsan el logro, también están fuertemente asociados con la ansiedad, el miedo al fracaso y la baja autoestima. Un estudio de Ruis-Mendia y Castejón-Puig (2023) encontró que el perfeccionismo negativo es un factor de riesgo para el desarrollo de problemas emocionales en adolescentes con ACI, subraya la necesidad de abordar estas problemáticas de manera preventiva.

En el ámbito social, los escolares con ACI pueden enfrentar dificultades para establecer relaciones con sus pares debido a intereses, estilos de comunicación o niveles de madurez diferentes. Esta disonancia puede llevar a la soledad, el rechazo y, en casos extremos, al acoso escolar (Cores, 2024). La literatura actual enfatiza que las intervenciones deben centrarse no solo en la estimulación académica, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación emocional para mitigar estos riesgos y fomentar una integración saludable (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023).

En el contexto de Cuenca, Ecuador, existe una carencia significativa de investigaciones que aborden esta temática, además genera un vacío de conocimiento crítico. La falta de datos empíricos locales sobre el perfil socioemocional y las habilidades sociales de esta población impide la identificación oportuna de sus necesidades y dificulta el diseño de programas de intervención y apoyo basados en evidencia. Esta situación expone a los estudiantes a un riesgo elevado de bajo rendimiento, desmotivación escolar y dificultades en su bienestar general.

Por lo tanto, es fundamental llevar a cabo una investigación que describa con precisión las características socioemocionales y las habilidades sociales de los escolares con altas capacidades intelectuales en el contexto local de Cuenca. El estudio busca llenar este vacío de conocimiento y proporcionar una base empírica sólida que contribuya a la formulación de estrategias de intervención y a la creación de políticas educativas más inclusivas y efectivas. En este sentido, la pregunta que guía esta investigación es:

¿Cómo incide la escasa atención de las necesidades socioemocionales y habilidades sociales en el bienestar integral de los escolares de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales?

1.4. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características socioemocionales y las habilidades sociales de los escolares con altas capacidades intelectuales en el contexto educativo de Cuenca, Ecuador?
- ¿Cuál es la incidencia de las características socioemocionales específicas de los estudiantes con altas capacidades en sus patrones de interacción social, y cómo influye esto en su ajuste académico y bienestar subjetivo en el contexto educativo de Cuenca?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Analizar las características socioemocionales y habilidades sociales de niños, niñas de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales en la ciudad de Cuenca, Ecuador, con el fin de proponer estrategias que favorezcan su desarrollo integral.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Identificar las principales características socioemocionales que escolares de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales en instituciones educativas de Cuenca - Ecuador
2. Caracterizar las habilidades sociales que manifiestan los estudiantes de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales en instituciones educativas de Cuenca - Ecuador
3. Describir las fortalezas y debilidades en la interacción social de escolares de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales para generar estrategias de trabajo psicoeducativo en diferentes instituciones educativas de Cuenca - Ecuador

1.6. Hipótesis

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) la formulación de hipótesis no es un requisito indispensable para los estudios descriptivos. El presente estudio se centra en la medición precisa de variables de manera independiente, sin pretender establecer causalidad o interconexión entre ellas.

1.7. Justificación

La investigación sobre las características socioemocionales y habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales de Cuenca, Ecuador, es un tema de gran relevancia y actualidad desde múltiples perspectivas: teórica, metodológica, educativa y práctica. Este estudio pretende aportar conocimiento novedoso y contextualizado a una problemática que, aunque reconocida globalmente, aún presenta vacíos importantes en su abordaje local.

Desde una perspectiva teórica, la literatura científica ha evidenciado que los niños con altas capacidades no solo destacan por su desarrollo intelectual avanzado, sino que también enfrentan desafíos socioemocionales específicos que influyen en su bienestar y desempeño escolar (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Casino-García et al., 2019). Estos estudiantes presentan una mayor vulnerabilidad a estados de ánimo bajos, perfeccionismo, baja autoestima y dificultades en la regulación emocional, puede afectar sus relaciones sociales y su integración en el entorno educativo. La investigación contribuye a profundizar en la comprensión de estas características, especialmente en el contexto ecuatoriano, donde los estudios son aún limitados.

Metodológicamente, el estudio se plantea con un enfoque descriptivo y analítico que permitirá identificar y valorar las particularidades socioemocionales y sociales de este grupo, utilizando instrumentos validados y adaptados al contexto local. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos facilitará una visión integral y precisa, representa un aporte metodológico para futuras investigaciones

Desde el punto de vista educativo, el estudio es pertinente porque responde a la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas y de intervención que atiendan las necesidades socioemocionales de los escolares con altas capacidades. La evidencia muestra que, sin un apoyo adecuado, estos alumnos pueden experimentar fracaso escolar, aislamiento y desmotivación (Alonso Hervada, 2021). Por ello, identificar sus características y habilidades sociales permitirá orientar a docentes, familias y autoridades educativas para mejorar la calidad de la educación inclusiva y promover ambientes escolares que favorezcan su desarrollo integral.

En el plano práctico, esta investigación tiene un impacto directo en la mejora de la atención educativa en Cuenca, aportando datos que pueden fundamentar programas de desarrollo socioemocional y social específicos para niños con altas capacidades. Además, permitirá sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de considerar estas dimensiones para evitar problemas emocionales y sociales que afectan el rendimiento y la convivencia.

La novedad científica del estudio radica en su enfoque contextualizado en Cuenca, Ecuador, donde existe una carencia de investigaciones detalladas sobre las características socioemocionales y habilidades sociales en este grupo poblacional. A diferencia de estudios globales, este proyecto aporta información local que puede ser utilizada para la formulación de políticas y prácticas educativas adaptadas a la realidad sociocultural del país.

Finalmente, este trabajo se configura como un proyecto de desarrollo e innovación educativa, busca describir la situación actual, sino también sentar las bases para la creación de propuestas de intervención que respondan a las necesidades identificadas, contribuyendo así a la mejora continua del sistema educativo y al bienestar de los estudiantes con altas capacidades

2. Declaración de las variables (Operacionalización)

Problema

La falta de identificación y atención a las necesidades socioemocionales y habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales en Cuenca, Ecuador, los expone a un mayor riesgo de vulnerabilidad emocional y social, comprometiendo su desarrollo integral.

Título

Características socioemocionales y habilidades sociales en niños de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales de escuelas del distrito 01D01 de la ciudad de Cuenca, Ecuador

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Tipo	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas/Instrumento
Necesidades socioemocionales	independiente	Rasgos, fortalezas, debilidades y/o dificultades de autorregulación emocional, autoestima, percepción de sí mismo y afrontamiento presentes en escolares con altas capacidades	1. Autorregulación emocional 2. Ansiedad/miedos 3. Autoestima/autoimagen 4. Empatía/sensibilidad 5. Afectividad y estado de ánimo	Expresa emociones adecuadamente - Muestra preocupación, insomnio o quejas psicosomáticas - Presenta sensibilidad especial - Baja o alta autoestima	SDQ: - Ítem 8: “Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto o preocupado” - Ítem 13: “A menudo se muestra infeliz, desanimado o llora con facilidad” - Ítem 24: “Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente” Preguntas de entrevista ¿Con qué frecuencia su hijo/a muestra perfeccionismo una autoexigencia muy alta en sus tareas	SDQ, Formulario Google, entrevistas a padres/madres

					académicas o actividades diarias? ¿Considera que su hijo/a tiene dificultades para manejar a ansiedad ante el miedo al fracaso? -¿Su hijo/a ha expresado sentimientos de soledad o de no encajar con los niños de su edad? - ¿Considera que su hijo/a tiene dificultades para manejar la ansiedad ante el miedo al fracaso?	
--	--	--	--	--	---	--

Variable	Tipo	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas/Instrumento
Habilidades sociales	independiente	Capacidades socio-comunicativas para interactuar y vincularse con pares y adultos, resolver conflictos y mantenerse integrado socialmente	1. Asertividad 2. Comunicación 3. Resolución de conflictos 4. Colaboración/ayuda 5. Participación grupal 6. Empatía e inclusión	- Hace y mantiene amistades - Reconoce y regula impulsos - Colabora y ayuda a otros - Se comunica de manera positiva - Resuelve conflictos o pide ayuda	SDQ: - Ítem 1: “Considera los sentimientos de los demás” - Ítem 11: “Tiene al menos un buen amigo” - Ítem 14: “Por lo general cae bien a los otros niños” - Ítem 17: “Trata bien a los niños más pequeños que él/ella” Preguntas de entrevista - ¿Con qué frecuencia su hijo/a lidera las	SDQ, entrevistas a padres

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Tipo	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas/Instrumento
					dinámicas de grupo? -¿Demuestra capacidad para trabajar en equipo y colaborar con otros en tareas o juegos?	

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Tipo	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas/Instrumento
Desarrollo integral	dependiente	Determinantes de calidad, frecuencia y tipo de relación con los pares, adultos y grupos sociales	1. Iniciativa social 2. Mantenimiento de amistad 3. Aislamiento/rechazo 4. Liderazgo 5. Estrategias de afrontamiento social	- Busca nuevas amistades o grupos - Es buscado o rechazado por sus pares - Lidera o sigue en el grupo - Reacciona constructivamente al conflicto	SDQ: - Ítem 14: “Por lo general cae bien a otros niños” - Ítem 23: “Prefiere estar solo en vez de estar con otros niños/as de su edad” - Ítem 11: “Tiene por lo menos un buen amigo/a” - Ítem 6: “Por lo general es más feliz en compañía que solo”	SDQ, Entrevistas, Google Form

--	--	--

	Preguntas de entrevista - ¿Con qué frecuencia su hijo/a lidera las dinámicas de grupo?	
--	--	--

CAPÍTULO II: Marco Teórico Referencial

2.1. Antecedentes Referenciales

El estudio de las altas capacidades intelectuales ha evolucionado de un enfoque puramente psicométrico, centrado en el coeficiente intelectual (CI), a una perspectiva más holística y multidimensional. Esta visión reconoce que, si bien una alta capacidad cognitiva es un componente fundamental, el desarrollo socioemocional es igualmente crucial para el bienestar y la plena realización del potencial de estos individuos. En el Ecuador, la investigación en esta área es incipiente pero creciente, con un enfoque inicial en la identificación, la prevalencia y el marco legal que rige su atención (Morales y Salazar, 2023; Patiño-Morales y Cevallos-Salamea, 2022).

La falta de atención adecuada, la disincronía interna y externa, los mitos sociales y educativos son factores que impactan directamente el ajuste socioemocional de esta población. Por ello, este marco referencial se centra en recopilar y sintetizar los hallazgos de investigaciones nacionales para establecer una base sólida que sustente la tesis sobre las características socioemocionales de los niños y adolescentes con altas capacidades en Cuenca.

Es imperante mencionar, que, en el sistema educativo ecuatoriano, las altas capacidades se consideran una Necesidad Educativa Especial (NEE) no asociada a la discapacidad. El Ministerio de Educación (2020), a través del Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales, establece las directrices para su identificación y atención. Este documento es fundamental, reconoce características que van más allá de lo cognitivo, como la elevada comprensión de ideas complejas, la curiosidad, el perfeccionismo y una gran sensibilidad. Este reconocimiento oficial legitima la necesidad de una atención diferenciada y pone de relieve la relevancia de los aspectos socioemocionales en el desarrollo integral.

Sin embargo, a pesar de la existencia de este marco normativo, su implementación presenta desafíos. Cisneros (2020) investigó la percepción de docentes en relación con este marco legal y encontró que existe un bajo acercamiento y conocimiento del mismo, genera una desconexión entre la política educativa y la práctica en el aula. Esta falta de conocimiento institucional puede ser un factor que contribuye a la falta de identificación y, por ende, a la desatención de las necesidades socioemocionales de estos estudiantes.

Acorde a lo mencionan Álvarez et al. (2019) en un estudio pionero en Ecuador, en el que identificaron que aproximadamente el 6.2% de una muestra de niños de segundo, cuarto y sexto de básica presentaba altas capacidades. Un hallazgo relevante fue que la prevalencia era mayor en los primeros años, que sugiere que muchos talentos se pierden en el camino. Esta “pérdida de talento” puede estar directamente relacionada con problemas de adaptación socioemocional, frustración y desmotivación, que a menudo llevan a un bajo rendimiento escolar (Rosero, 2021).

La identificación es un problema recurrente, los profesores no siempre están capacitados para reconocer los rasgos de las altas capacidades. Esto es exacerbado por los mitos sociales que aún

persisten. Córdoba y Armijos (2024) investigaron estos mitos en padres, docentes y directivos escolares de Cuenca. Sus hallazgos indican que los docentes, en particular, tienen un alto porcentaje de pensamientos erróneos sobre las altas capacidades, que dificulta una detección adecuada y una respuesta educativa apropiada. Esta desinformación contribuye a la invisibilización de la población y a la falta de apoyo para sus necesidades específicas.

Aunque la literatura nacional, es limitada, ha comenzado a abordar las características socioemocionales distintivas de los estudiantes con altas capacidades. Uno de los conceptos centrales es el de la disincronía, que describe la falta de sincronía entre los diferentes ritmos de desarrollo de un niño. Patiño-Morales y Cevallos-Salamea (2022) revisaron estudios que señalan la existencia de disincronías internas; entre el desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional y físico y externas; entre el desarrollo del niño y las expectativas de su entorno, como la escuela.

Los estudiantes con altas capacidades pueden mostrar una madurez cognitiva superior a la de sus pares cronológicos, pero su desarrollo emocional y social puede estar en un nivel más acorde a su edad. Esto a menudo genera desafíos en la interacción con sus pares, llevando a sentimientos de soledad, incompreensión y, en ocasiones, al aislamiento social.

Referente a esto, en un estudio de Esteves Fajardo (2018) en Guayaquil se encontró que los estudiantes superdotados tendían a tener una inteligencia emocional superior a la de sus compañeros, particularmente en áreas como el manejo del estrés y la inteligencia emocional total, sugiere una habilidad innata para la autorregulación. Sin embargo, esta misma inteligencia puede estar acompañada de una hipersensibilidad o sobre excitabilidad emocional, un rasgo descrito en la literatura internacional que los hace reaccionar con mayor intensidad a los estímulos. Esto puede manifestarse en altos niveles de perfeccionismo, auto exigencia y ansiedad.

A nivel internacional, las investigaciones sobre el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes con altas capacidades han sido objeto de una extensa investigación, rompiendo con el mito de que su elevado intelecto garantiza un ajuste psicológico superior. Si bien un estudio de Neihart (2002) y una síntesis de Gross (2004) de la National Association for Gifted Children (NAGC) concluyen que, en general, los estudiantes de alta capacidad están al menos tan bien ajustados como sus pares regulares, ambas fuentes coinciden en que esta población enfrenta desafíos socioemocionales únicos que pueden constituir un riesgo para su desarrollo integral. Estos retos no invalidan su capacidad de resiliencia, pero sí subrayan la necesidad de una comprensión matizada y de un apoyo específico para prevenir posibles problemas de ajuste.

Una de las teorías más influyentes para comprender este fenómeno es la del desarrollo asincrónico (Tannenbaum, 2003; Pfeiffer, 2017). Esta postula una discrepancia entre el desarrollo cognitivo avanzado de un individuo con altas capacidades y su desarrollo cronológico, físico y emocional. Por ejemplo, un niño de 8 años con la capacidad de razonamiento de un adolescente de 13 puede tener la madurez emocional de un niño de su edad, y genera una brecha significativa. Esta disincronía puede manifestarse en una incompreensión de sus propios sentimientos, así como en dificultades para establecer relaciones significativas con sus pares, cuyos intereses y preocupaciones difieren notablemente.

Así también, el perfeccionismo es un rasgo socioemocional que se ha estudiado extensamente en esta población. Eren et al. (2018) señalan que los estudiantes con altas capacidades a menudo exhiben altos niveles de autoexigencia, una característica que puede ser tanto adaptativa (perfeccionismo sano, orientado a la excelencia) como desadaptativa (perfeccionismo no saludable, vinculado al miedo al fracaso, la ansiedad y la rumiación sobre errores). Esta última forma de perfeccionismo puede ser particularmente perjudicial, la presión interna y externa por sobresalir en todas las áreas puede generar altos niveles de estrés y angustia emocional, afectando negativamente su bienestar subjetivo y su autoestima.

La hipersensibilidad que presenta esta población, especialmente la emocional, se manifiestan en respuestas más intensas y profundas a los estímulos. Zeman y Shipman (2001) exploraron la regulación emocional en niños con altas capacidades y encontraron que, aunque pueden tener habilidades de autorregulación superiores, su intensidad emocional los hace más susceptibles a experimentar emociones como la preocupación, la ansiedad y la tristeza con mayor profundidad que sus pares. Esta intensidad puede ser malinterpretada por adultos y compañeros, exacerbando el sentimiento de “ser diferente”.

A nivel social, los desafíos se centran en la búsqueda de pares con intereses y niveles de madurez intelectual similares. Francis y Francis (2015), en una revisión sistemática, hallaron que, si bien la mayoría de los estudiantes con altas capacidades no presentan más problemas de comportamiento que la media, una parte de ellos puede experimentar dificultades significativas en las habilidades sociales. La falta de un grupo de pares intelectualmente afín puede llevar a la soledad y a la necesidad de “ocultar” sus talentos para encajar socialmente, una estrategia que compromete su desarrollo personal y autenticidad.

La inteligencia emocional, por su parte, no es un rasgo uniforme en toda la población de altas capacidades. Mientras que algunos estudios, como el de Guignard y Dach (2012), sugieren que estos estudiantes pueden tener un menor bienestar subjetivo e inteligencia emocional que sus pares, otros hallazgos contradicen esta afirmación. La discrepancia en los resultados subraya la heterogeneidad de la población y la necesidad de una evaluación individualizada. La capacidad de comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás es una habilidad fundamental que puede ser cultivada a través de intervenciones psicoeducativas.

2.2. Marco Conceptual

Las altas capacidades intelectuales (ACI), históricamente asociadas de manera casi exclusiva con un coeficiente intelectual elevado, representan una realidad compleja que abarca múltiples dimensiones del desarrollo humano. Si bien el dominio cognitivo es su característica más visible, la literatura científica contemporánea ha puesto de manifiesto que el desarrollo socioemocional y la calidad de las habilidades sociales son igualmente cruciales para el bienestar y el éxito a largo plazo de estos individuos (Pfeiffer, 2017).

Es así que, el concepto de características socioemocionales en la población con altas capacidades intelectuales (ACI) hace referencia al conjunto de rasgos, fortalezas, debilidades, y desafíos de índole intrapersonal que influyen en su bienestar y adaptación (Pfeiffer, 2017). A diferencia de la creencia popular que asocia la alta inteligencia con un ajuste socioemocional

superior, la investigación sugiere que esta población presenta un perfil psicológico complejo, a menudo caracterizado por una intensidad emocional distintiva y una vulnerabilidad particular a ciertos desafíos. Este marco conceptual se basará en las dimensiones clave identificadas como: la autorregulación emocional, la ansiedad, los miedos, la autoestima, autoimagen, empatía y sensibilidad, así como la afectividad y el estado de ánimo y como se relacionan con el desarrollo integral.

2.2.1. Desarrollo integral

El desarrollo integral en el niño con altas capacidades trasciende la mera eficiencia en el procesamiento de información o la precocidad intelectual. Este constructo debe ser comprendido como una arquitectura compleja donde las dimensiones socio afectiva, física y creativa deben equilibrarse con la cognitiva para evitar el fenómeno de la disincronía interna (desfase entre la madurez mental y la emocional). La literatura científica contemporánea enfatiza que el bienestar del estudiante con ACI no depende únicamente del éxito académico, sino de una autoeficacia, autoestima, desarrollo de habilidades sociales y emocionales que desarrolle en un entorno que valide su intensidad emocional.

Según Terrassier (1994), la disincronía emocional genera una paradoja evolutiva: el individuo es capaz de razonar sobre conceptos abstractos complejos como el hecho de existir y la justicia moral y social, pero carece de las herramientas de regulación emocional necesarias para procesar la angustia que dichos temas provocan. Esta brecha se traduce en dificultades de desarrollo integral cuando el entorno educativo y familiar exige una respuesta uniforme basada en la edad cronológica, ignorando que el individuo experimenta una maduración distinta en este ámbito.

2.2.2. Autorregulación Emocional

La autorregulación emocional es la capacidad de un individuo para modular la respuesta emocional a los estímulos del entorno, permitiendo una adaptación flexible y dirigida a metas (Brackett, 2019). En el contexto de las ACI, esta dimensión es de vital importancia debido a la sobreexcitabilidad emocional (Dabrowski, 1972), una característica que hace que las emociones se experimenten con mayor intensidad, profundidad y duración.

Aunque los estudiantes con ACI pueden desarrollar habilidades avanzadas de autorregulación, la intensidad de sus emociones puede desbordarlos, manifestándose en reacciones intensas o, por el contrario, en una represión de sus sentimientos para evitar ser juzgados como “dramáticos” o “exagerados”. La autorregulación en esta población está intrínsecamente ligada al perfeccionismo y a las expectativas, tanto internas como externas. Aprender a nombrar y validar estas emociones complejas, así como a utilizar técnicas de respiración o mindfulness, es un paso crucial para una gestión saludable de la intensidad emocional (Brackett, 2019; Zeman y Shipman, 2001).

2.2.3. Ansiedad y Miedos

La ansiedad en estudiantes con ACI es un fenómeno bien documentado, a menudo correlacionado con el perfeccionismo y el miedo al fracaso (Neihart, 1999). La capacidad de pensamiento divergente e hiperreflexivo, que es una fortaleza cognitiva, puede convertirse en una vulnerabilidad, les permite anticipar múltiples escenarios, incluidos los más catastróficos, exacerbando las preocupaciones (Cross, 2011).

Los miedos no se limitan a los fracasos académicos; pueden incluir preocupaciones existenciales sobre la vida, la muerte, el futuro, o una profunda angustia ante la injusticia global (Dabrowski, 1972; Tannenbaum, 2003). La presión, ya sea autoimpuesta o externa, por rendir a la altura de su potencial puede ser una fuente constante de estrés, se manifiesta en síntomas físicos como insomnio o quejas psicosomáticas.

2.2.4. Autoestima y Autoimagen

La autoestima, definida como la evaluación que una persona hace de su propio valor, y la autoimagen, la percepción de las propias características, son componentes críticos del desarrollo socioemocional. En los niños con ACI, estos constructos pueden ser frágiles, especialmente si no se sienten comprendidos o si el entorno educativo no reconoce sus necesidades únicas.

La disincronía (Tannenbaum, 2003), es decir, la desproporción entre la madurez cognitiva y la emocional, puede generar una autoimagen de “ser diferente” o “no encajar”. Por otro lado, la doble excepcionalidad, que implica la coexistencia de altas capacidades con una dificultad de aprendizaje o un trastorno como el TDAH, puede impactar negativamente la autoestima, el estudiante es consciente de su potencial, pero también lucha contra un déficit que enmascara sus fortalezas (Assouline et al., 2005).

2.2.5. Empatía y Sensibilidad

La empatía y la sensibilidad son rasgos prominentes en la población con ACI. La empatía cognitiva, la capacidad de comprender los estados mentales de los demás, a menudo es superior debido a su elevada inteligencia (Altascapaciqué, 2025). No obstante, esto se acompaña de una sensibilidad emocional que los hace especialmente perceptivos a los sentimientos y problemas de los demás, puede llevarlos a “contagiarse” de las preocupaciones ajenas o a experimentar el dolor del mundo de forma amplificada. Esta hiperempatía, si no se gestiona adecuadamente, puede ser una fuente de angustia, asumen una carga emocional que no les corresponde.

2.2.6. Afectividad y Estado de Ánimo

La afectividad en los estudiantes con ACI se caracteriza por una intensidad que es a la vez una fuente de gran alegría y de profunda tristeza. Experimentan el mundo de una manera “viva, absorbente y penetrante” (SENG, 2019). La investigación de Siaud Facchin (2016) subraya que, aunque a menudo son tildados de “dramáticos”, sus oscilaciones emocionales son genuinas y requieren de validación y apoyo afectivo por parte de los adultos para un desarrollo saludable. La falta de comprensión de su intensidad emocional puede llevar a un estado de ánimo bajo o a la disimulación de sus sentimientos, compromete su bienestar psicológico.

2.2.7. Habilidades sociales en estudiantes con altas capacidades

Las habilidades sociales se definen como un conjunto de comportamientos aprendidos que permiten a una persona interactuar de manera eficaz y satisfactoria con los demás, expresando emociones y opiniones de forma adecuada al contexto (Caballo, 2005; Dongil y Cano, 2014). Para los estudiantes con ACI, el desarrollo de estas habilidades no es automático. Sus diferencias en intereses, madurez cognitiva y estilos de comunicación pueden crear barreras en la interacción con sus pares, puede llevar a desafíos en la integración social.

2.2.8. Asertividad y Comunicación

La asertividad es la capacidad de expresar opiniones, deseos y derechos de forma clara y respetuosa, es una habilidad social fundamental. Los estudiantes con ACI, debido a su pensamiento crítico, a menudo tienen opiniones firmes, pero pueden carecer de las habilidades para expresarlas sin sonar condescendientes o arrogantes. Esto puede generar rechazo por parte de sus pares. La comunicación en esta población puede ser un desafío debido a la discrepancia entre su vocabulario avanzado y la capacidad de sus compañeros para comprenderlos. Asimismo, la hiper reflexividad puede llevar a la sobre-análisis de las interacciones sociales, generando ansiedad sobre la impresión que causan en los demás.

2.2.9. Resolución de Conflictos y Participación Grupal

La capacidad para la resolución de conflictos requiere inteligencia emocional y habilidades de negociación. Los estudiantes con ACI, con su pensamiento abstracto, pueden concebir soluciones lógicas a los problemas, pero pueden tener dificultades para aplicarlas en situaciones emocionales con sus pares. La participación grupal también puede ser compleja; si bien su liderazgo intelectual es natural, su intensidad o sus intereses específicos pueden aislarlos de los temas de sus compañeros, resulta en un bajo involucramiento o en una posición de “experto” que los separa del grupo. El enfoque en el juego imaginativo y la colaboración estructurada puede ser una forma efectiva de potenciar estas habilidades (Cabrera, 2019).

2.2.10. Fortalezas y debilidades en interacción social

La interacción social de los estudiantes con altas capacidades es un dominio complejo que se caracteriza por una dualidad entre notables fortalezas y vulnerabilidades significativas. Por un lado, una fortaleza distintiva es su elevada empatía y un profundo sentido de la justicia, a menudo los impulsa a defender a los más débiles y a abogar por la equidad, rasgos que los posicionan como potenciales líderes prosociales (Pfeiffer, 2017). Los autores Navarro et al (2018), en su investigación sobre estrategias de interacción social, confirman que los niños con altas capacidades ya poseen un buen conocimiento de las estrategias de interacción con sus pares, particularmente en las dimensiones de elaboración y eficacia. Su estudio, realizado con niños de 6 a 9 años, también encontró que la participación en programas de enriquecimiento puede mejorar aún más sus habilidades, como la asertividad y la capacidad de prever las consecuencias sociales de sus acciones.

Sin embargo, esta misma intensidad y la discrepancia entre su madurez intelectual y la de sus pares cronológicos, a la que Tannenbaum (2003) se refiere como disincronía, puede ser una fuente de vulnerabilidad. Como resultado, es común que experimenten desafíos significativos en su adaptación social, incluida la dificultad para encajar en grupos convencionales y la sensación de ser “diferentes” o incomprensibles para sus compañeros. Esta situación puede llevar a un aislamiento social o a la soledad, el rechazo o la falta de conexión genuina con sus pares los incita a la retirada social para protegerse emocionalmente. A pesar de que la superdotación no está directamente relacionada con problemas de ajuste, la falta de una identificación y un apoyo adecuados en el entorno escolar puede exacerbar estas debilidades, impidiendo que desarrollen estrategias de afrontamiento y de comunicación que les permitan navegar con éxito sus relaciones interpersonales (Freeman, 1979).

2.2. Marco Teórico

La comprensión de las altas capacidades intelectuales (ACI) ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, transitando desde una concepción exclusivamente psicométrica, centrada en la medición del Coeficiente Intelectual (CI), hacia una visión multidimensional que integra aspectos cognitivos, creativos y, de manera crucial, socioemocionales. Esta evolución teórica ha puesto de manifiesto que la superdotación no es simplemente un alto nivel de inteligencia, sino un perfil complejo y dinámico en el que la madurez intelectual puede no ir de la mano con el desarrollo emocional y social. Este cambio de paradigma justifica la necesidad de un marco conceptual y teórico robusto que sirva de cimiento para el estudio de las características socioemocionales y las habilidades sociales en escolares con ACI.

El presente marco teórico tiene como propósito fundamental contextualizar y fundamentar la investigación dentro de los modelos y teorías más relevantes de la psicología y la psicopedagogía de la superdotación. Su objetivo es trascender la simple descripción de los fenómenos observados para explicar las complejas interacciones entre las variables de estudio, proporcionando así las herramientas conceptuales necesarias para interpretar los resultados de manera rigurosa y pertinente. En este sentido, se abordarán modelos clave que han redefinido la comprensión de las ACI y sus implicaciones para el bienestar del individuo.

2.3.1. Altas Capacidades Intelectuales (ACI): Conceptos y Modelos Teóricos

Las Altas Capacidades Intelectuales se refieren a un perfil de desarrollo cognitivo que se encuentra significativamente por encima del promedio en una o varias áreas. La terminología ha variado históricamente, incluyendo términos como superdotación, talento, precocidad y genio, a menudo ha generado confusión (Ferrando et al., 2020). Actualmente, la tendencia es utilizar ACI como un término paraguas que engloba estas diferentes manifestaciones. Diversos modelos teóricos intentan conceptualizar y explicar las ACI, entre los cuales destacan:

2.3.2. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli

Este modelo se diferencia de otros enfoques en los que se priorizan únicamente el Coeficiente Intelectual (CI), Renzulli propone que la superdotación no es una característica innata estática, sino un comportamiento que emerge de la interacción de tres grupos de características igualmente importantes: una capacidad intelectual superior al promedio, un alto nivel de compromiso con la tarea y una elevada creatividad (Renzulli, 2019).

Este modelo trasciende la visión psicométrica tradicional al enfatizar que la combinación de estas tres características es lleva a la producción creativa y al desempeño sobresaliente en un área de interés, un concepto que él denomina “comportamiento superdotado” (Renzulli, 2019).

La fortaleza de este modelo radica en su implicación práctica para la identificación y la intervención educativa. Renzulli argumenta que el foco no debe estar solo en seleccionar a estudiantes con altos puntajes en tests, sino en identificar a aquellos con alto potencial en estas tres áreas y, crucialmente, en desarrollar programas de enriquecimiento que fomenten su interacción.

Dentro de las características principales se debe analizar: 1) *la capacidad intelectual* superior al promedio se refiere a habilidades generales y específicas, 2) *el compromiso* con la tarea que se muestra con una dedicación apasionada y la capacidad de trabajar diligentemente en un área por períodos prolongados, 3) *la creatividad*, por su parte, abarca la originalidad, la fluidez de ideas y la apertura a nuevas experiencias. La convergencia de estos elementos, especialmente cuando se aplica a problemas reales y significativos, permite que el potencial se traduzca en logros sobresalientes y contribuciones valiosas (Renzulli y Gaesser, 2015).

Desde una perspectiva educativa y psicopedagógica, el modelo de Renzulli ha impulsado el desarrollo de programas de enriquecimiento, como el Modelo de Enriquecimiento Escolar (Schoolwide Enrichment Model), que buscan estimular el desarrollo de estas tres características en el aula regular. Este modelo se centra en la productividad creativa, este enfoque no solo promueve el éxito académico, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales clave como la resiliencia, la autogestión y la colaboración, al trabajar en proyectos auténticos y complejos.

En este sentido, el modelo proporciona un marco comprensivo que guía a los profesionales a ir más allá de la mera identificación, hacia la activación del potencial de los estudiantes con ACI, reconociendo que la alta capacidad es un proceso dinámico que requiere un apoyo continuo y diferenciado (Besancon et al., 2021).

2.3.3. Modelo Multifactorial de Mönks y Van Boxtel

El Modelo Multifactorial de Superdotación propuesto por Franz Mönks, y posteriormente refinado con la colaboración de Henk Van Boxtel (Mönks y Van Boxtel, 2020), representa una evolución significativa respecto a los modelos centrados exclusivamente en las características individuales de la superdotación. Inspirándose en el modelo de Renzulli, Mönks expande la tríada de capacidades, creatividad y compromiso con la tarea, al añadir explícitamente la dimensión de factores sociales como elementos interdependientes y cruciales para la manifestación del talento.

Estos factores incluyen el ambiente familiar, el entorno escolar y el grupo de pares, reconociendo que el potencial de un individuo no se desarrolla en el vacío, sino que está intrínsecamente ligado a la calidad y el tipo de interacciones que experimenta en sus diversos contextos de vida (Mönks y Van Boxtel, 2020).

La inclusión de estas variables contextuales subraya una perspectiva ecológica del desarrollo de las ACI. Para Mönks y Van Boxtel, el apoyo y la estimulación provenientes de la familia son fundamentales, es el primer entorno donde se reconocen y nutren las habilidades emergentes. De igual manera, el contexto escolar juega un papel determinante al proveer oportunidades de aprendizaje diferenciadas y un ambiente que valore y promueva el desarrollo del potencial.

De forma significativa, la interacción con el grupo de pares es vital para el ajuste socioemocional y la validación de la identidad, permitiendo al individuo con ACI encontrar su lugar y desarrollar habilidades sociales esenciales (Van Boxtel y Mönks, 2019). Este modelo, por tanto, enfatiza que una disfunción o falta de apoyo en cualquiera de estos contextos puede obstaculizar la expresión de la superdotación, incluso en presencia de altas capacidades individuales

En la práctica psicopedagógica, el Modelo Multifactorial de Mönks y Van Boxtel ofrece una guía invaluable para la identificación y la intervención integral. Al considerar no solo el perfil cognitivo del estudiante, sino también su dinámica familiar, su experiencia escolar y sus relaciones con los compañeros, los profesionales pueden obtener una comprensión holística de las necesidades del niño.

Este modelo permite diseñar intervenciones más efectivas que aborden las barreras contextuales y maximicen las oportunidades de desarrollo, fomentando un ajuste equilibrado entre el potencial intelectual y el bienestar socioemocional. En lugar de centrarse únicamente en la “corrección” del niño, el modelo dirige la atención hacia la optimización del entorno, reconociendo que un ecosistema de apoyo es tan vital como las capacidades inherentes del individuo para el florecimiento de las ACI (Mönks y Van Boxtel, 2020).

2.3.4. Modelo de Interdependencia Triádica de Gagné

El **Modelo de Interdependencia Triádica** de François Gagné ofrece una distinción conceptual fundamental en el campo de las Altas Capacidades Intelectuales al diferenciar entre “dones” y “talentos”. Según Gagné, los **dones** son aptitudes naturales innatas, no entrenadas y de origen genético, presentes en al menos cuatro dominios principales: intelectual, creativo, socioafectivo y sensoriomotor. Estos dones representan el potencial primario que un individuo posee. Esta distinción es crucial porque reconoce que tener un alto potencial no garantiza un alto rendimiento, estableciendo una base clara para entender la trayectoria desde la aptitud latente hasta la manifestación del desempeño (Gagné, 2020).

Por otro lado, los talentos, son las habilidades sistemáticamente desarrolladas a partir de los dones. Se refieren al dominio sobresaliente de conocimientos y habilidades en uno o más campos de actividad humana, como las artes, los deportes, los negocios o la ciencia (Gagné, 2019). La transformación de un “don” en un “talento” es un proceso dinámico y no automático, que requiere de inversión de tiempo, esfuerzo y práctica deliberada. Esta evolución subraya la importancia del aprendizaje y la experiencia en la cristalización del potencial, rompiendo con la idea de que la superdotación es un estado fijo y destacando su naturaleza maleable (Gagné, 2019).

Un aspecto distintivo del modelo de Gagné es la introducción de los catalizadores como mediadores críticos en este proceso de desarrollo. Estos catalizadores se dividen en intrapersonales y ambientales:

Los *catalizadores intrapersonales* incluyen rasgos de personalidad como la motivación, la persistencia, la voluntad, la autodisciplina y el control emocional, que influyen cómo el individuo gestiona su potencial. Los *catalizadores ambientales* abarcan elementos del entorno como el apoyo familiar, la calidad de la enseñanza, la disponibilidad de recursos educativos, los programas de enriquecimiento y las oportunidades de mentoría. La interacción y la sinergia entre dones y estos catalizadores son esenciales para que el talento pueda emerger y florecer plenamente (Gagné, 2020; Dai y Chen, 2020).

En el ámbito psicopedagógico, el modelo de Gagné proporciona un marco robusto para el diseño de intervenciones diferenciadas. Permite a los educadores y psicólogos educativos identificar el potencial innato de los estudiantes y, al mismo tiempo, focalizar las estrategias de apoyo en el desarrollo de sus talentos a través de una adecuada estimulación y la mitigación de posibles barreras.

Al considerar tanto los factores personales como los contextuales que influyen en el proceso, este modelo promueve una visión holística de las ACI, donde la intervención se orienta a nutrir no solo las capacidades cognitivas, sino también las características de personalidad y las condiciones del entorno que facilitan el máximo desarrollo del individuo (Subotnik et al., 2019).

2.3.5. Características Socioemocionales escolares con ACI

Regularmente se asume que los escolares con ACI son social y emocionalmente maduros debido a su avanzada capacidad cognitiva. Sin embargo, la investigación ha demostrado que pueden presentar un perfil socioemocional complejo, con fortalezas y desafíos particulares (Plucker y Esping, 2020).

Por ejemplo, una sobreexcitabilidad intelectual puede llevar a una necesidad insaciable de conocimiento y un pensamiento moral avanzado, que puede no ser comprendido por sus pares o educadores (Silverman, 2019). Del mismo modo, una sobreexcitabilidad sensorial podría hacer que ciertos entornos escolares sean abrumadores, o una sobreexcitabilidad emocional podría intensificar las reacciones a la injusticia o la crítica, dificultando las interacciones sociales y la adaptación a normas que perciben como ilógicas (Mendaglio y Tillier, 2021).

También, la sobreexcitabilidad psicomotora puede expresarse como una energía desbordante o un alto nivel de actividad, a veces se confunde con trastornos como el TDAH si no se interpreta correctamente dentro del contexto de las ACI (Robinson et al., 2021). De igual manera, la sobreexcitabilidad imaginativa puede manifestarse en mundos internos ricos y complejos, pero también en una tendencia al ensueño o a la dificultad para diferenciar la fantasía de la realidad en ciertos momentos.

Reconocer y validar estas intensidades es fundamental para evitar diagnósticos erróneos y para ayudar a los niños con ACI a entender y manejar su propia experiencia interna, fomentando su bienestar y su integración social de manera auténtica (Cross y Cross, 2023). Esto con la finalidad de proporcionar un apoyo adecuado que les permita canalizar estas energías de manera constructiva y desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas.

Algunas características socioemocionales comunes incluyen:

- a) **Asincronía en el desarrollo:** Es una de las características más señaladas. Implica que el desarrollo intelectual de estos niños puede ir muy por delante de su desarrollo emocional y social, puede generar frustración, incomprensión y dificultades para relacionarse con pares de su misma edad cronológica (Lima y Piske, 2021).

Esta asincronía puede manifestarse de diversas formas: un niño puede ser capaz de comprender conceptos abstractos complejos, pero carecer de la madurez emocional para manejar la crítica o la frustración, o puede sentirse solo al no encontrar compañeros con intereses intelectuales similares (Gross, 2019). Esta discrepancia puede llevar a sentimientos de alienación o a una percepción de ser “diferente”, afectando su autoestima y su desarrollo armónico.

- b) **Intensidad y sobreexcitabilidades:** Dabrowski (citado en Betts y Neihart, 2019) propuso el concepto de sobre excitabilidades que se refiere a una sensibilidad más intensa y profunda a estímulos. Estas pueden ser intelectuales, imaginativas, emocionales, sensoriales y psicomotoras. Una alta sobre excitabilidad emocional, por ejemplo, puede manifestarse en una mayor empatía, pero también en una mayor vulnerabilidad a la ansiedad o el perfeccionismo (Ramírez-Salazar y Portillo-Torres, 2022)

Esta intensidad no es una patología, sino una forma neurobiológica diferente de experimentar el mundo, que puede llevar a respuestas más profundas, complejas y prolongadas a los estímulos, tanto positivos como negativos (Piechowski, 2021). La manifestación de estas sobre excitabilidades tiene implicaciones directas en el desarrollo socioemocional y las habilidades sociales de los estudiantes con ACI.

- a) **Perfeccionismo y miedo al fracaso:** Muchos niños con ACI desarrollan un perfeccionismo elevado, puede llevar a la ansiedad, el estrés y la evitación de desafíos por miedo a no alcanzar sus propios altos estándares (Pfeiffer, 2019). Este perfeccionismo no siempre es adaptativo; si bien puede impulsar la excelencia y la alta calidad en el trabajo, su forma **desadaptativa** se asocia con una preocupación excesiva por los errores, la autocrítica severa y una tendencia a procrastinar o evitar tareas por temor a no realizarlas impecablemente (Hewitt y Flett, 2021).

Para estos niños y adolescentes, el valor propio a menudo se vincula directamente con sus logros, genera una presión interna constante y una vulnerabilidad significativa a la frustración cuando el resultado no cumple con sus expectativas inalcanzables.

Este perfeccionismo exacerbado puede tener consecuencias negativas profundas en el bienestar socioemocional de los escolares con ACI. La constante búsqueda de la perfección, combinada con la intensa autocrítica, puede conducir a síntomas de ansiedad generalizada, depresión e incluso problemas de salud física relacionados con el estrés crónico (Speirs Neumeister et al., 2021).

Además, el miedo al fracaso puede llevarlos a evitar asumir riesgos académicos o personales, limitando su exploración de nuevas áreas de interés y su crecimiento fuera de su zona de confort. Es crucial que los psicólogos educativos y los padres reconozcan este patrón, no solo para aliviar el sufrimiento del niño, sino para fomentar una perspectiva más saludable del esfuerzo y el error como partes intrínsecas del aprendizaje y el desarrollo (Betancourt y Rodríguez, 2020).

- b) Baja autoestima y autoconcepto:** Paradójicamente, a pesar de sus capacidades, algunos escolares con ACI pueden experimentar baja autoestima si no se sienten comprendidos, si se aburren en la escuela o si perciben que son diferentes a sus compañeros (Valenzuela et al., 2023). Este fenómeno, a menudo inesperado por padres y educadores, surge de una disonancia entre su potencial interno y la validación externa que reciben. Si sus talentos no son reconocidos o estimulados adecuadamente, o si se enfrentan a la incomprensión de sus pares o docentes debido a sus intereses o formas de pensar atípicas, pueden internalizar la idea de que hay algo “mal” en ellos, y erosiona su sentido de valía personal (Gross, 2019).

Lo antes mencionado se asocia a la discrepancia entre la madurez intelectual y la madurez social y emocional puede exacerbar esta baja autoestima. Un niño o adolescente con ACI que comprende conceptos complejos de física, pero lucha por entender las dinámicas sociales de un grupo de juegos, puede sentirse aislado y “fuera de lugar”. Esta sensación de alienación, combinada con la falta de retroalimentación positiva o la crítica por parte de quienes no comprenden sus necesidades, puede llevar a una percepción negativa de sí mismos, afectando su autoconcepto global (Rinn y Plucker, 2020).

Para mitigar estos desafíos, es crucial que los entornos familiar y escolar fomenten un autoconcepto positivo y realista en los niños con ACI. Esto implica no solo reconocer y celebrar sus habilidades académicas, sino también validar sus experiencias emocionales, promover la aceptación de sus diferencias y ofrecer oportunidades para conectar con otros individuos que compartan sus intereses (Santana y Sánchez, 2022).

- a) Sensibilidad interpersonal:** Pueden ser muy perceptivos a las dinámicas sociales y emocionales de su entorno, si bien es una fortaleza, también puede hacerlos más vulnerables a las críticas o al rechazo (Geiger y Geiger, 2021). Esta hipersensibilidad se deriva de su aguda capacidad para procesar información compleja, incluyendo matices no verbales, tonos de voz y expresiones faciales. Como resultado, pueden captar señales sutiles de incomodidad, aprobación o desaprobación en las interacciones sociales que otros niños o adolescentes podrían pasar por alto.

Aunque esta habilidad les permite una mayor empatía y una comprensión profunda de las emociones ajenas, también los expone a una mayor carga emocional y a la posibilidad de sentirse abrumados por los sentimientos de los demás o por las tensiones grupales (Betts y Neihart, 2019).

La dualidad de esta sensibilidad reside en que, mientras facilita la conexión genuina y la empatía con aquellos que los comprenden, simultáneamente aumenta su vulnerabilidad social. Su capacidad para discernir rápidamente las motivaciones o las incongruencias en las interacciones puede llevarlos a percibir con mayor intensidad el rechazo, la burla o la injusticia, puede resultar en un profundo dolor emocional (Jiménez et al., 2021). Además, su fuerte sentido de la justicia y su avanzada moralidad pueden hacerlos reaccionar de forma intensa ante actos que se perciben como tratos injustos o falta de equidad, incluso si no son directamente afectados, a veces los pone en desacuerdo con sus pares o con las normas sociales establecidas.

Por lo tanto, es fundamental que los educadores y las familias ayuden a los niños con ACI a desarrollar estrategias de afrontamiento para manejar esta sensibilidad interpersonal sin que derive en retraimiento social o ansiedad. Esto implica enseñarles a establecer límites emocionales, a diferenciar las críticas constructivas de las destructivas, y a gestionar sus propias reacciones emocionales intensas. Crear un entorno seguro donde se sientan aceptados y comprendidos, y donde puedan expresar sus sentimientos sin temor al juicio, es crucial para que transformen esta sensibilidad en una fortaleza social, permitiéndoles construir relaciones auténticas y significativas (Robinson et al., 2021).

b) Aburrimiento y desmotivación escolar: Si no se les ofrece un currículo desafiante y estimulante, el aburrimiento crónico puede llevar a la desmotivación, problemas de conducta o incluso al fracaso escolar, afectando su bienestar emocional (Soto y Vargas, 2020). Este aburrimiento no es una mera falta de interés pasajera, sino una experiencia profunda de tedio y falta de propósito que surge cuando el ritmo y el contenido de la enseñanza no coinciden con su capacidad de aprendizaje acelerada y su sed de conocimiento (Tourón y Tourón, 2019). Un currículo repetitivo o que no les permite explorar temas en profundidad puede generar frustración y la sensación de que el tiempo en la escuela es irrelevante, disminuye su compromiso intrínseco.

El impacto del aburrimiento crónico se extiende más allá del rendimiento académico. Los estudiantes con ACI que se aburren sistemáticamente pueden desarrollar conductas disruptivas como interrupciones en clase, desatención o, por el contrario, un retraimiento silencioso y aislamiento social (Betancourt y Rodríguez, 2020). La desmotivación resultante puede llevar a una disminución del esfuerzo, una caída en las calificaciones y, en casos extremos, al abandono escolar, a pesar de sus capacidades inherentes. Emocionalmente, el aburrimiento prolongado puede generar apatía, ansiedad por la falta de desafío intelectual y una profunda insatisfacción con el proceso de aprendizaje, minando su confianza y su deseo de participar activamente en el entorno educativo (Soto y Vargas, 2020).

Para contrarrestar esta problemática, es imperativo que las instituciones educativas implementen estrategias de diferenciación curricular y enriquecimiento que respondan a las necesidades específicas de los escolares con ACI. Esto incluye la aceleración de contenidos, la profundización en áreas de interés, la participación en proyectos desafiantes y la mentoría. Un ambiente que fomente la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad, y que proporcione oportunidades para el aprendizaje autodirigido, puede transformar el aburrimiento en compromiso y entusiasmo, promoviendo no solo su desarrollo cognitivo, sino también su bienestar socioemocional y su ajuste en el entorno escolar (García-Yagüe et al., 2019).

2.3. Habilidades Sociales en Escolares con ACI

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas que permiten a una persona interactuar y relacionarse con otros de manera efectiva y satisfactoria (Caballo, 2019). Incluyen aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la resolución de conflictos, la empatía, la asertividad y la capacidad para establecer y mantener amistades. En escolares con ACI, el desarrollo de estas habilidades puede presentar particularidades.

Aunque muchos niños con ACI tienen habilidades sociales bien desarrolladas, otros pueden enfrentar desafíos debido a su asincronía de desarrollo, sus intereses poco comunes o la falta de pares intelectualmente afines (Kroesbergen et al., 2022). Las dificultades pueden manifestarse en:

- **Competencia prosocial:** Suele existir una elevada empatía y disposición a ayudar, aunque esto puede derivar en frustración si no encuentran reciprocidad en su entorno (Martí Vilar et al., 2022).
- **Dificultades de integración:** La diferencia en intereses y formas de interacción puede ocasionar aislamiento social, rechazo o bullying, especialmente en ámbitos poco inclusivos (Mora y Martín, 2023; Ruiz y Vivas Elipe, 2024).
- **Autoestima y autoeficacia social:** El desarrollo adecuado de habilidades sociales favorece la autoestima y la autoconfianza, aspectos esenciales para el bienestar integral (González-Ramos y Uranga-Alvídrez, 2021)

Es decir que, los escolares con ACI a menudo poseen un conjunto de habilidades sociales que pueden ser muy avanzadas en comparación con sus pares de la misma edad cronológica. Su capacidad de razonamiento abstracto y su pensamiento complejo les permiten comprender rápidamente las dinámicas sociales, analizar situaciones desde múltiples perspectivas y anticipar las consecuencias de las acciones (Jiménez et al., 2021).

Esto se traduce en una alta sensibilidad interpersonal, que les permite ser muy empáticos y perceptivos a las emociones y necesidades de los demás, entendiendo matices en la comunicación no verbal y las interacciones grupales (Geiger y Geiger, 2021). Además, su sentido de la justicia y la moralidad suele ser muy desarrollado, los impulsa a defender la equidad y a preocuparse por los problemas sociales a una edad temprana.

Pueden mostrar una gran capacidad para el liderazgo, la negociación y la mediación de conflictos cuando se sienten valorados y comprendidos en un grupo (Robinson et al., 2021). En

contraste, algunos pueden tener dificultades para mantener conversaciones fluidas, especialmente si no encuentran un interlocutor que iguale su ritmo de pensamiento o sus intereses. Esto puede manifestarse como una tendencia a dominar la conversación, interrumpir, o mostrar impaciencia cuando otros no comprenden sus ideas con la misma rapidez, puede ser percibido negativamente por sus pares (Vallejo y Romero, 2022).

2.3.1. Factores Contextuales que Influyen en el desarrollo socioemocional y habilidades sociales

El desarrollo socioemocional y de las habilidades sociales en escolares con ACI no es un proceso aislado, sino que está profundamente mediado por la interacción con diversos factores contextuales. El entorno en el que se desenvuelve el niño que incluye a la familia, la escuela y el grupo de pares, juega un papel fundamental en la configuración de su bienestar emocional, su autoconcepto y su competencia social (Plucker y Esping, 2020).

Estos factores pueden actuar como facilitadores o como barreras para el pleno florecimiento del potencial socioemocional de estos estudiantes, impactando directamente su capacidad para establecer relaciones significativas, manejar sus emociones y adaptarse a su entorno.

2.3.2. El Rol de la Familia

La familia constituye el ecosistema primario y más influyente en el desarrollo socioemocional y de las habilidades sociales de un niño con ACI. El apoyo familiar, caracterizado por un ambiente de aceptación incondicional y una comunicación abierta, es crucial para que estos niños se sientan comprendidos y seguros (Luna-Cortés et al., 2021).

Un estilo parental democrático, que fomente la autonomía, la expresión emocional y la resolución de problemas, permite que el niño desarrolle la confianza necesaria para explorar sus capacidades y gestionar sus emociones complejas. Por el contrario, la sobreprotección puede limitar las oportunidades de los niños para desarrollar resiliencia y habilidades de afrontamiento, mientras que la falta de reconocimiento o la presión excesiva por el rendimiento pueden generar ansiedad y un perfeccionismo maladaptativo (Betancourt y Rodríguez, 2020).

La comprensión de los padres sobre las particularidades de las ACI, como la asincronía en el desarrollo o las sobreexcitabilidades, les permite responder de manera más adecuada a las necesidades emocionales de sus hijos y facilitar interacciones sociales saludables fuera del hogar (Ramírez-Salazar y Portillo-Torres, 2022). Además, la disposición de la familia a buscar recursos y apoyo externo, como redes de padres o profesionales especializados, es un factor protector fundamental.

2.3.3. La influencia del entorno escolar y el sistema educativo

El contexto escolar representa el segundo entorno más influyente para el desarrollo socioemocional y las habilidades sociales de los escolares con ACI. Un currículo que no ofrece suficiente desafío o que no se adapta a su ritmo de aprendizaje puede llevar al aburrimiento crónico y la desmotivación, afectando negativamente su bienestar emocional y su compromiso con la escuela (Soto y Vargas, 2020).

La falta de formación docente en Altas Capacidades es una barrera significativa, los educadores pueden no reconocer las necesidades de estos estudiantes o confundir sus comportamientos (como la inatención por aburrimiento o la intensidad) con problemas disciplinarios (Aránguiz et al., 2023). Un ambiente escolar que promueve la inclusión y la diferenciación pedagógica es vital. Esto implica no solo adaptaciones curriculares, sino también la creación de oportunidades para la interacción con pares intelectualmente afines a través de agrupamientos flexibles o programas de enriquecimiento.

Es importante que la percepción de un apoyo positivo por parte de los profesores y la oportunidad de desarrollar amistades significativas dentro del entorno escolar son predictores clave de un ajuste socioemocional saludable y de un buen desarrollo de habilidades sociales (Tourón et al., 2021). Un clima escolar que fomente la empatía y el respeto a la diversidad, incluyendo las altas capacidades, es esencial para prevenir el aislamiento o el acoso.

2.3.1. El impacto del grupo de pares y la cultura social

El grupo de pares es un factor contextual crítico, especialmente durante la adolescencia, para la formación de la identidad social y el desarrollo de habilidades interpersonales. Las interacciones con los compañeros proporcionan un laboratorio natural para practicar la comunicación, la resolución de conflictos y la empatía. Sin embargo, los escolares con ACI pueden enfrentar desafíos para conectar con pares si sus intereses, nivel de madurez o sentido del humor difieren significativamente de los de su edad cronológica (Cross et al., 2019).

De este tipo de interacción puede presentarse el rechazo social o el acoso (*bullying*) genera consecuencias y un impacto devastador en su autoestima y auto concepto social, a pesar de sus capacidades intelectuales (Molina-Pérez et al., 2022). La presión por “encajar” o “normalizarse” puede llevar a que los estudiantes con ACI oculten sus habilidades o intereses genuinos, e impide un desarrollo auténtico y saludable.

La cultura social más amplia también influye; los estereotipos negativos sobre los “superdotados” como “nerds” o socialmente ineptos pueden internalizarse y afectar la autoimagen del niño o adolescente, o influir en cómo son percibidos y tratados por otros (López-Ambrosio y López-López, 2020). Es crucial crear espacios donde los niños con ACI puedan encontrar su “tribu”, es decir, compañeros que compartan sus intereses y que los acepten por quienes son, fomentando así la resiliencia y el desarrollo de habilidades sociales en un entorno de aceptación mutua (Ruf, 2019).

2.4. Planes de intervención de intervención en niños con ACI

A nivel de procesos, el plan de intervención científico se enfoca en el desarrollo de la metacognición, una función ejecutiva crucial que a menudo está más desarrollada en la ACI, pero que requiere dirección (Veenman et al., 2005). Los niños con ACI pueden tener una alta capacidad para resolver problemas, pero pueden carecer de la habilidad para monitorear y evaluar sus propios procesos de pensamiento de forma sistemática. La intervención debe incluir: **Entrenamiento en pensamiento crítico y creativo:** Proporcionar modelos de pensamiento estructurado (Higher-Order Thinking Skills) para guiar la alta capacidad de razonamiento hacia la formulación de preguntas complejas y la generación de soluciones innovadoras, evitando la simple memorización.

Gestión de la auto regulación del aprendizaje: El objetivo es transformar el perfeccionismo desadaptativo (asociado a la ansiedad y el miedo al fracaso) en perfeccionismo adaptativo (orientado al esfuerzo y la satisfacción con el logro) a través de estrategias de autoevaluación y reestructuración cognitiva (Assouline et al., 2015).

Por tal, es necesario considerar la intervención científica que aborde las necesidades sociales y emocionales desde la perspectiva de la disincronía (Siaud-Facchin, 2016). La alta capacidad de razonamiento (asincronía mental) y la hipersensibilidad (asincronía emocional) exigen programas de educación emocional explícita que integren la neurociencia afectiva que considere aspectos como:

Desarrollo de la tolerancia a la frustración: La intervención enseña a los niños a entender que su capacidad cognitiva avanzada no siempre se traduce en un éxito inmediato, promoviendo una mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006).

Habilidades interpersonales y empatía: El uso de simulaciones sociales y juegos de rol ayuda a traducir su comprensión lógica de las normas sociales en comportamientos sociales efectivos, reduciendo el aislamiento y mejorando la interacción con pares de diferente ritmo de desarrollo (Del Jesús Arrocha, 2018). Este enfoque asegura que la intervención no solo sea académica, sino también un pilar para el bienestar psicológico.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo tiene como objetivo detallar la estrategia metodológica que se ha adoptado para llevar a cabo la investigación sobre las características socioemocionales y las habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales. La formulación de este diseño busca asegurar la rigurosidad científica y la coherencia con los objetivos planteados, permitiendo una descripción precisa y objetiva del fenómeno de estudio.

A lo largo de este apartado, se describirá el paradigma que sustenta la investigación, la delimitación de la población y la muestra, el proceso de selección y los métodos de recolección de datos, incluyendo los instrumentos específicos y el tipo de preguntas utilizadas. Finalmente, se explicará la forma en que los datos serán procesados y analizados para dar respuesta a las interrogantes de la investigación y generar una propuesta inicial con estrategias de intervención en habilidades sociales para esta población.

3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente estudio se sustenta en un paradigma cuantitativo, el cual se define por la búsqueda de un conocimiento objetivo y la cuantificación de los fenómenos a través de la medición y el análisis estadístico (Hernández-Sampieri et al., 2018). Este enfoque es el más adecuado para la investigación propuesta, debido que permite medir y describir de manera sistemática y rigurosa las características socioemocionales y las habilidades sociales de la población de estudio.

El enfoque metodológico es cuantitativo, centrado en la recolección de datos numéricos para establecer patrones de comportamiento. Se justifica su uso por la necesidad de describir la situación actual de las variables y medir la prevalencia de ciertos rasgos en un grupo específico de la población (Hernández-Sampieri et al., 2018).

El diseño de investigación es de tipo descriptivo y de corte transversal. Es descriptivo porque su objetivo principal no es manipular variables ni establecer relaciones causales, sino caracterizar y detallar el perfil de la muestra en un momento determinado. El estudio es *transversal* porque la recolección de datos se realizará en un único momento en el tiempo (Hernández-Sampieri et al., 2018). Este diseño es eficiente y permite obtener una visión “instantánea” de las variables de estudio sin necesidad de un seguimiento a largo plazo. Se justifica su elección porque los objetivos de la investigación se centran en describir las características actuales de la población en lugar de evaluar su evolución a lo largo del tiempo.

3.2. La población y la muestra

La población de estudio está constituida por escolares con altas capacidades intelectuales (ACI) de la ciudad de Cuenca, Ecuador, con edades comprendidas entre los 5 y 11 años. Esta delimitación se justifica por ser una etapa crucial en el desarrollo socioemocional y porque los instrumentos de evaluación seleccionados son pertinentes para este rango de edad (Goodman, 1997). Dentro del análisis se considera los siguientes parámetros:

- **Criterio de inclusión específico:** La población se define por un rasgo altamente especializado (Altas Capacidades Intelectuales o ACI).
- **Ausencia de marco muestral censal:** En el contexto de Cuenca (e incluso a nivel nacional en Ecuador), no existe un censo o registro oficial público y sistematizado que cuantifique de manera exhaustiva y actualizada a los niños y niñas que ya han sido formalmente identificados con ACI. Esto constituye una población oculta o de difícil acceso a través de métodos de muestreo probabilístico tradicionales.
- **Imposibilidad de muestreo probabilístico:** Al carecerse de un marco muestral (una lista completa de la población), resulta técnicamente inviable aplicar técnicas probabilísticas (como el muestreo aleatorio simple o estratificado), que requieren que cada unidad poblacional tenga una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionada. La selección depende, por necesidad, del acceso a las unidades.
- **Accesibilidad y cooperación institucional:** Este tipo de muestreo se justifica plenamente en la investigación de ACI, ya que la muestra estará conformada por los niños que la investigadora pueda identificar y acceder a través de la colaboración de instituciones educativas, centros psicopedagógicos o bases de datos pre-existentes con diagnósticos o procesos de evaluación específicos en ACI dentro del Distrito 01D01.
- **Especificidad del constructo:** El estudio se centra en un fenómeno que se presenta con una baja prevalencia en la población general (estimaciones varían, pero suelen ser bajas), haciendo que la conveniencia sea la única vía práctica para obtener un número suficiente de casos para un análisis significativo.

Por consiguiente, la muestra se seleccionará a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Etikan et al., 2016). Esta técnica es adecuada dada la dificultad para acceder a una población con características tan específicas. El proceso de selección y recolección de datos se realizará exclusivamente de manera virtual, a través de un único formulario de Google Forms que considera la participación de los padres y madres de los estudiantes de escolares de escuelas de 01D01. La **población** objetivo está constituida por la totalidad de 15 niños y niñas de 5 a 11 años con altas capacidades intelectuales que cursan la Educación General Básica en las escuelas públicas y/o privadas del Distrito 01D01 de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

3.3. Los métodos y las técnicas

La investigación se adscribe al *paradigma positivista y empleará un enfoque cuantitativo*. El diseño metodológico es no experimental, de corte transversal y de alcance descriptivo-correlacional, pues busca medir las características de las variables y establecer la relación entre ellas en un momento único.

La recolección de datos se llevará a cabo mediante *una encuesta estructurada de autoadministración*, dirigida exclusivamente a los padres y madres de los escolares con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). El instrumento único de recolección de datos se estructura en dos componentes cerrados y métricos:

- **Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ):** Instrumento estandarizado de screening para la medición de las variables socioemocionales.
- **Encuesta para padres:** Esta sección, si bien profundiza en aspectos contextuales específicos de la población ACI (p. ej., perfeccionismo, autoexigencia y manejo de la ansiedad), mantiene el rigor cuantitativo al utilizar una escala Likert. La aplicación de esta escala de medición garantiza que las respuestas sean cuantificables y codificables como datos ordinales y/o de intervalo, permitiendo su análisis estadístico junto con los datos del SDQ y evitando la incursión en técnicas cualitativas (como las entrevistas no estructuradas o semiestructuradas). Por lo tanto, la totalidad del proceso de recolección de datos es estructurada y métrica, manteniendo la consistencia con el enfoque cuantitativo adoptado.

3.3.1. Instrumentos de Recolección de Datos:

SDQ: El instrumento principal es el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (Strengths and Difficulties Questionnaire o SDQ, por sus siglas en inglés), desarrollado por Goodman (1997). El SDQ es una herramienta de cribado estandarizada que evalúa aspectos socioemocionales y conductuales en niños y adolescentes. Se aplicará su versión para padres, que consta de 25 ítems distribuidos en cinco subescalas: Síntomas emocionales, Problemas de conducta, Hiperactividad, Problemas con los pares y Conducta prosocial. (véase, *anexo 1*)

Las siguientes 25 preguntas conforman el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) y serán administradas a los padres y madres. La escala de respuesta para todos los ítems es:

1. **Conducta Pro social:** Esta subescala evalúa las fortalezas y habilidades sociales positivas.

- 1. Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas.
- 4. Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc.
- 9. Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo.
- 17. Trata bien a los niños/as más pequeños/as.
- 20. A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños).

2. **Síntomas Emocionales:** esta subescala mide la presencia de problemas internalizados, como ansiedad y miedos.

- 3. Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas.
- 8. Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a.
- 13. Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso.
- 16. Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a. 24. Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente

3. **Problemas de Conducta:** esta subescala evalúa la tendencia a la agresión, la desobediencia y las conductas antisociales.

- 5. Frecuentemente tiene rabietas o mal genio.
- 7. Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos. (Ítem Inverso)
- 12. Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas.
- 18. A menudo miente o engaña.
- 22. Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios.

4. **Hiperactividad:** Esta subescala mide la inquietud, la impulsividad y la falta de concentración.

- 2. Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo.
- 10. Está continuamente moviéndose y es revoltoso.
- 15. Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse.
- 21. Piensa las cosas antes de hacerlas. (Ítem Inverso)
- 25. Termina lo que empieza, tiene buena concentración. (Ítem Inverso)

5. **Problemas con los Pares:** esta subescala evalúa las dificultades en las relaciones con otros niños e iguales.

- 6. Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a.
- 11. Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a. (Ítem Inverso)
- 14. Por lo general cae bien a los otros niños/as. (Ítem Inverso)
- 19. Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella.
- 23. Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as.

Encuesta para padres: son preguntas en escala Likert diseñadas para profundizar en aspectos clave del desarrollo socioemocional y las habilidades sociales buscan capturar información contextualizada sobre temas como el perfeccionismo, la autoexigencia y el manejo de la ansiedad, que son características comunes en la población de ACI y que no siempre son evidentes en un cuestionario de opción cerrada (Pfeiffer, 2017). (véase, anexo 2)

Se detalla cada pregunta con las opciones de respuesta:

PREGUNTAS DE ENCUESTA PARA REPRESENTANTES	
Ítem	Opción de respuesta
Edad del/la niño/a (en años cumplidos)	
Sexo	1. Hombre 2. Mujer

Parentesco con el/la niño/a o adolescente	1. Padre 2. Madre 3. Tutor legal 4. Otro
Nivel educativo más alto alcanzado por usted (representante/tutor legal)	1. Primaria 2. Secundaria 3. Tercer Nivel 4. Cuarto nivel
¿Quiénes conforman el núcleo familiar principal con el que vive el/la niño/a o adolescente? (núcleo principal se refiere a quienes viven y comparten en la misma casa)”	1. Familiar nuclear: madre, padre, hijos 2. Familia monoparental: madre o padre e hijos 3. Familia extendida: madre, padre, abuelos, otros familiares 4. Familia ensamblada o reconstituida: padre/madre con hijos de relaciones anteriores
Tipo de institución educativa a la que asiste el/la niño/a	1. Fiscal 2. Fiscomisional 3. Particular
¿Su hijo/a o representado cuenta con un diagnóstico o identificación formal de Altas Capacidades Intelectuales?	1. Si 2. No
¿Hace cuánto tiempo fue identificado/a su hijo/a o representado con altas capacidades?	1. Menos de 1 año 2. Entre 1 y 3 años 3. Más de 5 años
¿Su hijo/a o representado asiste a alguna actividad extracurricular de su interés (intelectuales, sociales, deportivas)?	1. Si 2. No
¿Su hijo/a o representado ha sido premiado/destacado en alguna actividad?	1. Si 2. No
¿Con qué frecuencia su hijo/a comparte sus intereses, pensamientos o preocupaciones personales con usted o con otros miembros de la familia?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2
¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que su hijo/a recibe de otros miembros de la familia (hermanos/as, abuelos/as, etc.) respecto a sus intereses o forma de ser?	1. Bajo - 0 2. Moderado - 1 3. Alto - 2 4. Muy alto - 3
¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que recibe su hijo/a a nivel escolar (docentes, autoridades educativas) respecto a sus intereses o forma de ser?	1. Bajo - 0 2. Moderado - 1 3. Alto - 2 4. Muy alto - 3
¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que su hijo/a recibe por parte de sus pares (compañeros de aula) respecto a sus intereses o forma de ser?	1. Bajo - 0 2. Moderado - 1 3. Alto - 2 4. Muy alto - 3
¿Qué nivel de apoyo socioemocional recibe su hijo/a en la institución educativa (ej. seguimiento del DECE, programas especiales, adaptación de compañeros)?	1. Bajo - 0 2. Moderado - 1 3. Alto - 2 4. Muy alto - 3
¿Su hijo/a ha expresado sentimientos de soledad o de no encajar con los niños de su edad?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2

¿Considera que su hijo/a tiene dificultades para manejar la ansiedad ante el miedo al fracaso?	Nunca - 0 A veces - 1 Siempre - 2
¿Con qué frecuencia su hijo/a muestra perfeccionismo o una autoexigencia muy alta en sus tareas académicas o actividades diarias?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2
¿Con qué frecuencia su hijo/a se frustra cuando las cosas no salen como espera o cuando no puede alcanzar sus propias expectativas?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2
¿Con qué frecuencia su hijo/a lidera las dinámicas de grupo? (ej. al momento de jugar propone el juego, dice instrucciones para los demás, etc)	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2
¿Demuestra capacidad para trabajar en equipo y colaborar con otros en tareas o juegos?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2
¿Su hijo(a) mantiene amistades por períodos prolongados o tiende a cambiarlas frecuentemente?	1. Nunca - 0 2. A veces - 1 3. Siempre - 2

3.3.2. Validez y Confiabilidad:

El SDQ es un instrumento psicométricamente sólido, reconocido por su fiabilidad y validez en múltiples contextos. Estudios de validación en poblaciones hispanohablantes han demostrado su alta consistencia interna y validez de constructo, lo hace una herramienta confiable para la detección de dificultades socioemocionales (González et al., 2017). La inclusión de preguntas tipo entrevista busca enriquecer los datos cuantitativos con información más detallada, fortaleciendo la validez interna del estudio.

3.3.3. Técnica de Aplicación:

El instrumento se administrará de manera completamente virtual a través de un enlace a un formulario de Google Forms. Este método garantiza la eficiencia en la recolección de datos y el acceso a los participantes, al tiempo que asegura la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

3.3.4. Consentimiento Informado y Aplicación del Instrumento

El formulario de Google Forms se estructurará para integrar el proceso de consentimiento y la recolección de datos.

- **Consentimiento Informado:** En la primera sección del formulario, se presentará el consentimiento informado detallando los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación, el uso y manejo de la información con fines académicos, la garantía de confidencialidad y anonimato. La respuesta al cuestionario estará condicionada a la aceptación de este consentimiento.
- **Aplicación del Instrumento:** Una vez que los padres acepten el consentimiento, podrán acceder al cuestionario. El formulario presentará la versión para padres de forma digital

Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) junto con preguntas adicionales, garantizando que el proceso de recolección de datos sea unificado, eficiente y confidencial.

3.4. Procesamiento estadístico de la información

Los datos cuantitativos obtenidos del SDQ serán procesados utilizando un software estadístico como SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los análisis se realizarán en dos fases:

Análisis Descriptivo: Se calcularán estadísticas descriptivas para cada variable, incluyendo frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Esto permitirá describir las características de la muestra de manera detallada y visual (mediante gráficos y tablas), facilitando la comprensión de la situación de las variables de estudio

4. Diseño metodológico de la propuesta de estrategias en habilidades sociales en niños con ACI

La propuesta concreta es el diseño y validación de un Programa de Desarrollo Socioemocional y Resiliencia. Este programa no busca una corrección lineal, sino una adaptación profunda de las estrategias de afrontamiento y comunicación. Se justifica su creación en la necesidad imperante de abordar el alto riesgo psicosocial derivado de la disincronía (Van Boxtel y Mönks, 2019). Una vez, procesado los datos y caracterizada a la población en habilidades sociales y características socioemocionales, se procede al proceso de planificación estratégica operativa de una propuesta inicial de estrategias para trabajar con niños con ACI.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis e interpretación de resultados de encuesta aplicada a representantes

4.1.1. Caracterización de los participantes acorde a encuesta aplicada

Con la finalidad de cumplir con a los objetivos propuestos, la presentación de resultados se dividió en 3 apartados: 1) principales características socioemocionales ACI, 2) habilidades sociales, 3) fortalezas y debilidades de NNA con ACI. Inicialmente se presentan las características propias de las participantes de este estudio (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de la población acorde a encuesta aplicada a representantes

Variable	Indicador	Frecuencia Absoluta
Sexo	Niños 5-11 años	13
	Niñas 5- 11 años	2
Persona que reporta para la investigación	Padres	3
	Madres	12
Nivel educativo del representante	Tercer Nivel	4
	Cuarto Nivel	11
Tipo de familia	Familia nuclear	9
	Familia monoparental	5
	Familia extendida	1
Tipo de escuela	Particular	12
	Fiscomisional	3

Nota: Elaboración a través de los datos obtenidos de la ficha sociodemográfica

En este estudio participaron 15 representantes de 13 niños y 2 niñas con diagnóstico formal de altas capacidades intelectuales en la ciudad de Cuenca, Ecuador. Como se observa en la tabla 1., en cuanto al nivel educativo más alto del representante; cuarto nivel representa el 73 % de los participantes. También, se indica que 60 % de los participantes proviene de una familia nuclear, y que la mayoría opta por que sus hijos o representados tengan una escolarización particular.

4.1.2. Características socioemocionales presentes en niños con ACI acorde a encuesta aplicada

Las características socioemocionales son de vital importancia en el desarrollo de los niños y adolescentes, es una parte fundamental y previsible de situaciones clínicas futuras, en este estudio se encontró que el 67 % de participantes reportó que sus hijos e hijas presentan “perfeccionismo” de forma muy frecuente ante diferentes actividades. Estos resultados argumentan que el perfeccionismo, si bien puede ser un motor, también se asocia directamente con la ansiedad y el miedo al fracaso (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023).

Tabla 2. Características socioemocionales de niños y niñas con ACI acorde a encuesta aplicada PPFF

Características	Poco frecuente		Recurrentemente		Muy Frecuente	
	F A	%	FA	%	FA	%
Perfeccionismo			5	33	10	67
Frustración	6	40			9	60
Autoexigencia	1	6	6	40	8	54
Aislamiento y tristeza	13	87	2	13		
Ansiedad	7	47			8	53

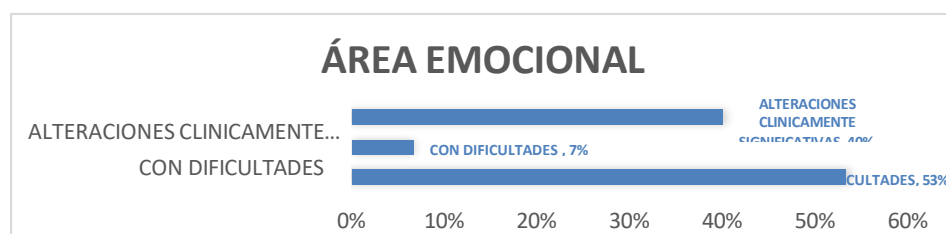
Nota: autoría propia, Jessica Viviana Jarro Lazo, 2025

Como se observa en la tabla 2, los porcentajes más altos presentes en los participantes son auto exigencia (54 %) y frustración (60 %), que permite dar concordancia con otros estudios sobre altas capacidades que vinculan estos tres aspectos en esta población.

Otro factor que se vincula es la ansiedad, con un 53% (FA = 8), se muestra una presencia significativa en los participantes. Este resultado es consistente con los hallazgos de Azzolina et al. (2024), quienes han vinculado el perfeccionismo y la alta auto exigencia emocional con un mayor riesgo de ansiedad en estudiantes con altas capacidades.

4.2. Análisis e interpretación de resultados del instrumento SDQ

Figura 1 Dificultades en el área emocional de NNA con ACI acorde a SDQ

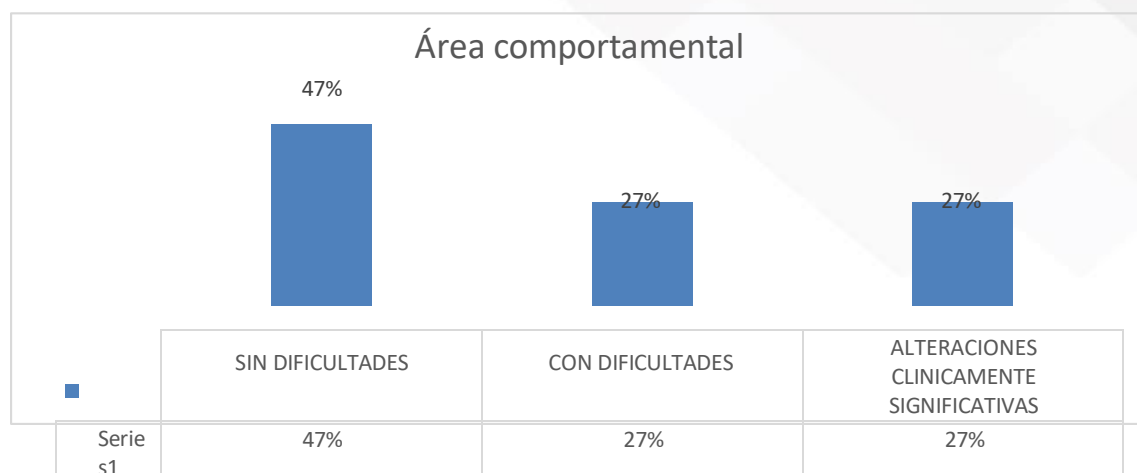


Nota: autoría propia, Jessica Viviana Jarro Lazo, 2025

Entre las características como emocionales, se puede observar en el gráfico 1, que el 40 % de la muestra presenta alteraciones clínicamente significativas, este hallazgo se relaciona con lo descrito en esta población, es decir los estudiantes con ACI a menudo experimentan la sensación de no “encajar”, lo que puede llevar al aislamiento y la soledad (Cores, 2024).

Además, el gráfico 1 muestra que la 7 % y 40 % relativamente presentan características emocionales con dificultades, esto se refiere a que existe la presencia de ansiedad, miedos, preocupaciones, infelicidad y otras manifestaciones específicas como miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración en los participantes de este estudio.

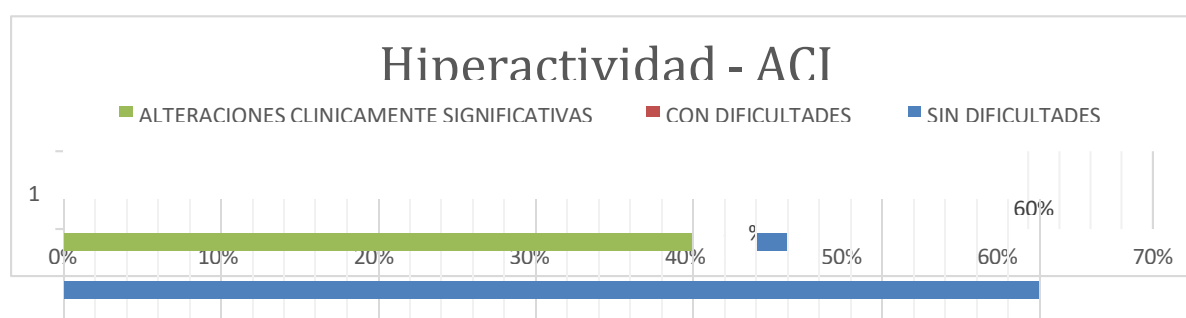
Figura 2 Dificultades en el área comportamental de NNA con ACI acorde al SDQ



En la población de altas capacidades intelectuales los problemas de conducta no suelen ser un rasgo inherente, sino más bien la manifestación de un desajuste o malestar interno causado por la falta de atención a sus necesidades socioemocionales (Luque y Luque, 2017). Acorde a los resultados del SDQ en la sub escala de problemas de conducta revelan comportamientos como rabietas, peleas, mentiras o robos. Estos hallazgos se asocian a las dificultades de adaptación que estos estudiantes enfrentan en el entorno escolar y social (Luque y Luque, 2017).

Es importante considerar que los problemas de conducta no son una característica intrínseca de la alta capacidad, sino una señal de alerta que indica un desajuste entre el potencial del estudiante y su entorno (Gómez et al, 2025). Esto, se relaciona con las puntuaciones del gráfico 2, que muestra que el 54 % de participantes presentan dificultades en esta área que varía entre significativas y clínicamente significativas.

Figura 3 Dificultades en el área comportamental referida a la hiperactividad acorde al SDQ



En el área comportamental, según el instrumento SDQ, se visualiza en el grafico 3 que existe puntaje alto en la escala de hiperactividad en niños con altas capacidades, lo que puede indicar un desajuste entre las necesidades del niño y su entorno, más que un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Las investigaciones recientes han revelado que la hiperactividad en esta población no siempre está vinculada a una falta de control inhibitorio, sino que puede ser una respuesta a la desmotivación o el aburrimiento (Rodríguez et al, 2022).

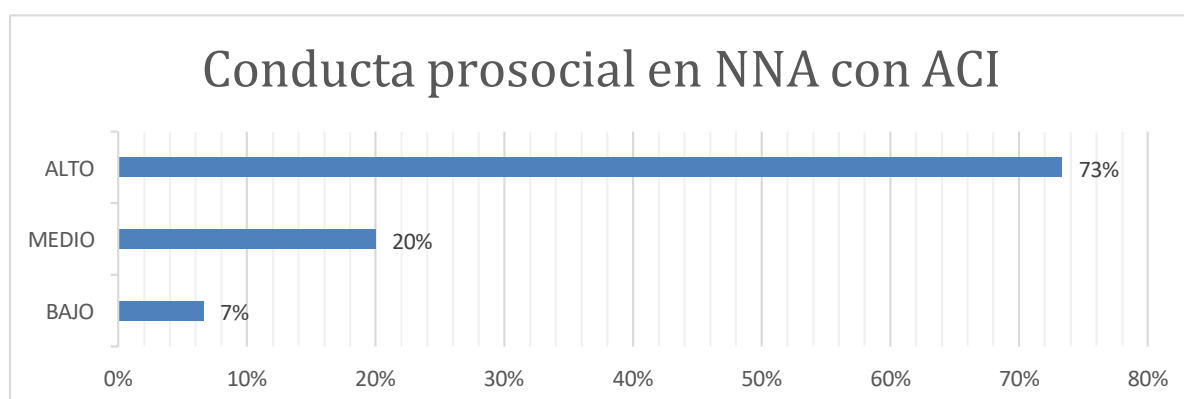
Acorde al grafico 3, se evidencia que el 40 % de niños posee comportamiento no asociados

diagnóstico clínico, este comportamiento presente en la muestra se asocia con la investigación de García y Sierra (2011) en la que mencionan que el 40 % de niños con ACI muestran comportamientos asociados, aunque solo una mínima fracción cumple con criterios clínicos para diagnóstico de TDAH.

4.1.3. Habilidades sociales en niños con ACI acorde al SDQ

Los niños con altas capacidades intelectuales (ACI) pueden presentar un perfil socioemocional particular donde las habilidades sociales y la conducta prosocial resultan ser áreas sensibles y complejas. Entre las singularidades de esta población específicamente la conducta prosocial se conceptualiza como un conjunto de comportamientos que benefician a otros, que incluyen características como la cooperación, empatía y solidaridad (Alencar, 2008).

Figura 4 Niveles de conducta prosocial en niños con ACI acorde al SDQ



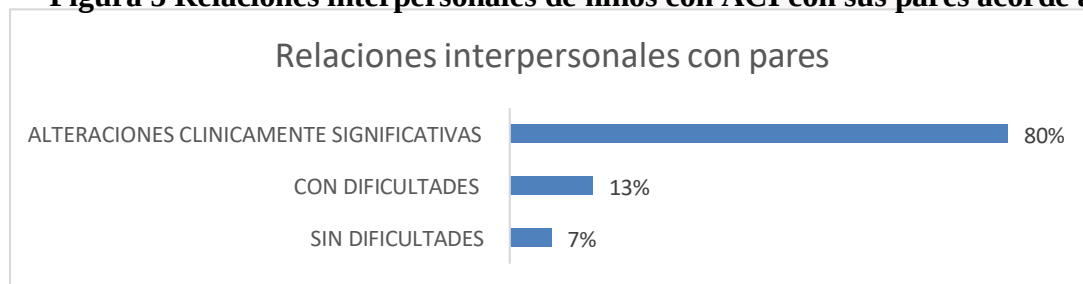
Los escolares con ACI se destacan por mostrar altos niveles de empatía y sentido de justicia, acorde al gráfico 4, indica que el 73 % de los participantes tiene altos niveles de conducta prosocial, y tan solo el 7 % presenta baja puntuación en esta escala, lo que se asocia a dificultades en habilidades sociales y adaptación emocional, este dato es de vital importancia puesto que se debe a un desfase del desarrollo cognitivo avanzado y su madurez emocional (Vélez-Calvo, 2023).

Las investigaciones mencionan que las habilidades sociales en niños con ACI son imperantes a su desarrollo social, aunque el porcentaje de participantes con niveles bajos es mínimo, se debe recalcar que la presencia de esto, afecta a la integración social, problemas de empatía y regulación emocional (Tasca et al., 2024).

En tanto a los niveles altos que es frecuente en niños con ACI, también pueden representar dificultades, ya que sus deseos constantes de servir y ayudar a otros pueden asociarse a expectativas sociales que generan estrés y sobrecarga emocional (Tasca et al., 2024). Esta hiperresponsabilidad social lleva a que los niños prioricen las necesidades de los demás por encima de las propias, que deriva más adelante en ansiedad, agotamiento emocional y dificultades para establecer límites en las relaciones interpersonales (Tasca et al., 2024).

Además, debido a su sensibilidad elevada, estos niños pueden sentirse frustrados o rechazados cuando sus esfuerzos prosociales no son reconocidos o valorados, lo que impacta negativamente en su autoestima y bienestar emocional (Alencar, 2008).

Figura 5 Relaciones interpersonales de niños con ACI con sus pares acorde al SDQ



Por otra parte, las habilidades sociales determinan la relación con sus pares, acorde al gráfico 4 los niños con ACI de este estudio presentan niveles de conducta prosocial muy marcada, y en cuanto al gráfico 5, se observa que el 80 % de los niños con ACI, mantiene alteraciones clínicamente significativas, lo que infiere que sus comportamientos de adaptabilidad social generan dificultades con niños de su edad (Vélez-Calvo, 2023).

Esta discrepancia se debe a que su desarrollo socioemocional y social no está sincronizado con su desarrollo cognitivo avanzado, que sugiere que los niños con ACI pueden verse involucrados en malos entendidos, exclusión o ser percibidos exagerados, pues su comportamiento pro social y sus habilidades sociales se pueden interpretar como inusuales, que según Vélez-Calvo, 2023; Bordón, 2022 estas experiencias emocionales derivan en aislamiento social o dificultades para formar vínculos sociales profundos y establece.

Este estudio identifica que un alto porcentaje de estudiantes con ACI muestran alteraciones clínicas significativas (80 %) en habilidades sociales, lo que se refleja en dificultades para integrarse socialmente, problemas en la empatía y regulación emocional. Estas dificultades no siempre son evidentes, puesto que la capacidad intelectual puede enmascarar déficits emocionales o relacionales, que genera malinterpretaciones sobre su verdadera adaptación social (Martínez y García, 2022).

CAPÍTULO V:

DISEÑO METODOLÓGICO Y OPERATIVO DE PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES PARA NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Este programa no busca una corrección lineal, sino una adaptación profunda de las estrategias de afrontamiento y comunicación. Se justifica su creación en la necesidad imperante de abordar el alto riesgo psicosocial derivado de la disincronía (Van Boxtel y Mönks, 2019). Los resultados de la investigación base evidenciaron que, a pesar de una conducta pro social elevada, la población ACI reporta dificultades significativas en habilidades sociales y presenta altos índices de perfeccionismo des adaptativo, ansiedad y frustración, lo que indica un desajuste entre su capacidad intelectual y su desarrollo emocional. El programa busca, por tanto, reducir la incidencia de los indicadores de riesgo a través del desarrollo de la meta cognición emocional y el entrenamiento en habilidades de afrontamiento que fomenten una resiliencia activa frente a la presión académica y social. Su propósito es reestablecer un equilibrio socioemocional que permita a los NNA con ACI canalizar su potencial sin comprometer su salud mental.

5.1. Población objetivo

La población objetivo son los niños con diagnóstico confirmado de ACI, segmentados por grupos etarios para una adaptación pedagógica óptima. La delimitación geográfica a Cuenca garantiza la pertinencia del contenido y facilita una potencial replicación. Respecto a la implementación, el programa adopta un modelo ecológico y colaborativo. El programa será liderado por psicólogos educativos con experiencia y formación específica en el manejo de poblaciones con altas capacidades y en la aplicación de modelos de Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) adaptada. Es fundamental la inclusión de los padres y cuidadores, quienes serán considerados co-terapeutas ambientales. Se implementarán sesiones paralelas para ellos, orientadas a la psi coeducación sobre la intensidad emocional y las características cognitivas de sus hijos, asegurando la generalización de las habilidades aprendidas al entorno familiar y escolar, un aspecto crucial para la sostenibilidad del cambio (Tourón et al., 2021).

5.2. Ejecución Operativa del Programa

El programa se basa en una metodología mixta (Cognitivo-Conductual y Experiencial). Se aprovecha la alta capacidad de razonamiento abstracto de la población ACI mediante el uso de métodos socráticos, debates éticos y análisis de casos complejos para explorar las dinámicas sociales y emocionales. La estructura se divide en tres módulos interconectados, cada uno con una duración de cuatro sesiones semanales, sumando 15 sesiones en total:

Módulo I: Autoconocimiento y regulación Emocional. Enfocado en la identificación de la intensidad emocional (hiper-sensibilidad) y el desarrollo de la meta cognición para comprender las respuestas emocionales. Se utiliza el mindfulness adaptado para la gestión de la ansiedad.

Módulo II: Manejo del perfeccionismo y la frustración. Aborda directamente las creencias irracionales asociadas al error y el fracaso. Se emplean técnicas de reestructuración cognitiva para transformar el perfeccionismo desadaptativo en una búsqueda saludable de la excelencia, entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje, esencial para la resiliencia.

Módulo III: Habilidades sociales y comunicación asertiva. Dirigido a cerrar la brecha de la disincronía social, se centra en el entrenamiento de la empatía avanzada (diferenciando la comprensión cognitiva de la respuesta emocional), la asertividad y las habilidades de negociación y resolución de conflictos interpersonales a través de juegos de rol estructurados (role-playing) y simulación de escenarios sociales desafiantes (Valenzuela et al., 2023).

5.3. Metodología de implementación

El programa se propone ser implementado de forma presencial, dada la cercanía geográfica de la población ACI. Se establecerán 15 sesiones grupales semanales, con una duración de 50 a 60 minutos cada una, para permitir el tiempo suficiente para el debate y las actividades experienciales. La frecuencia semanal asegura la consistencia y la acumulación de aprendizajes. La duración total del ciclo de intervención será de aproximadamente tres meses, garantizando la profundización sin generar fatiga o interferencia con el calendario académico ordinario.

5.4. Recursos necesarios

Los recursos incluyen cuadernillo de base para el facilitador, un cuaderno de trabajo individualizado para cada NNA. El uso de recursos variados y estimulantes es vital para mantener la atención y el compromiso de esta población.

5.5. Monitoreo

El monitoreo ocurre durante la ejecución del programa. Su función es garantizar la fidelidad de la aplicación metodológica. Se utilizarán Listas de Cotejo para que los facilitadores verifiquen que todos los objetivos y las actividades clave de cada sesión se hayan cubierto rigurosamente. Adicionalmente, se emplearán Diarios de Campo cualitativos para registrar las dinámicas grupales, la participación, la comprensión de los temas y cualquier ajuste necesario en tiempo real, lo que permite una adaptación metodológica constante.

5.6. Evaluación Final

La Evaluación Final es sumativa y comparativa. Se realiza mediante la reaplicación post-intervención de los instrumentos psicométricos utilizados en la fase diagnóstica de la investigación (ej., el SDQ o escalas específicas de perfeccionismo y resiliencia).

La funcionalidad de esta etapa radica en cuantificar el cambio estadísticamente significativo en los indicadores de riesgo (descenso en ansiedad, problemas de pares e hiperactividad) y el aumento en la resiliencia y el manejo socioemocional. Un cambio positivo en las puntuaciones validará la eficacia del programa de estrategias como modelo de intervención.

5.7. Resultados esperados

Los resultados esperados del Programa de Desarrollo Socioemocional se concentran en mitigar las vulnerabilidades psicopedagógicas identificadas en el diagnóstico inicial (agosto 2025) y potenciar los recursos cognitivos y sociales de los niños con ACI. El *principal logro esperado es la transformación del perfil de riesgo socioemocional*. Esto se concretará mediante la reducción estadísticamente significativa de los indicadores de ansiedad, somatización y problemas de conducta reportados en el pre-test (Valenzuela et al., 2023). Al aplicar módulos basados en la Terapia Cognitivo-Conductual, se anticipa que los NNA desarrollarán una metacognición emocional más efectiva, lo que les permitirá gestionar la alta intensidad emocional y reestructurar las cogniciones rígidas asociadas al perfeccionismo desadaptativo.

La evidencia de este resultado se obtendrá en la fase de Evaluación Final (post-test), donde las puntuaciones psicométricas de riesgo descenderán, mientras que las de habilidades de afrontamiento y resiliencia incrementarán, validando la eficacia interna del PDSR como un modelo de intervención especializada y rigurosa en el ámbito de la psicopedagogía.

En cuanto al segundo conjunto de resultados esperados se enfoca en la cohesión social y la sostenibilidad de los aprendizajes, abordando la disincronía entre la alta capacidad intelectual y el desarrollo social. Se espera que el entrenamiento en habilidades sociales y comunicación asertiva (Módulo III) conduzca a una mejora en la calidad de la interacción con pares y adultos, lo que se medirá por una disminución en los reportes de problemas con pares y una mayor capacidad de negociación.

Adicionalmente, el diseño ecológico del programa, que incluye la formación a familias, proyecta la generalización y el mantenimiento de los cambios conductuales y emocionales más allá de las sesiones grupales. La persistencia de estos efectos positivos validará al programa como una herramienta de política educativa replicable y duradera, esencial para la inclusión efectiva de los NN con ACI.

5.8. Cronograma del programa de intervención

Fecha Clave	Fase del Programa	Duración	Actividad Principal	Tipo de Evaluación Involucrada
Agosto 2025	Evaluación Diagnóstica	Un mes	Línea Base (Pre-Test): Aplicación de instrumentos (ej., SDQ) para medir el nivel inicial de habilidades socioemocionales.	Evaluación 1 de 3 (Línea Base)
Enero 2026	PLANIFICACIÓN Y MÓDULO I			
Semana 1 (Ene 5-9)	Planificación Logística	1 Semana	Ajuste final de grupos, coordinación con co-terapeutas (padres) e inicio de la cohorte.	Monitoreo
Semana 2-5 (Ene 12 - Feb 6)	MÓDULO I: Autoconocimiento y Regulación Emocional	5 Semanas (5 Sesiones)	Implementación de técnicas de metacognición emocional y mindfulness adaptado.	Monitoreo y Evaluación Parcial
Semana 6-9 (Feb 9 - Mar 6)	MÓDULO II: Manejo del Perfeccionismo y la Frustración	5 Semanas (5 Sesiones)	Aplicación de la reestructuración cognitiva y entrenamiento en el manejo del error.	Monitoreo y Evaluación Parcial
Semana 10-13 (Mar 9 - Abr 3)	MÓDULO III: Habilidades Sociales y Asertividad	5 Semanas (5 Sesiones)	Entrenamiento en Habilidades de comunicación, empatía avanzada y resolución de conflictos.	Monitoreo y Evaluación Parcial

Semana 14 (Mar 30 – Abr 3)	Evaluación Final de Impacto	1 Semana	Post-Test: Reaplicación de todos los instrumentos psicométricos para cuantificar el impacto del Programa.	Evaluación 2 de 3 (Sumativa)
Junio 2026	Evaluación de Sostenibilidad	N/A	Reaplicación de instrumentos a los 3 meses post-Intervención para validar la sostenibilidad de los cambios.	Evaluación 3 de 3 (Seguimiento)

5.9. Desarrollo de estrategias por módulos

ESTRATEGIAS A DESARROLLAR

Módulo I: Autoconocimiento y regulación Emocional. Enfocado en la identificación de la intensidad emocional (hipersensibilidad) y el desarrollo de la meta cognición para comprender las respuestas emocionales.

Actividad	Área	Tiempo	Descripción	Logro Esperado	Recursos
1. El científico de las emociones	Conciencia Interoceptiva (Identificación de señales corporales)	60 min	Inicio: Introducción al concepto de “Científico Interno” que observa datos biológicos. Desarrollo: Identificación de la intensidad emocional en un “mapa corporal” (¿dónde vibra la alegría?, ¿dónde pesa la tristeza?). Cierre: Creación de un glosario personal de sensaciones físicas vinculadas a emociones.	Que el niño logre mapear al menos 3 respuestas fisiológicas ante intensidades emocionales.	Siluetas humanas, termómetros de intensidad, pegatinas de colores.
2. El ancla en la tormenta de ideas	Regulación del Proceso Atencional	50 min	Inicio: Explicación de la “mente de colmena” (exceso de pensamientos concurrentes).	Aumento de la capacidad de retorno a la calma mediante	Guía de audio, colchonetas, cronómetro.

Desarrollo: Técnica de respiración diafragmática actuando como “ancla” mientras se escuchan sonidos distractores.

el control de la respiración.

Cierre: Debate metacognitivo sobre la dificultad de mantener el foco

3. Cartografía de mis “super-sentidos”	Gestión de la Sobreexcitabilidad Sensorial (Dabrowski)	60 min	Inicio: Psicoeducación sobre por qué sienten “más” que los demás (hipersensibilidad). Desarrollo: Exposición controlada a diversos estímulos (textura, luz, sonido) analizando la respuesta emocional inmediata. Cierre: Identificación de “disparadores” sensoriales de ansiedad.	Reconocimiento de la hipersensibilidad como una característica neurobiológica y no un defecto.	Kit sensorial (lijas, seda, linternas, metrónomo).
4. El detective de pensamientos	Metacognición Cognitivo-Emocional (Observación del pensamiento)	55 min	Inicio: Presentación del concepto de “pensamiento intruso”. Desarrollo: Análisis de historias donde el protagonista tiene una reacción emocional intensa; identificar qué pensó antes de sentir. Cierre: Dibujo del “monstruo de la ansiedad” y sus frases típicas.	Que el sujeto logre diferenciar entre el estímulo externo y la interpretación mental (pensamiento).	Tarjetas de situaciones, cuadernos de detective.
5. El laboratorio de calma personal	Autorregulación y Autonomía (Estrategias de afrontamiento)	60 min	Inicio: Recopilación de lo aprendido sobre el propio cuerpo y mente. Desarrollo: Construcción de una “Caja de Herramientas” personalizada con técnicas que le	Consolidación de un protocolo de acción autónomo para momentos de alta intensidad emocional.	Cajas de madera/cartón, materiales para decorar, tarjetas resumen.

Cierre: Simulación
(role-play) de una
situación estresante
usando su caja.

ESTRATEGIAS A DESARROLLAR

Módulo II: Manejo del perfeccionismo y la frustración. Aborda directamente las creencias irracionales asociadas al error y el fracaso

Actividad	Área	Tiempo	Descripción	Logro Esperado	Recursos
1. El Juicio al “Error Terrible”	Reestructuración Cognitiva	60 min	Inicio: Se presenta el “Caso del Error Prohibido”. Desarrollo: Role-playing donde el niño actúa como abogado defensor del error, rebatiendo creencias irracionales (ej. “si fallo, no soy inteligente”). Cierre: Veredicto final sobre la utilidad del error.	Identificación y debate de creencias irracionales sobre el fracaso.	Martillo de juez, fichas de “evidencias”, grabadora.
2. La Brecha Ideal vs. Real	Manejo de la Disincronía	55 min	Inicio: Explicación visual de la brecha entre idea y ejecución. Desarrollo: Realizar una tarea de alta complejidad motriz o artística con un tiempo límite intencionalmente corto. Cierre: Análisis de la frustración sentida y técnica de aceptación.	Diferenciación entre excelencia (proceso) y perfeccionismo (resultado).	Puzles complejos, cronómetros, arcilla o dibujo técnico.
3. Re-diseño del ADN del Éxito	Mentalidad de Crecimiento	60 min	Inicio: Biografías de genios y sus fracasos documentados (ej. Edison, Einstein). Desarrollo: Crear un “mapa de aprendizaje” de un error cometido por el niño, extrayendo 3 lecciones. Cierre: Declaración de “derecho a fallar”.	Transformación del error en una oportunidad de aprendizaje tangible.	Biografías impresas, cartulinas, conectores lógicos.

4. El Filtro de las Expectativas	Gestión de Presión Externa	50 min	Inicio: Dinámica de “Las mochilas” (expectativas propias vs. ajenas). Desarrollo: Clasificación de mandatos (“Debo ser el mejor”) usando la técnica de la flecha descendente para llegar a la raíz del miedo. Cierre: Ejercicio de asertividad ante la presión.	Reducción de la ansiedad vinculada a la autoexigencia y expectativas sociales.	Mochilas físicas, piedras (pesos), tarjetas de afirmación.
5. El Arte del “Suficientemente Bueno”	Tolerancia a la Frustración	60 min	Inicio: Explicación de la ley de rendimientos decrecientes aplicada al estudio. Desarrollo: Actividad de “acabado imperfecto” (finalizar una tarea al 80% y evaluar la utilidad). Cierre: Debate sobre el costo de oportunidad del perfeccionismo.	Desarrollo de criterios de eficacia sobre la búsqueda obsesiva de la perfección.	Tareas académicas reales, hojas de autoevaluación.

ESTRATEGIAS A DESARROLLAR

Módulo III: Habilidades sociales y comunicación asertiva, empatía, la asertividad y las habilidades de negociación y resolución de conflictos interpersonales a través de juegos de rol estructurados (role-playing) y simulación de escenarios sociales desafiante

Actividad	Área	Tiempo	Descripción	Logro Esperado	Recursos
1. El Traductor de Intenciones	Empatía vs. Cognitiva Emocional	60 min	Inicio: Explicación de la diferencia entre entender lo que el otro piensa y sentir lo que el otro siente. Desarrollo: Análisis de videos sin audio para identificar señales no verbales y teorizar sobre el estado mental del otro Cierre: Debate sobre la “ceguera emocional” ante la lógica pura.	Diferenciar la comprensión lógica del sentimiento del otro para evitar respuestas frías o distantes.	Videos cortos, tarjetas de “emociones ocultas”, proyector.
2. La Brújula de la asertividad	Comunicación Asertiva	55 min	Inicio: Dinámica de los tres estilos: Pasivo (alfombra), Agresivo (apisonadora) y Asertivo (puente). Desarrollo: Role-playing de situaciones escolares (ej. trabajar en grupo con niños que no siguen su ritmo). Cierre: Técnica del “Mensaje Yo” (Yo siento... cuando tú... porque...).	Expresar necesidades y opiniones sin caer en la prepotencia intelectual ni en la sumisión.	Guiones de role-playing, carteles “Pasivo-Asertivo-Agresivo”.

3. El Arte de la Tregua	Negociación y Resolución de Conflictos	60 min	Inicio: Presentación de un conflicto de intereses lógico (ej. reglas de un juego). Desarrollo: Simulación de una mesa de negociación donde deben llegar a un acuerdo win-win (ganar-ganar). Cierre: Análisis de qué sacrificios lógicos se hicieron en favor de la armonía social.	Desarrollar flexibilidad cognitiva para ceder en puntos no esenciales en pro de la convivencia.	Fichas de negociación, escenarios de conflicto impresos.
4. El Laboratorio de Escenarios Desafiantes	Simulación Social Compleja	60 min	Inicio: Discusión sobre la “justicia” en las reglas sociales implícitas. Desarrollo: Simulación de escenarios de alta presión (ej. críticas injustas de un par o un docente). Cierre: Práctica de la técnica del “Banco de Niebla” para gestionar críticas.	Desarrollar resiliencia social y manejo de la crítica externa injusta.	Grabadora de video para feedback, tarjetas de rol.
5. El Puente hacia el Grupo	Integración de la Disincronía Social	60 min	Inicio: Reflexión sobre la propia identidad dentro del grupo. Desarrollo: Proyecto colaborativo donde el niño con ACI debe liderar desde el servicio y no desde el mando. Cierre: Feedback grupal sobre las fortalezas sociales observadas.	Aplicar las habilidades en un contexto grupal real, mediando su propia disincronía social.	Materiales para un proyecto creativo rápido (Legos, robótica, etc.).

CAPITULO VI

CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

6.1. Discusión

La relevancia de las características socioemocionales en el desarrollo integral de niños y adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales es un tema ampliamente reconocido en la literatura especializada, ya que estas variables se consideran indicadores precoces y preventivos de situaciones clínicas futuras que pueden afectar negativamente el bienestar y la adaptación social (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023).

En la población de este estudio se analiza que un 67% de los participantes reportó presencia muy frecuente de perfeccionismo en sus hijos e hijas ante diferentes actividades, un hallazgo que concuerda con la literatura actual que vincula este rasgo con mecanismos intrínsecos de autoexigencia y miedo al fracaso (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023). El perfeccionismo en esta población no solo actúa como un motor hacia la excelencia, sino que, paradójicamente, puede incrementar la propensión a trastornos de ansiedad y síntomas relacionados con el estrés crónico, especialmente cuando se combina con una autoexigencia desmedida y una baja tolerancia a la frustración (Azzolina et al., 2024).

Concretamente, las investigaciones recientes indican que el perfeccionismo en estudiantes con ACI se asocia estrechamente con una elevada autoexigencia que puede empujar a los niños hacia umbrales clínicos de ansiedad, que implica una respuesta emocional disruptiva, y afecta su motivación y salud mental (Kobori y Tanno, 2012; Stoeber y Stoeber, 2019).

En este sentido, el 54% de los participantes que reportan autoexigencia frecuente junto con un 60% que manifiesta frustración da soporte a modelos teóricos donde estos factores se interrelacionan en un ciclo de retroalimentación negativa que potencia el riesgo psicológico (Flett, Hewitt y Nepon, 2016). Los niveles de ansiedad del 53% reportados en esta investigación también son consistentes con otros estudios que indican que el perfeccionismo y autoexigencia predispone a la activación de la ansiedad anticipatoria y temor al fracaso en niños con altas capacidades (Stumpf y Parker, 2000; Azzolina et al., 2024).

Estos resultados en las características socio emocionales sugieren que la condición de altas capacidades intelectuales no solo conlleva ventajas cognitivas sino también vulnerabilidades socioemocionales específicas que requieren atención puntual durante el proceso educativo y clínico (Pérez-González y Estevez, 2019). Por otro lado, algunos estudios recientes han incorporado un enfoque más positivo que contempla que, si bien el perfeccionismo puede convertirse en un factor de riesgo, en ciertos contextos se manifiesta como una herramienta adaptativa cuando se acompaña de estrategias emocionales funcionales y un ambiente de apoyo socioemocional adecuado (Blasberg, 2018; Smith et al., 2021). Esto significa que la intervención educativa y psicológica debe orientarse a desarrollar resiliencia, manejo del estrés y tolerancia a la frustración en población con ACI, mitigando los efectos negativos del perfeccionismo sin limitar el impulso hacia la excelencia personal (Sáenz et al., 2023).

Es claro que, el análisis de las características socioemocionales en niños con ACI, específicamente la prevalencia de perfeccionismo, autoexigencia, frustración y ansiedad, destaca un patrón problemático que responde a la interacción compleja entre expectativas internas y externas, factores individuales y contextuales. Estos factores son críticos para el diseño y la aplicación de programas psicoeducativos y clínicos que buscan no solo potenciar las capacidades cognitivas, sino también facilitar una adecuada salud mental, emocional y social, previniendo posibles trastornos asociados y promoviendo un desarrollo armónico y sostenible (Ruis-Mendia y Castejón-Puig, 2023; Azzolina et al., 2024).

En concordancia, la población de niños con ACI, presentan problemas de conducta que suelen interpretarse erróneamente como rasgos intrínsecos o patológicos; no obstante, la evidencia científica apunta a que estos comportamientos son más resultado de un desajuste entre las necesidades socioemocionales del niño y las respuestas del entorno escolar y social (Luque y Luque, 2017).

El uso del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) en esta población revela que cerca del 54% de los participantes presentan dificultades comportamentales de frecuencia significativa o clínica, manifestadas en conductas que incluyen rabietas, enfrentamientos con pares, episodios de mentira o conductas disruptivas. Estos indicadores sugieren que la conducta desadaptativa en niños con ACI suele ser una expresión externa de malestar interno y frustración derivados de un ambiente que no satisface adecuadamente sus requerimientos emocionales y sociales (Gómez et al., 2025).

Esta interpretación es vital para distinguir entre la manifestación conductual y un diagnóstico clínico formal que requiere considerar múltiples dimensiones. Conforme a Gómez et al. (2025), los problemas conductuales no son un sello característico de las altas capacidades intelectuales, sino una señal de alerta que indica un ajuste deficiente entre las altas expectativas cognitivas del niño y la oferta educativa y social disponible.

En este contexto, los resultados reportados en el gráfico 2 concuerdan con estudios recientes que señalan que la disonancia entre alta capacidad y entorno puede desencadenar manifestaciones emocionales y conductas que reflejan rechazo, aislamiento o insatisfacción, con la conducta disruptiva como una forma de comunicación no verbal de estas dificultades (Luque y Luque, 2017; Gómez et al., 2025).

En relación con la hiperactividad, descrita en el gráfico 3 donde un 40% de niños presenta niveles clínicamente significativos según el SDQ, es imprescindible señalar que esta variable debe interpretarse con cuidado. Rodríguez et al. (2022) plantean que la hiperactividad en población con ACI no siempre responde a déficits neurobiológicos clásicos, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), sino que puede ser un reflejo de la desmotivación y el aburrimiento.

La presencia de hiperactividad frecuentemente se correlaciona con bajos niveles de desafío cognitivo y la falta de estímulos adecuados en el aula, lo que favorece conductas “inquietas” y dispersas, pero no necesariamente son patológicas (Rodríguez et al., 2022).

García y Sierra (2011) argumentan que, aunque el 40% de niños con ACI muestran conductas

relacionadas con hiperactividad, solo un pequeño porcentaje cumple criterios de diagnóstico robustos para TDAH. Esto implica que, en la evaluación de niños con altas capacidades, el profesional debe diferenciar cuidadosamente entre la hiperactividad como síntoma clínico y la hiperactividad como respuesta a factores contextuales y socioemocionales (García y Sierra, 2011).

Por ende, el hecho de que un porcentaje significativo de la muestra exhiba conductas hiperactivas según el SDQ no implica un diagnóstico clínico, sino una posible señal de alerta que debe ser considerada dentro de un marco amplio de evaluación multidimensional (Luque y Luque, 2017).

Los estudios consultados convergen en destacar que la detección y abordaje temprano de estas conductas desajustadas en niños con ACI son cruciales para prevenir complicaciones mayores y para promover su salud mental y bienestar integral (Gómez et al., 2025). La atención a las señales que reflejan dificultades en el manejo emocional, la frustración o la necesidad de autorregulación contribuye a diseñar intervenciones educativas que incluyen adaptación o enriquecimiento curricular, acompañamiento socioemocional y estrategias de inclusión social (Luque y Luque, 2017; Rodríguez et al., 2022).

La hiperactividad y los problemas de conducta, por tanto, deben ser vistos como manifestaciones adaptativas contextualizadas más que como patologías predeterminadas. Los estudiantes con altas capacidades son particularmente vulnerables a presentar conductas problemáticas cuando sus necesidades intelectuales y socioemocionales no son atendidas adecuadamente. La alta prevalencia de dificultades clínicas y signos de hiperactividad subrayan la necesidad de enfoques integrales que consideren la complejidad del desarrollo de estos niños, evitando diagnósticos prematuros y erróneos (García y Sierra, 2011; Luque y Luque, 2017).

En cuanto a las habilidades sociales y la conducta prosocial se consideran aspectos fundamentales en el desarrollo psicosocial de los niños con ACI. Según Alencar (2008), la conducta prosocial se compone de un conjunto de comportamientos como la cooperación, la empatía y la solidaridad, que favorecen las relaciones interpersonales saludables.

En concordancia, el gráfico 4 muestra que un 73% de los niños con ACI presentan altos niveles de conducta prosocial, un dato que revela un perfil generalmente empático y caracterizado por una sensibilidad hacia la justicia y el bienestar de los demás. Este hallazgo reafirma el perfil cognitivo-social avanzado de estos niños, pero también exponen un desfase entre su rápida capacidad intelectual y su madurez emocional, un fenómeno que Vélez-Calvo (2023) y Bordón (2022) justifican como un factor que puede inducir dificultades sociales particulares.

No obstante, los niveles altos de conducta prosocial no están exentos de desafíos. Tasca et al. (2024) plantean que la hiperresponsabilidad social asociada a estos perfiles puede derivar en una elevada carga emocional, debido a la tendencia a priorizar las necesidades ajenas sobre las propias. Esta dinámica puede conducir a estados de ansiedad, agotamiento emocional y problemas para establecer límites saludables, lo que contrasta con la idea convencional de que la alta conducta prosocial solo tiene efectos positivos.

Así, la conducta prosocial elevada se torna como un aspecto de doble perspectiva, donde el bienestar emocional puede verse comprometido si no se balancea adecuadamente con

estrategias de autorregulación y autocuidado emocional (Tasca et al., 2024). Este análisis resulta crucial para comprender que las intervenciones con niños ACI deben incluir un fortalecimiento específico en habilidades socioemocionales para evitar que esta sensibilidad se convierta en vulnerabilidad.

En paralelo, las habilidades sociales, que se comprenden como competencias para interactuar efectivamente con otros y construir relaciones saludables, son determinantes en la integración social. El gráfico 5 muestra que, a pesar de un alto nivel de conducta prosocial, cerca del 80% de los niños presentan alteraciones clínicamente significativas en las relaciones interpersonales con sus pares. Esta aparente contradicción indica que los niños con ACI, aunque poseen una base para comportamientos prosociales, enfrentan dificultades sustanciales para traducir esta predisposición en interacciones sociales satisfactorias (Vélez-Calvo, 2023).

Esta discrepancia se puede atribuir a la asincronía entre su desarrollo cognitivo avanzado y su madurez socioemocional y social (Vélez-Calvo, 2023). Así, estos niños pueden ser malinterpretados por sus pares, lo que genera exclusión social, malentendidos e incluso aislamiento, fenómenos que afectan su salud emocional y social significativamente (Martínez y García, 2022).

Esta dificultad para establecer vínculos profundos y estables ha sido reportada en numerosos estudios, donde la elevada sensibilidad y la diferencia en los estilos comunicativos y emocionales de los niños con ACI a menudo los colocan en posiciones sociales complejas. Tal comportamiento adaptativo puede conducir a un desgaste psicológico significativo.

Además, Martínez y García (2022) enfatizan que los déficits en habilidades sociales en niños con ACI no son universales, pero sí suficientemente recurrentes como para revisar las políticas y prácticas educativas. El enmascaramiento de dificultades emocionales y relacionales por parte de su capacidad intelectual avanzada dificulta la detección temprana y el apoyo necesario, elevando el riesgo de problemas académicos y emocionales a largo plazo.

En conclusión, la evidencia debe orientar a las instituciones educativas y clínicas a desarrollar estrategias de intervención que contemplen la evaluación y el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales en niños con ACI, principalmente considerar que un alto nivel de conducta prosocial no es garantía de adaptación social satisfactoria.

Finalmente, considerar el abordaje integral que incluye sensibilización, capacitación y orientación a docentes, autoridades educativas, a la par generar programas psicoeducativos específicos y acompañamiento emocional debe considerarse como prioridad para optimizar la experiencia académica y social de estos estudiantes, esto contribuye a una mejor calidad de vida escolar y rendimiento integral.

6.2. Conclusiones

El presente estudio ha permitido profundizar en las características socioemocionales y las habilidades sociales de los niños, niñas y adolescentes con altas capacidades intelectuales en la ciudad de Cuenca, Ecuador, permitió la comprensión de las necesidades específicas de esta población y genera ideas de propuestas de intervención psicosocial para un desarrollo óptimo y armónico para los niños con ACI.

Las características socioemocionales en los niños con ACI exhiben un perfil marcado por un elevado perfeccionismo, autoexigencia y niveles significativos de frustración y ansiedad. Los datos obtenidos en la investigación reflejan la compleja interacción entre una elevada cognición y las demandas internas y externas para alcanzar estándares elevados.

Se concluye que las habilidades sociales y la conducta prosocial en NNA con ACI presentan un patrón paradójico: mientras exhiben niveles elevados de empatía, cooperación y sentido de justicia social, estos componentes coexisten con dificultades significativas en las relaciones interpersonales (Martínez y García, 2022; Vélez-Calvo, 2023). Este desfase entre la madurez intelectual y el desarrollo emocional establece una disincronía que se manifiesta en alteraciones clínicamente significativas con pares, lo que puede derivar en aislamiento, maltrato psicológico y la dificultad para establecer límites sociales adecuados (Tasca et al., 2024). Adicionalmente, este fuerte sentimiento de responsabilidad social y el deseo constante de ayudar a los demás se interrelacionan con la sobrecarga emocional y la invisibilización de las necesidades propias, un factor que eleva el riesgo de vulnerabilidad social y complica la adaptación grupal (Alencar, 2008; Tasca et al., 2024).

En relación con el comportamiento disruptivo, se observó que el 40% de los niños muestra niveles significativos de hiperactividad según el SDQ; sin embargo, investigaciones rigurosas corroboran que estos altos índices se asocian mayormente a la desmotivación, el aburrimiento o la exigencia inadecuada del entorno educativo, y no a diagnósticos formales de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (Rodríguez et al., 2022; García y Sierra, 2011). Esta distinción enfatiza la necesidad ineludible de adoptar una visión holística y evaluación integral para evitar estigmatizaciones y abordar la raíz del problema: la dificultad para sincronizar el desarrollo emocional con la alta capacidad cognitiva, lo cual genera un ciclo constante de frustración y conducta disruptiva. Por ende, es imperativo que las instituciones educativas promuevan espacios seguros y estrategias pedagógicas que respondan a estas necesidades socioemocionales específicas.

Frente a este panorama diagnóstico, la propuesta de programa de desarrollo socioemocional se concluye como el producto funcional y la validación empírica de la investigación, diseñada para mitigar activamente los riesgos psicosociales (ansiedad, perfeccionismo) y la disincronía social. Su funcionalidad principal radica en la aplicación de un modelo de Intervención Psicopedagógica especializada que utiliza el alto potencial metacognitivo de esta población para reestructurar esquemas cognitivos rígidos, transformando las vulnerabilidades emocionales en mecanismos de afrontamiento resilientes. La implementación de programas basados en la promoción de la autorregulación, gestión del estrés y habilidades sociales debe ser un componente esencial para garantizar el desarrollo integral y prevenir posibles trastornos emocionales (Sáenz et al., 2023; Tasca et al., 2024), cumpliendo con la exigencia de una atención integral en competencias socioemocionales.

Finalmente, la implementación del PDS proporciona el cierre metodológico riguroso del estudio. Al abordar directamente la sobrecarga emocional y la auto exigencia, elementos que contribuyen a la hiperactividad por desmotivación en el entorno académico, se concluye la necesidad de exigir que las instituciones adopten una visión holística que complemente la identificación cognitiva con la intervención emocional. Se espera que la Evaluación Final y el Seguimiento posterior validen que las estrategias del PDS (autorregulación, gestión del estrés

y habilidades sociales) resulten en una reducción cuantificable del riesgo psicosocial y en el establecimiento de un patrón de integración social sostenible. Esto posiciona la propuesta como una herramienta esencial para la educación inclusiva, garantizando que el desarrollo integral de los NNA con ACI sea una prioridad respaldada por la evidencia (Sáenz et al., 2023; Vélez-Calvo, 2023).

6.3. Recomendaciones

Acorde a los resultados y análisis elaborado en esta investigación, se propone las siguientes intervención y recomendaciones:

1. Fomentar un ambiente escolar inclusivo y empático, en el que se sensibilice a la comunidad educativa sobre la dualidad de fortalezas y vulnerabilidades que presentan los niños con ACI. Esto mediante, capacitación a docentes y compañeros sobre las características socioemocionales y comportamentales particulares de esta población es fundamental para evitar la exclusión social o bullying.
2. Implementar y escalar el programa de desarrollo socioemocional en contextos educativos: Se recomienda iniciar la implementación sistemática del programa en instituciones educativas de Cuenca y otras ciudades con alta demanda de atención a ACI, enfocando su aplicación a través de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). Esta intervención, basada en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) adaptada, debe ser ejecutada por profesionales especializados en Psicología Educativa y Psicopedagogía, quienes deben recibir una capacitación rigurosa sobre el manejo de la disincronía y las características del perfeccionismo desadaptativo.
3. Establecer un Protocolo de evaluación psicosocial periódica específico para ACI: Se recomienda que las autoridades educativas adopten un protocolo de evaluación que trascienda la medición del coeficiente intelectual. Este protocolo debe incluir instrumentos de cribado psicosocial estandarizados (como el SDQ u otras escalas de ansiedad, perfeccionismo y habilidades sociales) y debe ser aplicado anualmente a la población con ACI. Esta acción es vital para el monitoreo continuo de las vulnerabilidades emocionales y la detección temprana de la sobrecarga emocional y el riesgo de aislamiento. La evaluación continua permitirá a los profesionales educativos intervenir de manera proactiva, evitando que las dificultades en la interacción social y la autoexigencia deriven en trastornos clínicamente significativos.
4. Fortalecer la inclusión ecológica mediante la psicoeducación familiar y docente: Considerando que la sostenibilidad del programa depende de la generalización de las habilidades, se recomienda institucionalizar talleres obligatorios de psicoeducación dirigidos a padres, cuidadores y docentes. Este enfoque ecológico busca transformar el entorno social del NNA en un factor protector.

5. Se recomienda a las instituciones implementar estrategias pedagógicas que se alineen con la capacidad metacognitiva de los NNA con ACI, con el objetivo primordial de prevenir la desmotivación y las consecuentes conductas disruptivas. Esto incluye el diseño de un currículo flexible y enriquecido, la promoción de proyectos de investigación autónomos y el uso de metodologías activas (ej., debates socráticos, aprendizaje basado en problemas de alta complejidad). El fin es evitar la subestimulación y la rigidez, que se ha demostrado que exacerban la frustración y la hiperactividad, garantizando que el entorno académico sea un espacio de desafío intelectual continuo.
6. Desarrollar programas específicos de habilidades sociales y conducta prosocial que atiendan las dificultades identificadas en la regulación emocional, la integración social y el manejo de la hiperresponsabilidad social en niños con ACI. Estos programas deben ayudar a los estudiantes a establecer límites saludables, mejorar su autoestima y fortalecer su capacidad para sostener relaciones sociales satisfactorias, contribuyendo a su bienestar y adaptación.
7. Realizar evaluaciones multidimensionales frecuentes y contextuales, que permitan detectar oportunamente la presencia de dificultades emocionales, conductuales o sociales en niños con ACI, evitando el sobre diagnóstico o diagnóstico erróneo de trastornos como el TDAH. Estas evaluaciones deben ser realizadas por profesionales capacitados e incluir la observación del contexto escolar, familiar y social.
8. Promover la participación activa de familias y tutores en el proceso educativo y psicoemocional, a través de programas de orientación y recursos para que puedan apoyar adecuadamente a sus hijos con ACI. La estrecha colaboración entre escuela y familia es fundamental para ofrecer un entorno coherente y estable que potencie las fortalezas del niño, al tiempo que aborda y reduce las dificultades socioemocionales desarrolladas en ambos ámbitos.

Referencias Bibliográficas

1. Aránguiz, V. T., Hernández, A. S., y Fuentes, J. R. (2023). Percepción de la atención a estudiantes con altas capacidades por parte de docentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 163-179. <https://revistas.usach.cl/index.php/rlei/article/view/6389>
2. Alencar, E. M. L. S. (2008). Creativity and self-efficacy beliefs of undergraduate students. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 251-260. García, F., y Sierra, A. (2011). TDAH y altas capacidades intelectuales: Criterios diferenciales. *Revista de Psicología y Educación*, 6(1), 1-15.
3. Azzolina, L. S., Gortari, E. M., y Riba, G. R. (2024). Perfeccionismo, inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes con altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, (202). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-144X2024000300008
4. Azzolina, S., Caviola, S., Grillo, L., y Meneghetti, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of the relationship between giftedness and perfectionism. *Educational Research Review*, 42, 100569.
5. Betts, G. T., y Neihart, M. (2019). *Profiles of the gifted and talented: A synthesis of the literature*. *Gifted Education International*, 35(1), 3-17. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0261429417740286>
6. Caballo, V. E. (2019). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.
7. Cores, C. (2024). Consecuencias por la falta de atención a estudiantes con altas capacidades. Cecilia Cores Psicóloga. <https://ceciliacorespsicologa.es/consecuencias-falta-atencion-estudiantes-altas-capacidades/>
8. Cross, T. L., y Cross, J. R. (2023). Psychological needs of gifted individuals: An existential perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(2), 173-195. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01623532231154563>
9. Cross, T. L., Speirs Neumeister, K. L., y Cassels, S. (2019). Social and emotional development of gifted students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 209-224). Springer.
10. Dai, D. Y., y Chen, F. F. (2020). The developmental perspective on giftedness: Implications for identification and education. *Gifted Education International*, 36(1), 3-18. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0261429419894474>
11. Ferrando, M., Prieto, M. D., y Sánchez, C. (2020). Altas capacidades y talento: Un reto educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 11-27. <https://revistas.um.es/rie/article/view/404281>
12. Francis, A., y Francis, J. (2015). A systematic review of giftedness and psychopathology. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 193-208. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986215582319>
13. Freeman, J. (1979). **The social and emotional needs of gifted children**. *The Gifted Child Quarterly*, 23(1), 113-125.
14. Gagné, F. (2019). The differentiated model of giftedness and talent: From definition to practice. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 21-40). Springer.

15. Gagné, F. (2020). The DMGT-PM (Differentiated Model of Giftedness and Talent – Pedagogical Model) 2.0. *Gifted Education International*, 36(3), 200-213. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0261429420951475>
16. García-Yagüe, M. J., Gómez, I. R., y Blanco, I. (2019). Differentiated instruction in gifted education: A systematic review. *Educational Research Review*, 28, 100295. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S174793841930030X>
17. Geiger, P. R., y Geiger, M. L. (2021). Social-emotional needs of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(4), 302-315. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/01623532211053070>
18. González-Ramos, M., y Uranga-Alvídrez, M. (2021). Habilidades sociales y autoestima en la adolescencia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 1-17.
19. Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
20. Gross, M. U. M. (2019). The social and emotional development of gifted children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 191-208). Springer.
21. Gross, M. U. M. (2004). Social and emotional development of gifted children: What do we know? *National Association for Gifted Children*. [En línea]. <https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2024/03/Current-Research-on-the-Social-and-Emotional-Development-of-Gifted-and-Talented-Students.pdf>
22. Hewitt, P. L., y Flett, G. L. (2021). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. Guilford Press.
23. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
24. Kroesbergen, E. H., Van der Beek, J. H., y Van Luit, J. E. (2022). Social and emotional functioning of gifted children: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 103-118. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00169862211026365>
25. Lima, P. M., y Piske, F. H. R. (2021). Assincronia no desenvolvimento em superdotados: Uma revisão sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3), 1084-1100. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812021000300018&lng=pt&nrm=iso
26. López-Ambrosio, L., y López-López, J. A. (2020). Percepciones sociales de las altas capacidades intelectuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 211-230. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100211&lng=es&nrm=iso
27. Luna-Cortés, C. M., Flores, R. A., y Aguilar, M. A. (2021). El papel de la familia en el desarrollo socioemocional de niños con altas capacidades. *Psicología Educativa*, 27(1), 1-10.
28. Martínez, R., y García, C. (2022). Aislamiento social y altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicopedagogía*, 39(3), 253-268. Rodríguez, A., Serrano, B., & Marín, P. (2022). Desmotivación escolar y conductas disruptivas en estudiantes de alta capacidad. *Educación y Desarrollo*, 4(1), 1-18.
29. Mendaglio, S., y Tillier, W. (2021). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: An introduction*. Prufrock Press.
30. Molina-Pérez, L., Ortiz, M. J., y Valdés, M. A. (2022). Bullying en estudiantes con altas capacidades: Factores de riesgo y protección. *Revista de Psicología Social*, 37(2), 223-238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02134748.2022.2036495>

31. Neihart, M. (2002). *The social and emotional development of gifted students*. National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465223.pdf>
32. Patiño-Morales, J. J., y Cevallos-Salamea, M. L. (2022). Altas capacidades intelectuales y sus disincronías, en el Ecuador: Una revisión bibliográfica. *Repositorio Digital de la Universidad de las Américas*. <https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/14856/4/UDLA-EC-TMNC-2023-15.pdf>
33. Pfeiffer, S. I. (2019). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives*. Springer.
34. Pfeiffer, S. I. (2017). *Características socioemocionales en estudiantes con altas capacidades*. En *Altas capacidades y educación* (pp. 45-67). https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwj7iKq218r_AhWbTTABHcR5AVkQFnoECAoQAwyurl=https%3A%2F%2Fwww.altascapacidadesy talentos.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F09%2FManual-de-Altas-Capacidades-Pfeiffer-2017.pdfyusg=AOvVaw2sY2H5oN4v2L5E6kL4u4Lw
35. Plucker, J. A., y Esping, A. (2020). *The gifted education handbook: Resources for effective programming, identification, and advocacy*. Routledge.
36. Ramírez-Salazar, M. D. C., y Portillo-Torres, M. C. (2022). Las sobreexcitabilidades de Dabrowski en niños con altas capacidades: Una revisión. *Revista Actualidades en Psicología*, 36(132), 115-128. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rap/v36n132/2215-3575-rap-36-132-115.pdf>
37. Renzulli, J. S. (2019). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 41-58). Springer.
38. Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for developing high-end learning and creativity*. Prufrock Press.
39. Rinn, A. N., y Plucker, J. A. (2020). *Giftedness and high ability: A guide to supporting children and adolescents*. American Psychological Association.
40. Robinson, A., Shore, B. M., y Enersen, D. L. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
41. Ruf, D. L. (2019). *The five levels of giftedness: School issues and educational options*. Great Potential Press.
42. Ruis-Mendia, D., y Castejón-Puig, E. (2023). Relación entre perfeccionismo, ansiedad social y depresión en adolescentes con alta capacidad intelectual. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(1), 19-27. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/articulos/19-27_ruis-mendia_castejon-puig.pdf
43. Santana, M., y Sánchez, L. (2022). Percepciones de los docentes sobre las altas capacidades en Ecuador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-142. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/498871>
44. Silverman, L. K. (2019). *Giftedness 101*. Springer.
45. Soto, E., y Vargas, A. (2020). Aburrimiento escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 295-310.
46. Speirs Neumeister, K. L., Cross, T. L., y Adams, C. M. (2021). Perfectionism and academic motivation in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 3-18. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986220977402>

47. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2019). The international handbook of research on giftedness and talent. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 3-20). Springer.
48. Tannenbaum, A. J. (2003). *La atención a los superdotados*. Madrid, España: Morata.
49. Tourón, J., y Tourón, M. S. (2019). El aburrimiento en la escuela: Un reto para la atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 31-48. <https://revistas.ucm.es/index.php/REDG/article/view/62322>
50. Tourón, J., Tourón, M. S., y Beltrán, J. A. (2021). El desafío de la identificación de las altas capacidades intelectuales: Más allá del CI. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 105-120. <https://revistas.ucm.es/index.php/REDG/article/view/72816>
51. Valenzuela, R., Arancibia, C., y Vera, G. (2023). Autoestima y autoconcepto en estudiantes con altas capacidades. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-12. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/50125/>
52. Vallejo, R., y Romero, L. (2022). Dificultades de comunicación en niños con altas capacidades. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 1-15.
53. Van Boxtel, H. W., y Mönks, F. J. (2019). The gifted child in context: The multifactorial model of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational perspectives* (pp. 59-74). Springer.

Anexos

Anexo 1. Instrumento SDQ

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento del niño/a durante los últimos seis meses o durante el presente curso escolar.

Nombre del niño/a

Varón/Mujer

Fecha de nacimiento.....

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	☐	☐	☐
Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo	☐	☐	☐
Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas	☐	☐	☐
Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc	☐	☐	☐
Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	☐	☐	☐
Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	☐	☐	☐
Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	☐	☐	☐
Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	☐	☐	☐
Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	☐	☐	☐
Está continuamente moviéndose y es revoltoso	☐	☐	☐
Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	☐	☐	☐
Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas	☐	☐	☐
Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	☐	☐	☐
Por lo general cae bien a los otros niños/as	☐	☐	☐
Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	☐	☐	☐
Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a	☐	☐	☐
Trata bien a los niños/as más pequeños/as	☐	☐	☐
A menudo miente o engaña	☐	☐	☐
Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella	☐	☐	☐
A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños)	☐	☐	☐
Piensa las cosas antes de hacerlas	☐	☐	☐
Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	☐	☐	☐
Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	☐	☐	☐
Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente	☐	☐	☐
Termina lo que empieza, tiene buena concentración	☐	☐	☐

Firma

Fecha

Madre/padre/maestro/otros (indique, por favor:)

Muchas gracias por su ayuda

© Robert Goodman, 2005

Anexo 2. Guía de preguntas para padres

Datos Demográficos y Contextuales del NNA y Familia

1. Edad del/la niño/a o adolescente (en años cumplidos).
2. Sexo (del NNA/Adolescente).
3. Parentesco con el/la niño/a o adolescente (del respondiente).
4. Nivel educativo más alto alcanzado por el respondiente (padre/madre/representante).
5. Núcleo familiar principal (quiénes viven y comparten hogar).
6. Tipo de institución educativa a la que asiste el/la NNA (Particular o Fisco misional).
7. ¿Su hijo/a o representado cuenta con un diagnóstico de ACI?
8. Si la respuesta anterior fue “Sí”, ¿hace cuánto tiempo tiene el diagnóstico?

II. Intereses, Logros y Apoyo Socioemocional

1. ¿Su hijo/a o representado asiste a alguna actividad extracurricular?
2. Si la respuesta anterior fue “Sí”, mencione qué actividad realiza.
3. ¿Su hijo/a o representado ha sido premiado/destacado en alguna actividad (académica o no académica)?
4. ¿Con qué frecuencia su hijo/a comparte sus intereses?
5. ¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que recibe su hijo/a? (Pregunta repetida para diferentes entornos: de parte del adulto respondiente, de otros familiares o de la escuela/comunidad).
6. ¿Qué nivel de apoyo socioemocional recibe su hijo/a de la comunidad educativa?
7. Cuando su hijo/a presenta un desafío emocional (ej. enojo), ¿cómo procesa la emoción?
8. ¿Su hijo/a ha expresado sentimientos de soledad?
9. ¿Considera que su hijo/a tiene dificultades para mantener amistades por períodos prolongados?

Anexo 3. Consentimiento informado

Anexo 3. Aplicación de Forms

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Objetivo de la Investigación:

Esta investigación es de gran relevancia para mejorar la atención educativa en Cuenca, aportando datos que pueden fundamentar programas de desarrollo socioemocional y social específicos, y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de estas dimensiones para el bienestar y rendimiento de los estudiantes con altas capacidades.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Se le invita a participar completando el "Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) - Versión para Padres" y preguntas asociadas a la temática, sobre su hijo/a, quien forma parte de la población de escolares con altas capacidades intelectuales. Este cuestionario se administrará de manera digital a través de este formulario de Google Forms.

Procedimiento del Estudio: Si usted decide participar, se le proporcionará este enlace cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ), el cual consta de 25 ítems que exploran diferentes aspectos del comportamiento y las emociones de su hijo/a y preguntas asociadas a la temática. El tiempo estimado para completar el cuestionario es de aproximadamente 10 a 20 minutos.

Confidencialidad y Anonimato: La información que usted proporcione será tratada con la más estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación. Los datos recopilados serán anónimos; es decir, no se asociarán con su nombre ni el de su hijo/a en ninguna parte del análisis ni en los resultados de la investigación. El formulario de Google Forms se configurará para codificar para registro de respuesta. Los datos numéricos obtenidos serán tabulados y analizados mediante estadística descriptiva (medias, frecuencias, porcentajes, desviación estándar).

Beneficios de la Participación: Aunque no recibirá un beneficio directo individual por su participación, su contribución es invaluable para esta investigación. Los resultados de este estudio ayudarán a la comunidad académica y educativa en Cuenca a comprender mejor las características socioemocionales y las habilidades sociales de los escolares con altas capacidades. Esto puede sentar las bases para el desarrollo de estrategias pedagógicas y programas de apoyo más efectivos que beneficien a estos estudiantes en el futuro.

Riesgos e Inconvenientes: Los riesgos asociados con la participación en este estudio son mínimos. La tarea de completar el cuestionario a través del formulario de Google Forms no debería generar ninguna molestia física o psicológica significativa.

Voluntariedad y Retiro: Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted es libre de decidir si desea participar o no. Si decide participar, tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento, antes o durante la cumplimentación del cuestionario, sin que esto implique ninguna penalización o consecuencia negativa para usted o para su hijo/a. No se le hará ninguna pregunta sobre el motivo de su retiro.

Contacto para Preguntas: Si tiene alguna pregunta sobre este estudio, la metodología, el uso de sus datos o sus derechos como participante, no dude en contactar a la investigadora principal:

Jessica Viviana Jarro Lazo

Correo electrónico: jjarro@unemi.edu.ec / psi.jessicajarro@gmail.com

Número de teléfono: 0995047979 / 0987146389

Consentimiento

Al completar y devolver este cuestionario, usted está indicando que ha leído y comprendido la información proporcionada, y que da su consentimiento para participar en este estudio. Agradezco su colaboración y apoyo en este proyecto.

Anexo 3. Aplicación de instrumento en forms

Sección 2 de 6

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Objetivo de la Investigación:

Esta investigación es de gran relevancia para mejorar la atención educativa en Cuenca, aportando datos que pueden fundamentar programas de desarrollo socioemocional y social específicos, y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de estas dimensiones para el bienestar y rendimiento de los estudiantes con altas capacidades.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Se le invita a participar completando el "Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) - Versión para Padres" y preguntas asociadas a la temática, sobre su hijo/a, quien forma parte de la población de escolares con altas capacidades intelectuales. Este cuestionario se administrará de manera digital a través de este formulario de Google Forms.

Procedimiento del Estudio: Si usted decide participar, se le proporcionará este enlace cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ), el cual consta de 25 ítems que exploran diferentes aspectos del comportamiento y las emociones de su hijo/a y preguntas asociadas a la temática. El tiempo estimado para completar el cuestionario es de aproximadamente 10 a 20 minutos.

Confidencialidad y Anonimato: La información que usted proporcione será tratada con la más estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines de investigación. Los datos recopilados serán anónimos; es decir, no se asociarán con su nombre ni el de su hijo/a en ninguna parte del análisis ni en los resultados de la investigación. El formulario de Google Forms se configurará para codificar para registro de respuesta. Los datos numéricos obtenidos serán tabulados y analizados mediante estadística descriptiva (medias, frecuencias, porcentajes, desviación estándar).

Preguntas Respuestas 15 Configuración

CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN CUENCA - ECUADOR

B I U ↺ ↻

Estimados padres de familia/representantes legales,

Este documento es una invitación formal a participar, de forma voluntaria, en un estudio de investigación titulado "Características socioemocionales y habilidades sociales en escolares con altas capacidades intelectuales de Cuenca, Ecuador". Mi nombre es Jessica Viviana Jarro Lazo, Psicóloga Educativa y soy investigadora principal de este tema de investigación, requisito previo para obtención del posgrado en la Maestría en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

El objetivo principal de este estudio es comprender mejor las necesidades de apoyo integral de los niños con altas capacidades, analizando sus características socioemocionales y sus habilidades sociales en el contexto escolar y familiar. Para ello, les solicitamos su colaboración para completar el "Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ) - Versión para Padres" sobre su hijo/a, o representado, el tiempo estimado para aplicación de todos los apartados es de 10 a 20 minutos.

Esta aplicación está dividida en 4 secciones principales:

- Consentimiento informado
- Datos sociodemográficos
- Preguntas asociadas a la investigación
- Cuestionario DSQ

Completamente agradecida, estaré atenta a cualquier inquietud.

Sección 3 de 6

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Descripción (opcional)

Edad del/la niño/a o adolescente (en años cumplidos) *

Texto de respuesta breve

Sexo *

☐ Hombre

☐ Mujer

Parentesco con el/la niño/a o adolescente *

☐ Madre

☐ Padre

☐ Tutor legal

☐ Otros:

Sección 4 de 6

PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS A LA INVESTIGACIÓN

Descripción (opcional)

¿Con qué frecuencia su hijo/a comparte sus intereses, pensamientos o preocupaciones personales con usted o con otros miembros de la familia? *

☐ A veces

☐ Nunca

☐ Siempre

¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que su hijo/a recibe de otros miembros de la familia (hermanos/as, abuelos/as, etc.) respecto a sus intereses o forma de ser? *

☐ Muy alto, se siente completamente comprendido/a y apoyado/a.

☐ Alto, recibe buen apoyo.

☐ Moderado, a veces se siente comprendido/a.

☐ Bajo, no siempre encuentra apoyo o comprensión

¿Cómo describiría el nivel de apoyo y comprensión que recibe su hijo/a a nivel escolar (docentes, autoridades educativas) respecto a sus intereses o forma de ser? *

☐ Muy alto, se siente completamente comprendido/a y apoyado/a.

CUESTIONARIO

El presente cuestionario denominado **Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ CAS)** está diseñado para ser aplicado a padres y madres o representantes legales. Por favor, responda basándose en el comportamiento de su hijo/a durante los **últimos seis meses o el presente curso escolar**. Marque la opción que considere adecuada en cada pregunta.

Cómo Contestar el Cuestionario

Para responder a este cuestionario, por favor siga las siguientes instrucciones:

- **Formato de las Preguntas:** Las preguntas están diseñadas en formato de escala Likert, donde se solicita que indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación.
- **Escala de Respuesta:** Utilice la siguiente escala para responder a cada pregunta:
 - 1: Absolutamente cierto
 - 2: Un tanto cierto
 - 3: No es cierto

Pregunta

	Absolutamente cierto	Un tanto cierto	No es cierto
Tiene en cuenta los sent...	☐	☐	☐
Es inquieto/a, hiperactiv...	☐	☐	☐
Se queja con frecuencia...	☐	☐	☐
Comparte frecuenteme...	☐	☐	☐
Frecuentemente tiene ra...	☐	☐	☐
Es más bien solitario/a ...	☐	☐	☐
Por lo general es obedie...	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
Los otros niños se mete...	☐	☐	☐
A menudo se ofrece par...	☐	☐	☐
Piensa las cosas antes ...	☐	☐	☐
Roba cosas en casa, en ...	☐	☐	☐
Se lleva mejor con adult...	☐	☐	☐
Tiene muchos miedos, s...	☐	☐	☐
Termina lo que empieza...	☐	☐	☐

Después de la sección 5 Ir a la siguiente sección

AGRADECIMIENTO POR SU PARTICIPACIÓN

Expreso mi más sincero agradecimiento a todas las familias que, con su valiosa participación, hicieron posible la realización de esta investigación. Su disposición a compartir información sobre las características socioemocionales y habilidades sociales de sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales fue fundamental para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio. La colaboración de cada uno de los participantes, al dedicar su tiempo y confianza para completar los instrumentos, ha sido invaluable y representa un pilar esencial en la generación de conocimiento. Su compromiso es la base para futuras acciones que busquen comprender y apoyar de manera más efectiva a esta población en el contexto educativo de Cuenca, Ecuador.

Para más detalles estare gustosa de compartir los resultados:

Correo electrónico: jjarrol@unemi.edu.ec / psi.jessicajarro@gmail.com

Número de teléfono: 0995047979 / 0987146389

Anexo 4. Link de la aplicación

<https://forms.gle/HuGKpDF4djK7M>