



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología y Educación

Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia

**FRUSTRACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUALES Y EL ESTILO EDUCATIVO PATERNO**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en Salud Mental de la
Infancia y Adolescencia

Presenta:

María Clara Chavarín García Prieto

Dirigido por:

Martha Beatriz Moreno García

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela

Dra. Gabriela López-Aymes

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez

Dr. Julián Reyes López

Centro Universitario, Querétaro, Qro. México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



FRUSTRACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS
CAPACIDADES INTELECTUALES Y EL ESTILO
EDUCATIVO PATERNO

por

María Clara Chavarín García Prieto

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Clave RI: PSMAN-160388

Índice

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo I. Padres de Niños y Niñas con aaccii	14
Familias de Hijas e Hijos con aaccii.....	14
Estilos Educativos	20
Modelo Interactivo-Bidireccional-Sistémico e Intervención Educativa.....	22
Expresión de la Frustración y aaccii.....	24
Capítulo II. Características de la niñez con aaccii	32
Modelos	32
Características Neurológicas de la Niñez con aaccii	40
Características Socioemocionales de la Niñez con aaccii	42
Capítulo III. Método.....	47
Tipo de investigación.....	47
Participantes	47
Instrumentos.....	49
<i>Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA</i>	50
<i>Evaluación de Estilos Educativos Familiares, EVALEF</i>	51
<i>Cuestionario exploratorio sobre frustración</i>	51
Recursos materiales	52
Procedimiento	52
Intervención Psicoeducativa	54
Capítulo IV. Análisis de Resultados	57
Sesiones de Intervención	57
Resultados Pretest y Postest.....	73

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

<i>Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA. Pretest y postest</i>	73
<i>Escala de Evaluación de Estilos Educativos Familiares (EVALEF). Pretest y Postest</i>	78
<i>Cuestionario exploratorio sobre frustración. Pretest y Postest</i>	81
Análisis.....	91
Conclusiones.....	96
Alcances y Limitaciones.....	98
Agradecimientos.....	100
Dedicatoria.....	100
Anexos.....	101
Cuestionario para padres de evaluación inicial.....	101
Cuestionario para padres de evaluación final.....	105
Consentimiento informado.....	110
Referencias.....	135

Índice de figuras

Figura 1.....	35
Figura 2.....	37
Figura 3.....	38
Figura 4.....	48
Figura 5.....	49
Figura 6.....	71

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Figura 7.....	74
Figura 8.....	752
Figura 9.....	77
Figura 10.....	78
Figura 11.....	80
Figura 12.....	81
Figura 13.....	82
Figura 14.....	80
Figura 15.....	84
Figura 16.....	85
Figura 17.....	86
Figura 18.....	87
Figura 19.....	88
Figura 20.....	896
Figura 21.....	90

Índice de Tablas

Tabla 1.....	27
--------------	----

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Tabla 2.....	28
Tabla 3.....	48
Tabla 4.....	49
Tabla 5.....	57
Tabla 6.....	58
Tabla 7.....	59
Tabla 8.....	61
Tabla 9.....	62
Tabla 10.....	60
Tabla 11.....	64
Tabla 12.....	65
Tabla 13.....	67
Tabla 14.....	68
Tabla 15.....	70
Tabla 16.....	70
Tabla 17.....	76
Tabla 18.....	79

Resumen

Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales –en lo sucesivo aaccii- presentan como parte de sus características alta sensibilidad emocional que les lleva a mostrar reacciones exacerbadas frente a situaciones de frustración. El apoyo, orientación y contención que los padres y madres proporcionen a los niños y niñas -el cual estará determinado por su estilo educativo- repercutirá en el desarrollo emocional de esta población. Para ello se llevó a cabo el siguiente estudio el cual tiene por objetivo diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicoeducativa a un grupo de padres y madres para mejorar sus estrategias educativas ante comportamientos de frustración de sus hijos e hijas con aaccii. El método empleado fue pre experimental con aplicación de preprueba y posprueba. Los principales resultados arrojan cambios consistentes en el conocimiento que padres y madres adquirieron sobre las aaccii y sus características, así como su propio autoconocimiento emocional que les llevó a realizar cambios en sus manifestaciones de frustración las cuales en un inicio, se encontraban asociadas al enojo y tristeza dando paso al uso de técnicas revisadas en el taller tales como hacer una pausa, respirar y buscar opciones. Lo anterior tuvo impacto en los niños y niñas ya que estos –según lo reportado por los padres y madres- presentaron cambios conductuales los cuales consisten en respirar, buscar soluciones y contención en lugar de llorar y enojarse.

Palabras claves: altas capacidades, familias con altas capacidades, frustración y estilos educativos.

Abstract

Children with high-intellectual capabilities-hereafter, present as part of the characteristics, high emotional sensitivity that leads to overreact when they have to deal with situations of frustration. The support, orientation and containment provided by their parents –determined by their parental style– will reverberate in their emotional development. Therefore the following study was carried out with the goal of designing, applying and evaluating a psychoeducational intervention to a group of parents to improve their parental skills to deal with the behavior of their children. The used methodology was pre experimental with the application of pre-testing and post-testing. The main outcomes of this study show that parents with children with high-intellectual capabilities learn more about their children's behavior and gained more self-knowledge that made them to make changes when dealing with frustration, which at the beginning was more associated to sadness or anger, allowing them to use techniques learned during the workshop such as making pauses, breathing and seeking other options to better deal with their children's emotions. According to the records collected from the parents, they and their children now have made changes in their behavior to provide containment and understanding instead getting frustrated or upset.

Key words: High-intellectual capabilities, families with high-intellectual capabilities, frustration and parenting styles.

Introducción

La familia cumple con diversas funciones sociales y psicosociales tales como satisfacer las necesidades biológicas de sus integrantes, facilitar el desarrollo de la identidad individual misma que se encuentra ligada a la identidad familiar, iniciar en el entrenamiento de roles y la organización social, educar como transmisora de ideología, valores, creencias y cultura así como ser la matriz emocional de las relaciones afectivas e interpersonales (Macías, 2013). Sayi e Icen (2019) sugieren que los padres y madres son los primeros educadores los cuales establecen pautas y estructuras para que los niños y niñas identifiquen y desarrollen sus emociones, pensamientos y por último su personalidad. Todas las familias se enfrentan a diversas problemáticas sin embargo, las familias en las que uno de sus miembros ha sido identificado con aaccii se ven inmersas en diversos retos y en situaciones poco comunes dadas las necesidades que estas infancias presentan debido a sus características físicas y emocionales como fuera identificado por López-Aymes, Acuña, y Mercado (para una revisión de su obra, ver Bazan y Butto, 2013) las cuales también se encuentran influenciadas por su personalidad, temperamento, fortaleza, debilidad, intereses y experiencias de vida (Papadopoulos, 2021). Lo anterior es un factor que genera inseguridad, incertidumbre, miedo y ansiedad en los progenitores al ejercer su rol y estilo educativo ya que, en muchas ocasiones no tienen claridad sobre las necesidades de este tipo de población y el estilo educativo que les es más adecuado lo que les permitirá educar a sus hijos e hijas e impulsar su desarrollo integral (Guirado, 2015; Papadopoulos, 2021).

El papel de la familia y la relación entre sus miembros cobra gran relevancia debido a la gran influencia que padres y madres tienen sobre el desarrollo físico, social y emocional de los niños y niñas, el logro de objetivos y metas de los mismos (Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015; Flores, Valadez, Borges, Betancourt, 2018; Papadopoulos, 2021) y la orientación emocional que les permita a estas infancias tener un manejo adecuado sobre su

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

frustración. Es por ello que el que los padres y madres logren mejorar el conocimiento sobre su estilo educativo les permitirá identificar pautas de crianza idóneas a implementar las cuales favorezcan el desarrollo cognitivo, psicológico y emocional de los niños y niñas con aaccii (Sayi e Incen, 2019; Soto y Tomasini, 2018).

Las necesidades de los progenitores, la dinámica familiar que sucede al interior de estas familias y la interacción que sucede entre sus integrantes ha sido poco estudiada (Flores, Valadez y Borges, 2020) por lo que la importancia de generar esta investigación se centra en la identificación de elementos y situaciones que al interior de las familias son favorables para el desarrollo integral de estas infancias que en muchas ocasiones son confundidos con otras etiologías tales como Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), dificultades de aprendizaje, Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD), Bipolaridad y otros trastornos de ánimo, desórdenes del sueño y de personalidad múltiple (Carrasco, Catalino y Rabelo, 2021; Sastre, 2008). Esto sucede porque muchas de las cualidades que presentan son compatibles con características de estos trastornos por lo que reciben un diagnóstico impreciso o deficiente impidiendo que reciban la atención adecuada acorde a sus necesidades y capacidades limitando el desarrollo de su potencial y una pérdida para la sociedad.

Las aaccii hace referencia a las “capacidades excepcionales en una o varias áreas de conocimiento o en una o varias funciones cognitivas que se pueden manifestar en un rendimiento alto no siempre presente” (Belda, 2012, pág. 8). Por su parte Covarrubias (2018) identifica la definición establecida por el Consejo Europeo de Altas Capacidades como aquella población que presenta una o varias capacidades intelectuales y potencialidades por encima de la media para su grupo etario. El plan de actuación para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de Andalucía (2011) las define como la facilidad que tiene una

persona para manejar y relacionar múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo. Por su parte la Organización Mundial de la Salud –OMS- define a las aaccii como aquellas personas que poseen un Coeficiente Intelectual –CI- igual o mayor a 130, es decir, dos desviaciones típicas por encima de la media (OMS, 2010 citado en Campo, Calonge y Martínez, 2016). Lo anterior nos permite observar que el concepto de aaccii implica perfiles diversos tales como superdotación, talento, habilidades y excepcionales en campos y dominios específicos (Guirardo, 2015). Al respecto de México acorde a la Ley General de Educación (2009) existe una controversia entre los términos superdotación y aaccii los cuales son utilizados como sinónimos. Al respecto de los términos talentoso y superdotado, esta Ley menciona dos posturas: la primera hace referencia a que talentoso implica a aquella persona que alcanza una alta habilidad intelectual general y en alguna otra área específica, mientras que la segunda postura plantea una diferencia significativa entre superdotado como aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general y al talentoso como aquella persona que demuestra una alta habilidad en un área específica bien sea académica o artística.

A nivel mundial se presume que entre el 2% y 5% de la población presenta aaccii (Guirardo, 2015). En México el término designado para esta población es aptitudes sobresalientes el cual considera la presencia de diversas habilidades y talentos que se encuentran por arriba del promedio, mientras que el término aaccii se refiere de forma puntual a quien posee capacidades intelectuales por encima de la media (Covarrubias, 2018). Sin embargo, dado que en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública –SEP-, se hace uso de este primer término, la información identificada en México será reportada bajo este concepto. Para el año 2003 en el decreto por el cual se reformó y adicionó el artículo 41 a la Ley General de Educación (2009) se mencionó la atención a 715,920 individuos con aptitudes sobresalientes sin que en este documento se cuente con las especificaciones de la atención, es decir, si fue un proceso de

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

identificación o de intervención. Acorde a SEP (2017) para el ciclo 2015-2016 se identificó un niño o niña con aptitudes sobresalientes por cada mil niños y niñas en preescolar; 1.8 por cada mil alumnos y alumnas en primaria y 2.2 por cada mil estudiantes de nivel secundaria. En el mismo ciclo escolar se identificaron 170,682 jóvenes con aptitudes sobresalientes en los dominios intelectual, creativo, socioafectivo, artístico y psicomotriz (SEP, 2017). Para el caso de Querétaro al 2006 la SEP contaba con el registro de 354 niños y niñas con aptitudes sobresalientes a nivel primaria (SEP, 2006) de los cuales no se tiene certeza si recibieron atención y de recibirla qué tipo de atención fue. Sin embargo existe la posibilidad de que estos datos sean solo estadísticos sin que los mismos reflejen la realidad lo que nos permite visualizar una población con características y necesidades particulares sin tener la certeza de que hayan recibido la atención y orientación necesaria.

La presente investigación se desarrolló en el periodo comprendido entre 2020 y 2022 el cual se caracterizó por la presencia del virus COVID-19 que generó una pandemia en donde para el caso de México, a partir del mes de marzo del 2020 se asumen medidas de aislamiento social lo que implicó la suspensión de diversas actividades económicas, de ocio, esparcimiento, deportivas, educativas y cualquier otra que implicara la interacción de otras personas recomendando el confinamiento en casa para evitar la propagación del virus (Betancourt, Riva, Chedraui; 2021). Dicho confinamiento generó cambios significativos y vertiginosos en la dinámica de las familias e implicó en la mayoría de los casos dificultades de adaptación frente a nuevos estresores tanto internos como externos. Acorde a González (2021) las tres áreas que se vieron afectadas fueron: la salud tanto física como mental debido a la cantidad de defunciones, contagios y problemas de tipo emocional; las pérdidas económicas las cuales incluyeron el cierre temporal o definitivo de diversas empresas, así como la pérdida de puestos de trabajo y, en tercer lugar el sector educativo en donde todos los estudiantes de todos los niveles educativos dejaron

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

de asistir a clases de forma presencial para hacer el cambio a modalidad virtual sin que el sistema y la comunidad educativa estuvieran preparados para ello. Al buscar responder a estos cambios los sistemas familiares realizaron ajustes para mantener y dar respuesta a las necesidades ya establecidas. En el caso de los padres y madres estos realizaron ajustes para continuar con sus actividades profesionales y laborales desde casa aunado a la realización de actividades propias del hogar y participar de forma activa en el cuidado, educación académica y contención emocional de sus hijos e hijas (Spinelli, Pastore, Fasolo y Lionetti; 2020) sin que en muchas ocasiones estos y estas contaran con la formación y estrategias adecuadas para ello lo que implicó un aumento en las cargas emocionales en los progenitores sin contar con redes de apoyo o espacios para la liberación de estos estresores. Bajo este escenario y ante la imposibilidad de buscar estrategias externas que les permitan a las familias disminuir la tensión se mostró un incremento en los conflictos interfamiliares, violencia familiar y abuso infantil (Chung, Chan, Lanier y Ju; 2020). Dalton, Rapa y Stein (2020) identifican que la pandemia trajo efectos negativos en el bienestar emocional y conductual en los niños, niñas, adolescentes y adultos. A partir de lo anterior el presente estudio adquiere una mayor relevancia ya que permitió ayudar a los padres y madres a mejorar sus estrategias educativas ante los comportamientos de frustración de sus hijos e hijas abonando así a la generación de sistemas familiares cordiales que favorezcan a todos sus integrantes.

La pregunta de investigación y objetivo que guiaron la presente investigación fueron:

Pregunta:

¿Los padres y madres mejorarán sus estrategias educativas ante comportamientos de frustración de sus hijos o hijas con acción mediante una intervención psicoeducativa?

El objetivo;

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Padres y madres, mediante una intervención psicoeducativa, mejoran sus estrategias educativas de comportamiento a la frustración de sus hijos o hijas con accii.

Capítulo I. Padres de Niños y Niñas con aaccii

Familias de Hijas e Hijos con aaccii

La familia es prioritaria en la formación y educación ya que como lo identifica Aroca y Cánovas (2012) es la principal estructura que acoge a un niño o niña en la que se dará la transmisión de conocimientos, valores y creencias que marcarán el devenir de los hijos. De forma similar López-Aymes et al, (2017) identifican el valor que tiene la familia en el desarrollo de los niños y niñas favoreciendo un adecuado ajuste y adaptación a su entorno. Por su parte Pérez (2004) da cuenta de lo anterior al mencionar lo siguiente "...pocas influencias educativas son tan formales en el sentido de formalizadores, de capacidad de dar forma al ser humano en el desarrollo y construcción de sí mismo, como la educación familiar" (Pérez, 2004, p. 17). Lo que se enfatiza es la importancia de la familia como agente formador cuyas acciones e interacciones repercutirán en el desarrollo de niños y niñas culminando lo anterior cuando estos y estas lleguen a la adultez. Nardone, Giannotti y Rocchi (2013) identificaron que es al interior de las familias en donde se generan las pautas para modelos de comportamiento que serán puntos de referencia en el proceso de adaptación social de los futuros adultos. En este sentido Serebrinsky (2012) identifica a la familia como una de las primeras matrices de aprendizaje que permite dar cuenta a los hijos e hijas cómo es el mundo, marcando las pautas para la relación con este.

En el caso de las familias en las que uno de sus hijos o hijas ha sido identificado con aaccii se experimentan emociones que van desde una sensación de satisfacción hasta la inquietud debido a las múltiples dudas que surgen en los padres y madres sobre el apoyo, acompañamiento y posibles conflictos a los que sus hijos e hijas tendrán que enfrentarse (Guirado, 2015). Ante esta sorpresa deviene el miedo, la ansiedad y la incertidumbre sobre la responsabilidad que conlleva la educación y formación de niños y niñas con estas características. En la mayoría de las

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

ocasiones los padres y madres experimentan tensión, inseguridad, sentimientos de inadecuación al no identificarse con las habilidades suficientes para ejercer su rol parental y bajo autoconcepto de sí mismos en la resolución de las demandas, exigencias y necesidades de lo que implica criar a un niño o niña con aaccii (Colangelo y Dettman, 1983; López-Aymes, Acuña y Durán, 2014; Papadopoulos, 2021). Lo anterior fue identificado por Rimlinger (2016) al constatar que los padres y madres de hijos con aaccii reportan mayores niveles de ansiedad y estrés, ya que estos y estas se encuentran en situaciones poco comunes debido a las necesidades de sus hijos e hijas (López-Aymes et al., 2017) como lo es: la gran demanda en medios, recursos y tiempo que le implica a la familia la participación activa en la formación de sus hijos e hijas tanto a nivel personal, así como en la búsqueda de actividades extracurriculares que integre y complete la propia formación académica y cognitiva de estas infancias (Castellanos et al., 2015). Ya que en la mayoría de las ocasiones la escuela regular no ha logrado desarrollar políticas y programas académicos que permitan el desarrollo integral de estos niños y niñas, además los docentes carecen de la capacitación adecuada para atender a esta población y por tanto no logran identificarlos de forma temprana cayendo en la discriminación (Bourdin, 2010) ya que -en este caso- al no identificar oportunamente a quienes presentan aaccii se les niega la posibilidad de recibir la atención académica, social y emocional generando ambientes inadecuados para ellos y ellas.

El estudio de los padres y madres de niños con aaccii fue abordado inicialmente por Terman en 1925 y Hollingworth en 1930 (como fuera retomado por Papadopoulos, 2021) en un intento por entender mejor la influencia que tiene en su desarrollo. Diversos estudios han continuado sin embargo Flores et al. (2020) identifican que aún son pocas las investigaciones sobre el papel, preocupaciones, temores y necesidades de los padres y madres de familia así como la influencia que estos pudieran tener en la modulación emocional de los niños y niñas con

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

aaccii (Campo et al., 2016). Algunos estudios han podido identificar la correlación existente entre calidad del contexto familiar y el desarrollo cognitivo que favorece la evolución de la superdotación, el talento y las altas capacidades (Manzano y Arranz; 2008). En dicha investigación, Manzano y Arranz (2008) identificaron variables independientes de las aaccii de los niños y niñas tales como: la influencia de madres con un nivel cultural alto, que trabajan desde casa, la práctica del estilo educativo asertivo, la baja relación con el centro escolar y la inadaptación social lo que permite poner el énfasis en la calidad contextual familiar que potencia el desarrollo de las altas capacidades. Morawska y Sanders (2009) evaluaron un programa de intervención diseñado para padres y madres con hijos e hijas con aaccii cuyo objetivo fue mejorar las habilidades parentales de estos y estas así como evaluar el impacto de los cambios en el ajuste conductual y emocional de sus hijos e hijas. Los resultados mostraron mejoría por parte de los progenitores en su estilo de crianza, presentando una menor permisividad, exigencia y hostilidad al aplicar disciplina así como un incremento en el uso del diálogo para dicho fin. Con respecto a los niños los resultados mostraron cambios significativos en la frecuencia de problemas de conducta.

Gómez y Valdez (2010) realizaron un estudio con cuatro familias concluyendo que las familias en las cuales se activan mecanismos de autorregulación la presencia de un hijo o hija con aaccii favorece el desarrollo y cambio dentro del sistema familiar. En dicho análisis se tomó como base el Modelo Sistémico, el cual identifica a la familia como un sistema en continua interacción y comunicación con los integrantes de la familia y con otros espacios -llamados subsistemas tales como la escuela, el vecindario o los amigos-, los cuales ejercen influencia directa e indirecta al centro de la familia. En este caso se observó que los padres y madres lograron desarrollar habilidades y mejorar relaciones o pautas de interacción entre la familia favoreciendo así una mayor estabilidad. Higuera y Fernández (2017) coinciden con Gómez y

Valadez (2010) al identificar padres y madres que se involucran de manera directa en el desarrollo de sus hijos e hijas a través de la búsqueda de espacios deportivos, académicos o culturales para potenciar su desarrollo. Acorde a dicha investigación las principales inquietudes que los padres y madres manifiestan recae en la percepción de la falta de opciones que la escuela regular oferta frente a las necesidades educativas que presentan los niños y niñas considerando la posibilidad de un fracaso escolar, ya que muchos pierden el interés en las actividades académicas además de presentar cierto distanciamiento emocional hacia sus compañeros. Por lo anterior muchos padres y madres perciben la necesidad de ser ellos mismos y ellas mismas quienes busquen actividades o espacios para fomentar el desarrollo de estas infancias para cubrir estas necesidades. Flores et al. (2018) identificaron las principales preocupaciones de los padres y madres respecto de sus hijos e hijas siendo estas en el área académica la pérdida de interés y que los aprendizajes no correspondan a su capacidad limitando así su potencial; en el área de la socialización el no ser aceptados por sus compañeros y compañeras implica situaciones de rechazo y la incapacidad para que logren hacer amigos y amigas y en el área familiar, la capacidad de los padres y madres para atender las necesidades y capacidades de los niños y niñas así como la relación entre los hermanos.

Con respecto al ajuste familiar Eren, Ómerelli, Avcil y Baykara (2018) realizaron un estudio comparando a familias con niños y niñas con aaccii con niños y niñas con inteligencia promedio en donde observaron que los padres y madres de hijos con aaccii se implican de manera directa con sus hijos animándolos y apoyándolos a diferencia de los padres y madres con hijos e hijas con inteligencia promedio identificando también, que los padres y madres de hijos con aaccii presentan niveles más altos de ansiedad a diferencia de los padres y madres cuyos hijos presentan inteligencia promedio. Moreno y Ortiz (2020) dan cuenta que la principal preocupación de los padres y madres radica en cómo apoyar el desarrollo emocional de sus hijos

e hijas especialmente aquella relacionada a la baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, la obstinación/desobediencia, la distracción en clase, la socialización con pares y la necesidad de movimiento.

A partir de lo descrito es posible observar que el contexto en el que se encuentren los niños y niñas con aaccii tiene una influencia directa en su desarrollo (Manzano y Arranz, 2008) sin embargo, los progenitores requieren de información que les permita conocer y tener la capacidad de responder de manera eficaz y asertiva a las demandas de los niños y niñas con aaccii. Leana-Tascilar, Ozyaprak y Yilmaz (2016) identifican tres aspectos a abordar con respecto al acompañamiento de padres y madres; la identificación, la educación y la orientación sobre el adecuado manejo frente a problemas de tipo socio emocional. Las consecuencias de no entender y dar respuesta a las demandas que los niños y niñas con aaccii presentan generará baja motivación, insatisfacción, fracaso, abandono escolar, depresión, intentos de suicidio, problemas de adaptación social y desajustes a futuro a nivel profesional y personal (Guirado, 2015). Por lo anterior atender a las familias con hijos e hijas con aaccii adquiere relevancia ya que esto permitirá potenciar el desarrollo de estas infancias (Castellanos et al., 2015; Gómez, Truffello y Kraus, 2019).

En este sentido México tiene diversos espacios que se encuentran enfocados hacia la atención de los padres y madres de niños y niñas con aaccii tales como en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos –UAEM- en donde se ha implementado el Programa Encuentros (López-Aymes, Navarro y Vázquez, 2016) el cual se desprende del Programa Integral para Altas Capacidades –PIPAC- creado en la Universidad de La Laguna en Tenerife –ULL-. Un estudio comparativo llevado a cabo en la Universidad de la Laguna y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos permitió identificar que en padres y madres existe motivación al iniciar el programa la cual se encuentra marcada por las expectativas que tienen

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

sobre este (Borges, Nieto, Moreno y López-Aymes; 2016). Otro programa de atención para niños, niñas y adolescentes que brinda acompañamiento a padres y madres es el Programa Adopte un Talento –PAUTA- por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM- (Rodríguez-Navieras, Borges; 2020) donde se lleva a cabo el acompañamiento a redes de familias. A partir del 2020 se inicia la pandemia COVID-19 generando cambios en los procesos educativos, entre otros efectos, por lo que algunos programas orientados para padres y madres se desarrollaron a través de plataformas virtuales como es el caso del Programa de Orientación a Padres e Hijos con Altas Capacidades –PROPHAC- (Flores, Valadez y Betancourt; 2021). En Querétaro se cuentan con dos espacios: “Altas Capacidades UAQ” por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro y “Genialmente” que desde el 2018 y el 2023, respectivamente ofertan pláticas para padres y madres de estas infancias.

La mayoría de los estudios previamente presentados resaltan el papel que juega la familia en el ajuste emocional y conductual, la socialización y el desarrollo de los niños y niñas ya que son los padres y madres quienes serán capaces de brindar de forma temprana un entorno enriquecedor (Luo y Kiewra, 2021). Sin embargo frente a la inseguridad y la incertidumbre que padres y madres experimentan frente a la crianza de hijos e hijas con aaccii, llevan a cabo conductas y acciones dentro de su repertorio de crianza que no siempre son acertadas debido a las características psicológicas y emocionales particulares que estas infancias presentan tales como: el apasionamiento en algún área de conocimiento, el perfeccionismo, el autocriticismo así como la perseverancia que estos niños manifiestan frente a áreas de su preferencia que les llevan a presentar conductas insistentes, perseverativas y perfeccionistas (Moreno y Ortiz, 2020). Espinosa y Reyes (2007) identifican que estos elementos se vinculan con la baja tolerancia a la frustración.

Estilos Educativos

Los estilos educativos hacen referencia a las acciones que los padres y madres llevan a cabo en su día a día para la toma de decisiones y en la resolución de conflictos cuyo objetivo final es regular las conductas y marcar límites (Jiménez, 2009-2010). Han sido denominados con diferentes nombres; estilos parentales (Iglesias y Romero, 2009), prácticas educativas familiares (López, Palacios y Nieto, 2007), prácticas de crianza (Aguirre, Duran, Torrado, 2000) y estilos educativos parentales (Baumrind, 1966) entre otros. Patterson (2002) identificó que las prácticas de crianza de la familia son determinantes en la presencia de conductas antisociales en los hijos (Raya, Herruzo y Pino, 2008). Por su parte Ribas (2008) analiza el efecto emocional que tendrá la interacción entre padres-madres e hijos-hijas observando que esta influirá en el ajuste psicológico y en el desarrollo social. Acorde a Suárez y Suárez (2019) los estilos educativos se definen como aquellos esquemas prácticos de conducta al interior de la familia que propiciarán la generación de diversos climas y ambientes emocionales sobre los cuales se enmarcarán el desarrollo y la crianza de los hijos e hijas. Aroca y Canovás (2012) identifican que los estilos educativos tienen por objetivo generar lineamientos sobre los cuales se delimitarán las estrategias y mecanismos de socialización y educación de los hijos e hijas a través de la influencia de los padres y madres concretando lo anterior en creencias, valores y comportamientos. En este sentido Magaz y García (1998) definen el concepto de estilos educativos como el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y madres mantienen respecto a la educación de sus hijos. Cabe mencionar que desde 1974 hasta el 2010 el concepto “estilos educativos” es el que ha tenido una mayor prevalencia en el tiempo el cual sigue usándose en los estudios más recientes (Bisquert, Perales y Sahuquillo, 2015). Para fines de esta investigación el concepto que se utilizará sobre estilos educativos será el propuesto por Magaz y

García (1998) el cual hace referencia a: “las ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y madres mantienen respecto a la educación de sus hijos”.

Los estilos educativos en familias con hijos e hijas con aaccii han comenzado a ser de interés. Borges, Hernández y Rodríguez (2006) realizaron un estudio sobre los estilos educativos que manifiestan los padres y madres, el cual permitió conocer la percepción que estos tienen en sí mismos como educadores identificándose como eficaces en cuestiones relativas a la interacción con sus hijos e hijas en el desarrollo de su autonomía priorizando el diálogo y la comunicación como herramientas para alcanzar dicho proceso. Sin embargo, identificaron que padres y madres experimentan incertidumbre, exceso de control, sobreprotección o permisividad excesiva hacia sus hijos e hijas así como falta de tiempo para dedicarles y temor frente a la inadaptación social que pudieran experimentar. Por su parte Olszewski, Lee y Thomason (2014) identificaron que las familias en donde el estilo educativo que se promueve es el respeto y el apoyo lo que permitirá que estas infancias desarrollen habilidades interpersonales incrementando su motivación, favoreciendo la relación con sus pares y disminuyendo problemas emocionales. Siguiendo esta línea Yildiz y Altay (2021) sostienen que el estilo educativo que tiene un efecto favorecedor en el desarrollo académico y cognitivo en los niños y niñas con aaccii es el democrático mientras que el estilo autoritario y permisivo tiene efectos negativos en el desarrollo emocional, autoestima y sensación de bienestar de los niños y niñas con aaccii. Lo anterior concuerda con los hallazgos de Mahmood (2009) quien investigó la relación entre estilos educativos de los padres y madres en adolescentes árabes con aaccii y con inteligencia promedio cuyos resultados arrojan que el estilo educativo democrático es el que correlacionó positivamente con la salud mental de los adolescentes con aaccii y con aquellos con inteligencia promedio mientras el estilo educativo autoritario mostró un impacto negativo en adolescentes con aaccii. Lo anterior fue también confirmado por Papadopoulos (2021) quien identifica el impacto que

tiene el contexto, especialmente el estilo educativo paterno y materno y la escuela en el desarrollo de niños y niñas con aaccii (Papadopoulos, 2020). En este sentido es importante analizar a las familias de niños y niñas con aaccii entendiéndolas como un espacio en el que se dan múltiples interacciones determinadas por el estilo educativo paterno y materno cuyos efectos se verá reflejado en el desarrollo y estabilidad de estas mismas habilidades así como en el alcance de diversos logros.

Modelo Interactivo-Bidireccional-Sistémico e Intervención Educativa

Si bien existen diversos modelos y teorías que pretenden explicar la relación existente dentro de las familias, para fines de esta investigación se retoma el abordaje desde la Teoría de Socialización Recíproca o Desarrollo Transaccional. Desde esta perspectiva se aborda a la familia como un espacio de interacción y moldeamiento para padres, madres, hijos e hijas, donde existe una influencia recíproca en la presencia de conductas, proceso de socialización y desarrollo de habilidades desprendiéndose el Modelo Interactivo-Bidireccional y Sistémico el cual permite identificar la relación que existe entre los miembros de un sistema, siendo en este caso el sistema familiar (Oliva, 1995 como se citó en Arranz, 2004). Recibe el nombre de Interactivo-Bidireccional toda vez que las acciones de un miembro del grupo influyen en la conducta-respuesta de los demás integrantes, siendo este un proceso ininterrumpido, dotándolo así de un carácter transaccional, es decir, generando una causalidad circular a través del tiempo (Arranz, 2004). Desde este modelo se considera que la conducta de padres y madres influye de manera directa en la conducta de los hijos e hijas al igual que la conducta de las infancias influye en las conductas y respuestas de los progenitores. Tal dinámica puede explicarse desde la epistemología sistémica que concibe a los seres humanos como subsistemas biopsicosociales, los cuales se encuentran inmersos en diferentes sistemas de los que se adquirirán valores, creencias y

aprendizajes que marcarán las relaciones con otros seres humanos (Serebrinsky, 2012). Por ello es que la familia y las interacciones que suceden en su interior cobran gran relevancia.

El concepto de circularidad o recurrencia surge como un paradigma en contraposición con la epistemología tradicional la cual ha explicado los fenómenos desde una causalidad lineal como causa-efecto (Cebeiro y Waslawick, 2006). Esta epistemología toma sus bases desde la cibernética la cual considera como eje central la comunicación a través de la retroalimentación en donde la información que se aporta al interior del sistema familiar por uno de sus integrantes determina la respuesta del otro y viceversa, teniendo como resultado la presencia de pautas manifestadas en conductas que podrán o mantener el equilibrio familiar -llamado desde la circularidad homeostasis- o bien introducir cambios que devengan en crisis a través de la amplificación de la energía: generando así, un desequilibrio del funcionamiento interno del sistema obligando a los integrantes a fortalecer las reglas internas o a modificar las mismas para producir un cambio que lleve a un nuevo orden y por tanto a un estado diferente (Cebeiro y Waslawick, 2006). De tal forma, los cambios pueden presentarse a través de la introducción de nuevas pautas las cuales provocan modificaciones en los sistemas generando así una nueva estructura de pensamiento y acción, es decir se logra el desbloqueo de modelos de interacción disfuncional entre la persona y la representación de su realidad, hasta la construcción de un nuevo equilibrio caracterizado por modelos perceptivos, conductuales y cognitivos que favorezcan el bienestar de la persona y por tanto el bienestar del sistema (Nardone, 2015). Este paradigma implica cambios perceptivos, conductuales y cognitivos ya que es desde la acción que se conoce, construye y decodifica la realidad “el pensamiento sistémico basa su metodología en la acción y no en la explicación, en saber cómo y no por qué” (Cebeiro y Waslawick, 2006, p. 174).

Los progenitores de estas infancias han adquirido conocimientos en aras de obtener respuestas y orientación lo que les coloca en una posición de “expertos” respecto a sus hijos, por ello es de gran valor incluirlos como parte eficaz de ayuda hacia sus hijos e hijas desde una postura activa a diferencia de otras posturas teóricas que se limitan a identificarlos como parte del problema (Nardone, 2015). En este sentido, el papel de los padres y madres como figuras modelo para la regulación emocional de los niños y niñas cobra gran relevancia, ya que estos fungen como moduladores externos y contextuales del entorno (Campo et al., 2016). El modelo que los progenitores desarrollen les permite a niños y niñas desarrollar niveles de control interno a partir del aprendizaje por medio de la experiencia favoreciendo el desarrollo de estrategias para la autorregulación afectiva logrando una mayor autonomía emocional (Serebrinsky, 2012). Considerando la influencia de los padres y madres en los niños y niñas con aaccii, Granados y Cruz (2010) concluyeron que las familias cuya relación se basa en la armonía y coherencia favorece el desarrollo intelectual, emocional así como altos niveles de autoestima en estas infancias mientras que las familias que presentan bajos niveles de comunicación, afecto y control en el comportamiento de sus hijos e hijas se observa una mayor prevalencia para el desarrollo de conductas de riesgo como fracaso escolar. Es por ello que se diseñó e implementó una intervención psicoeducativa para padres y madres de familia buscando que los participantes adapten y modifiquen diversas estrategias para enfrentar situaciones propias de su propio contexto (Burgo, León, Cáceres, Pérez y Espinosa, 2019).

Expresión de la Frustración y aaccii

Hoy en día es común el uso de la palabra emociones y sentimiento como sinónimos en donde se hace referencia al estado de los individuos. Por un lado se considera que dicho estado hace mención a la individualidad siendo esta una propuesta de las neurociencias (García, 2019). Sin embargo desde la sociología de las emociones estas se consideran como resultado de la

interacción entre la cultura visual, escrita, oral y el individuo y de este en relación con el resto de los individuos a mayor o menor escala (García, 2019).

Las emociones se definen como “reacciones afectivas intensas de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental. Su aparición provoca una modificación en el nivel somático, vegetativo y psíquico” (Galimberti, 2006; p. 377). Damasio (2006) identifica que las emociones modifican el estado del cuerpo, son automáticas por lo que no se tiene consciencia sobre sus consecuencias una vez que estas se presentan y se manifiestan en acciones o movimientos siendo estos públicos, es decir a través de gestos, tono de voz o en conductas específicas. Estas emociones que existen antes de la aparición de la conciencia participan como una condición de sobrevivencia para la adaptación y equilibrio de las especies, incluida los humanos (García, 2019). Nardone (2020) concuerda con lo anterior al identificar que a partir de las emociones se activan reacciones específicas frente a diversos estímulos percibidos y reconocidos, sin embargo estas reacciones carecen de componentes conscientes toda vez que la ubicación de las emociones se encuentra en áreas subcorticales –como el dolor que genera un estímulo irritante o el placer frente a un estímulo agradable- es hasta su expresión que estas emociones adquieren componentes sociales ya que su manifestación está mediada por el aprendizaje. Punset (2008) afirma que los seres humanos experimentamos emociones cuando percibimos un estímulo que conlleva una reacción automática en el organismo. Por otra parte, los sentimientos se definen como “la resonancia afectiva menos intensa que la pasión y más duradera que la emoción con la que el sujeto vive sus estados subjetivos y los aspectos del mundo externo” (Galimberti, 2006; p. 994). Damasio (2006) da cuenta que los sentimientos son secundarios a la presencia de las emociones ya que estos son la representación mental del estado del organismo, es decir, son procesos conscientes. Es así como los sentimientos permiten asociar ideas, reacciones fisiológicas y hechos exteriores conformando un sentimiento (Punset, 2008).

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Por lo anterior se puede observar que las emociones implican reacciones intensas no conscientes que responden a estímulos ambientales mientras que en los sentimientos se involucran pensamientos e ideas lo que implica un proceso mental.

Las emociones juegan un papel importante en el proceso de adaptación del organismo ya que se ha observado que, a través de la información que estas generan, se logra el ajuste y la retroalimentación hacia el entorno (Andrés, 2014; Psyrdelli y Justel, 2017). Ekman (1993) identifica tres elementos con respecto de las emociones básicas. En primer lugar, las emociones muestran diferencias significativas respecto a su valoración, los eventos que pueden precederlas así como las respuestas conductuales y fisiológicas asociadas. El segundo elemento hace referencia a su función adaptativa ya que es a través de estas es que el organismo entra en relación con el entorno –ya sea con otra persona o con otro organismo- generando una serie de conductas en el mismo para afrontar dichas interacciones y, por último la capacidad de su interacción que genera la presencia de emociones complejas. En este sentido Ekman (1994) identifica las emociones primarias como aquellas que generan experiencias favorables, notorias y significativas generando experiencias contextuales y situacionales para nuevos aprendizajes. Por su parte las emociones secundarias se encuentran relacionadas con la experiencia social y el contexto socio cultural de la persona razón por la cual la experiencia de dicha emoción estará determinada por la interpretación y significación social que se le ha otorgado generando así diversas manifestaciones considerando dentro de la taxonomía de las emociones la distinción entre primarias y secundarias (Ekman, 1994; Plutchik, 1980 como se citó en Betancur y Betancur, 2013). Las primeras aparecen como una respuesta adaptativa inmediata frente a los estímulos internos y externos (Nardone, 2020) mientras que las secundarias surgen en el aprendizaje a partir de la experiencia la cual contiene aspectos cognitivos que configuran juicios de valor (Betancur y Betancur, 2013).

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

El papel de la frustración como emoción primaria o secundaria aún se encuentra en discusión ya que se han identificado elementos no aprendidos en su manifestación (Dalglish y Power, 1999; Kamenetzky, Cuenya, Elgier, López Seal, Fosachea, Martín y Mustaca, 2009). Estudios han identificado que esta no es una emoción exclusiva de los humanos ya que se ha observado que otras especies como las ratas (Martínez y Mustaca, 2000; Mustaca, Bentosela, Ruetti, Kamenetzky, Cuenya, Justel, López, Fosachea y Papini , 2009), los primates y las palomas (Azrin, Hutchinson y Hake, 1996 en Mustaca 2018) manifiestan reacciones conductuales, emocionales y actividad fisiológica frente a esta emoción lo que nos permitiría clasificar la frustración como emoción primaria pero dadas las características sociales y de aprendizaje que es posible observar en individuos que pasan por un momento de frustración puede catalogarse como secundaria (Psyrdelli y Justel, 2017).

Tabla 1

Diferencia entre emociones y sentimientos

Emociones	Sentimientos	Autor
Reacciones afectivas intensas de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental. Su aparición provoca una modificación en el nivel somático, vegetativo y psíquico.	Resonancia afectiva menos intensa que la pasión y más duradera que la emoción con la que el sujeto vive sus estados subjetivos y los aspectos del mundo externo.	Galimberti, 2006.
Identifican el estado del cuerpo sin que exista conciencia sobre sus consecuencias una vez que estas se presentan, manifestándose en acciones o movimientos de carácter público a través de gestos, tono de voz o conductas específicas.	Representación mental y consciente del estado del organismo por lo cual son secundarios a las emociones.	Damasio, 2006.
Reacción automática en el	Se asocian a un proceso mental.	Punset, 2008

Emociones	Sentimientos	Autor
organismo determinada por un estímulo que ha experimentado.		

Nota: Diferencia entre emociones y sentimientos según autores revisados.

Existen varias definiciones de frustración, se le ha definido como “una situación externa o interna que no permite alcanzar la satisfacción o lograr un fin” (Galimberti, 2006, p. 519). Por su parte López (2009) considera que la frustración deviene cuando no es posible cubrir o satisfacer un deseo o un impulso provocando un sentimiento de vacío o anhelo insaciado. Al respecto Amsel (1992) retomado de Morales (2020) define frustración como la respuesta que un organismo despliega al experimentar la omisión tanto en calidad como en cantidad de un reforzador previamente ya identificado y esperado. Esta omisión del reforzador tendrá como consecuencia una reacción en el plano emocional observando una respuesta negativa y aversiva la cual será observable a nivel conductual (García, Morón y Echarte, 2019). Para fines de este estudio se define frustración como: la reacción negativa de un organismo debido a un descenso en la calidad o cantidad de un reforzador del cual ya se contemplaba una expectativa (Mustaca, 2018) además de estar relacionado a conductas agresivas y de ira (Rodríguez, Russa y Kircher, 2015). Tabla 2.

Tabla 2

Frustración

Definición	Autor
Situación externa o interna que no permite alcanzar la satisfacción o lograr un fin.	Galimberti, 2006
Cuando se produce un impulso, un deseo y la persona no es capaz de satisfacerlo aparece la frustración que se caracteriza por un estado de vacío o de anhelo insaciado.	López, 2009
Respuesta del organismo desencadenada cuando un sujeto experimenta una omisión o devaluación sorpresiva	Amsel, 1992 en Morales, 2020

Definición	Autor
en la calidad o cantidad de un reforzador apetitivo, en presencia de señales previamente asociadas con un reforzador de mayor magnitud.	
El componente de desaparición de un incentivo en contextos de aprendizaje, causa un estado emocional de frustración que está caracterizado por ser percibido de forma negativa y aumentar los patrones de activación. Esta predisposición ha sido advertida en animales y seres humanos, siendo en el caso de las personas, un patrón emocional que aparece incluso en los recién nacidos.	García, Morón y Echarte, 2019
Respuesta del organismo (conductual, fisiológica y neural) desencadenada cuando un sujeto experimenta una devaluación sorpresiva en la calidad o cantidad de un reforzador de mayor magnitud.	Mustaca, 2018

Nota: Definiciones de frustración por autores revisados.

Los autores anteriormente descritos coinciden en que la frustración implica la respuesta de un organismo cuando no logra alcanzar un objetivo o satisfacer un deseo que previamente se había identificado y cuyos resultados ya se esperaban lo que conlleva la presencia de reacciones negativas que en ocasiones pueden manifestarse en conductas de ira o agresión.

La función que tiene la frustración ha sido descrito por diversos investigadores, López (2009) y Flaherty (1999) identifican que ésta tiene un papel prioritario en el proceso de ajuste de las personas y organismos ya que conecta a las mismas con sus recursos -físicos, psicológicos, materiales- y con la realidad permitiendo que se adquiera una mayor autonomía en el uso y aprovechamiento de los propios recursos, reconectar con las normas sociales, familiares y culturales favoreciendo así el proceso de adaptación al entorno (Psyrdelli y Justel, 2017). Lo anterior fue identificado por Wladron, Wiegmann y Wiegmann (2005) al observar que cuando la recompensa disminuye, o bien esta no se presenta de la forma esperada, el organismo desarrollará conductas adaptativas buscando obtener dichos estímulos. En este sentido, la

frustración implica movilizar al individuo u organismo para la búsqueda de nuevos recursos y/o estímulos de mejor calidad y cantidad.

La frustración aparece en edades tempranas como fuera identificado por Kobre y Lipsitt (1972) al analizar la respuesta del chupeteo en bebés de entre 4 y 10 horas de edad. La muestra fue dividida en tres grupos; uno al que se le administró agua, otro solución azucarada y el tercero ambas alternadas en 4 bloques –el primero y tercer bloque contenían solución azucarada mientras que el segundo y cuarto bloque solo agua-. Los investigadores observaron que en el tercer grupo, cuando los bebés solo recibían agua la tasa de chupeteo disminuyó en comparación con el grupo que solo recibió solución azucarada. Por lo tanto, es posible inferir que el tercer grupo de bebés, que alternó entre agua y solución azucarada, presentaron un efecto de frustración al producirse una disminución de un reforzador el cual por sus características se trataba de un estímulo agradable.

Si bien las manifestaciones de la frustración pudieran estar reguladas por componentes culturales y sociales determinados a través del aprendizaje, también presenta rasgos no aprendidos. Tracy y Matsumoto (2008) realizaron un comparativo en las reacciones conductuales entre atletas videntes olímpicos y ciegos de nacimiento paraolímpicos –invidentes- en la disciplina de judo donde se analizaron sus reacciones conductuales ante el éxito y el fracaso al ganar o perder observando que estas expresiones fueron similares en ambos grupos.

El manejo inadecuado de la frustración puede tener un impacto importante en la salud mental tanto en la infancia como en la adolescencia ya que en conjunto con otras variables, tales como depresión y ansiedad (Mahmood, 2009), puede ser predictor de problemas de conducta, competencia social, desarrollo moral así como dificultad para el logro de metas académicas y un menor ajuste con sus pares (Zhou et al., 2010). Amsel (1958, 1962, 1992, 1994 como se citó en Baquero y Gutiérrez, 2007) llevó a cabo diversas investigaciones que le llevaron a plantear la

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Teoría de la Frustración en la cual explica, a partir de la experimentación con animales, que estos aprenden a anticipar la recompensa a través de la presencia de claves contextuales que se anuncian y que aprenden a ir identificando. Sin embargo, cuando estas recompensas se omiten de forma sorpresiva el animal desarrolla una serie de conductas de respuesta emocional innata y aversiva a la cual se le denomina frustración (Baquero y Gutiérrez. 2007). Acorde a dicha teoría se identifican dos efectos de la frustración: los no paradójicos -o frustración primaria- que se encuentran relacionados con la reacción espontánea e inmediata frente la omisión de reforzadores la cual se manifiesta en conductas aversivas, y los paradójicos -o frustración secundaria- la cual se encuentra relacionada con la persistencia ante situaciones de eliminación de reforzadores ya esperados (Kamenetzky et al., 2009; Mustaca, 2013).

Capítulo II. Características de la niñez con aaccii

Modelos

Diversos términos han generado confusión respecto a la denominación e identificación de los niños y niñas con habilidades intelectuales superiores al promedio. La definición del término de aaccii presenta una “borrosidad conceptual” lo que ha generado una imprecisión sobre su naturaleza y confusión con otros trastornos del desarrollo, tales como: trastorno por déficit de atención con hiperactividad y trastorno de aprendizaje (Sastre-Ribas, 2008). Algunos términos que han generado dicha confusión son: prodigio, talentosos o sobredotados sin embargo el concepto con mayor aceptación en la actualidad es aaccii. Para efectos de este trabajo se considerará la definición de la niñez con aaccii como aquellos niños y niñas que se caracterizan por presentar un Cociente Intelectual – (CI) - superior al promedio por una desviación estándar es decir que su CI sea igual o superior a 130 (Sánchez, 2013).

En el caso de México existe una diferencia de términos entre aptitudes sobresalientes el cual es utilizado en nuestro país, y aaccii acuñado por el Consejo Europeo de Altas Capacidades. La Secretaría de Educación Pública –SEP- conceptualiza a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes como aquellos que son capaces de destacar significativamente en una o varias áreas tales como: tecnología, social, humano, artístico y/o motriz en comparación a su grupo de edad cronológica por lo que requieren ciertos apoyos dentro de sus contextos educativos (SEP, 2006). Por aptitudes identifican aquellas capacidades naturales que los individuos poseen, que son inherentes a estos y que se desarrollan a partir de la interacción entre la familia, la escuela y la comunidad (SEP, 2006) sin que exista un valor en el CI como punto de corte como lo es en el caso de los niños y niñas con aaccii cuyo valor es igual o mayor a 130. En este sentido hablar de niñeces con aaccii nos hace referirnos a las características neurológicas y socioemocionales propias las cuales determinan entre otras cosas el valor obtenido en el CI y para los que existen

pocos espacios, desde el sector educativo y sector salud para dar orientación y contención a los padres, madres y docentes.

Dentro de las aaccii existen niños y niñas que muestran doble excepcionalidad la cual se define como la presencia simultánea de un alto potencial y una discapacidad (Gómez, Conejeros, Sandolva y Armijo, 2016) en donde se manifiestan dificultades de aprendizaje, atención, déficits sensoriales, alteraciones motoras y cognitivas (Pardo de Santayana, 2002). Sanz (2004) define la doble excepcionalidad como una “combinación simultánea de dos fenómenos que se caracterizan por ser contrapuestos y/o incompatibles a la hora de ofertar una respuesta educativa adaptada a los mismos” (Sanz, 2004 p.38) incluyendo problemáticas tales como dislexia, disgrafía, Trastorno del Espectro Autista –TEA- y problemas de visión. Por su parte Reis, Baum y Burke (2014) citado en Gómez et al. (2016) consideran que los estudiantes doblemente excepcionales son aquellos que demuestran un potencial de alto rendimiento en uno o más dominios y que a la par presentan una o más discapacidades dificultando así la manifestación de sus dones y al mismo tiempo sus dones enmascaran sus discapacidades. Acorde a Rodríguez y Domínguez (2015) existen tres situaciones por las que los niños y niñas con doble excepcionalidad pasan desapercibidos: la primera hace referencia a alumnos y alumnas que han sido identificados como superdotados y que tienen dificultades escolares las cuales no se detectan durante el periodo escolar lo que les lleva a tener un bajo rendimiento; la segunda está constituida por estudiantes con dificultades escolares severas las cuales son identificadas impidiendo que se reconozca las aaccii por lo que no se les da la atención necesaria y por último, se encuentra aquella en la que niños y niñas enmascaran su discapacidad con las aaccii es decir, estas se usan para disfrazar los problemas de aprendizaje por lo que son considerados como alumnos y alumnas con capacidad promedio sin problemas o necesidades educativas especiales.

El Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- tiende a presentarse con mayor incidencia dentro del ámbito educativo. Es común que cuando esta etiología se muestra a la par con las aaccii, los profesionistas de la salud llegan a confundir el diagnóstico ya que las habilidades cognitivas se ven enmascaradas con las dificultades atencionales y estas últimas impiden el desarrollo y expresión del potencial por lo que estos niños y niñas no serán detectados y por tanto no recibirán la atención adecuada y necesaria (Álvarez, Peñaherrera, Arévalo, Dávila y Vélez, 2019).

Respecto a la presencia de las aaccii varios modelos procuran dar una explicación. El modelo de Renzulli de “Los Tres Anillos” como se observa en la figura 1, propone tres elementos: habilidad o capacidad por encima de la media, compromiso y creatividad (Alonso et al., 2003). La capacidad por encima de la media se refiere a la presencia de aptitudes particulares en áreas de conocimiento general tales como: razonamiento verbal, numérico, espacial o gestión de la memoria así como otras áreas que son más particulares tales como química, ballet, composición musical o diseño experimental (Renzulli y Gaesser, 2015). Posteriormente este anillo es enriquecido por el mismo autor al considerar el elemento intelectual como un constructo puramente psicológico (Quílez y Lozano, 2020). Respecto al compromiso se refiere al mantenimiento de energía sostenida, focalizada y concentrada en un problema, tarea o área de conocimiento lo cual permite que la persona pueda enfocarse íntegramente y por un largo periodo de tiempo en una actividad perseverando frente a cualquier tipo de dificultad (Renzulli y Gaesser, 2015). Y por último la creatividad la cual hace referencia a la curiosidad, genialidad, originalidad e ingeniosidad con la que no solo se realizan y resuelven ciertas actividades o problemáticas sino también se cuestionan tradiciones o convenciones sociales resolviendo las mismas de manera novedosa y de forma original (Renzulli y Gaesser, 2015).

Figura 1*Modelo de los Tres Anillos*

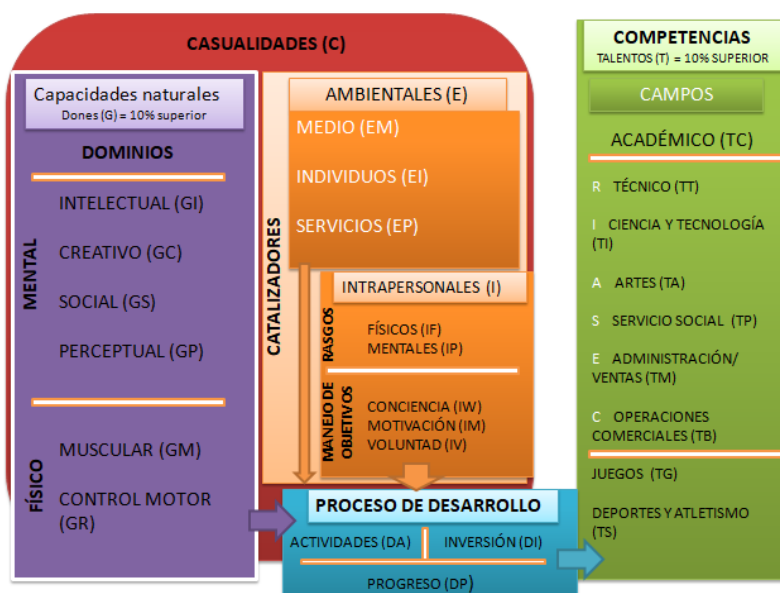
Nota: representación gráfica del Modelo de los Tres Anillos (Renzulli y Gaeser; 2015).

Robert Sternberg propone la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1985 en Quílez y Lozano, 2020), la cual incluye tres tipos de inteligencia: la competencial que se relaciona con los conocimientos académicos; la experiencial que se sustenta en la creatividad para manejar información tanto la ya conocida, como aquella de nueva adquisición para lograr la combinación de la misma y por último la contextual que implica la interacción de la persona con su ambiente (Quílez y Lozano, 2020). Esto sucede a través de tres elementos donde el sujeto se acomoda a su entorno; la selección cuando el individuo busca un nuevo espacio en lugar de adaptarse al anterior y la modificación que sucede cuando no es posible encontrar un mejor espacio y este no es satisfactorio llevando al sujeto a realizar cambios en el ambiente para modificarlo según sus aptitudes, intereses, necesidades y valores (Villamizar y Donoso, 2013). En este sentido la inteligencia no puede ser comprendida fuera de un contexto sociocultural en donde se busca la adaptación a un contexto real que a su vez se ve afectado por cambios culturales (Quílez y Lozano, 2020). Más adelante Sternberg, en 1999, desarrolla su Teoría de la Inteligencia Exitosa –SIT- el cual es un modelo alternativo que surge a partir de la Teoría

Triárquica de la Inteligencia donde busca definir la inteligencia exitosa como la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto sociocultural acorde a ciertos parámetros y objetivos personales (Sternberg, Grigorenko, Ferrando, Hernández, Ferrándiz y Bermejo, 2010). Dicha teoría identifica la presencia de ciertos elementos que operan sobre representaciones internas de objetos o símbolos: en primer lugar se encuentran los metacomponentes, los cuales se ubican en la base del desarrollo de la inteligencia por lo que estos no se pueden medir ni entrenar por separado, las personas superdotadas muestran un mayor manejo en el uso de estos metacomponentes ya que logran identificar el momento adecuado para usar los mismos. En segundo lugar se encuentran los componentes de rendimiento los cuales están formados por la codificación de los estímulos, relaciones entre conceptos, aplicación, comparación y justificación en el uso de información para aplicarla a nuevos estímulos y problemáticas, tienen una base de conocimiento amplia que les permite realizar este análisis en menor tiempo. Por último los componentes de adquisición del conocimiento que implica la codificación, combinación y comparación selectiva de información en donde las personas con aaccii logran hacer uso del conocimiento específico que poseen llegando a ser expertos en la información que poseen y en la forma en cómo se pueden aplicar los componentes para la resolución de diversos conflictos o problemáticas (Sternberg et al., 2010). También desarrolló la Teoría Pentagonal Implícita la cual trata de identificar los procesos y estrategias que usan las personas con aaccii para resolver tareas a partir del uso de criterios tales como los criterios de productividad, de rareza, de demostrabilidad, de valor y de excelencia (Del Canto, 2014 en Quílez y Lozano, 2020). Tannenbaum definió las altas capacidades como aquella capacidad de desarrollar o producir un tipo de trabajo que magnifique la moral, el estado físico, emocional, social, intelectual o estético de las personas para ello generó el modelo Sea Star –o estrella marina de cinco puntas- para identificar niños y adolescentes con aaccii (Blumen, 2015). Estos

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

factores son: capacidad general, aptitudes específicas excepcionales, factores no intelectuales, contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y por último el factor suerte (Barra y Quílez, 2020). Entre los factores no intelectuales se encuentra la motivación, el compromiso, la creencia en uno mismo, el bienestar mental y la autoconfianza (Blumen, 2015). Por su parte Gagné propone el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento -figura 2- quien define la superdotación como “la posesión y el uso espontáneo de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea” (Gagné; 2000) es así que la superdotación se entiende como habilidades innatas y espontáneas que devienen en el niño y niña. Este modelo identifica cinco espacios donde se manifiesta la superdotación y el talento: ciencia, tecnología, deporte, acción social y arte (Covarrubias, 2018).

Figura 2*Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento*

Nota: Representación gráfica del Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné adaptado de Plataforma de Apoyo a las Altas Capacidades [fotografía], 2016, (<http://apoyoac.blogspot.com/2016/07/de-los-genes-al-talento-el-modelo-de.html>).

El Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks (2003), el cual se observa en la figura 3, identifica la ausencia de dos elementos clave en el modelo propuesto por Renzulli, haciendo énfasis en la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo, incluyendo elementos de la personalidad y el medio ambiente como la familia, grupo de compañeros y la escuela.

Figura 3

Modelo Triádico de la Superdotación



Nota: Representación gráfica del Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks (Jaime y Gutiérrez, 2014).

Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell desarrollaron en el 2012 el Mega Modelo de Desarrollo del Talento el cual identifica el desarrollo de las acciones a partir de la interacción entre capacidades, competencias, pericia y eminencia que, en conjunto con el esfuerzo o práctica y las características socioculturales logra el desarrollo de la genialidad a partir de la resolución de problemáticas presentes en el contexto (Mölller-Recondo. y D'Amato, 2020). Los autores consideran que el talento es el resultado del desarrollo que se da en diferentes momentos de la

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

vida donde la aptitud o el potencial surgen al inicio de las infancias donde las familias, mentores y profesores tienen un papel prioritario para su identificación y motivación. Sin embargo, este potencial se irá desarrollando en cada una de las etapas hasta que se manifieste en eminencia del conocimiento o arte culminando así el desarrollo del talento (Muniz y Souza, 2020). El desarrollo del talento obedece a aspectos singulares y particulares de cada persona ya que se realiza en diferentes niveles de inicio y en diferentes etapas del desarrollo del sujeto mostrando una gran diversidad de manifestaciones (Quílez y Lozano, 2020). Por último se tiene el Modelo Tripartito de Pfeiffer que en 2017, identificó que las aaccii pueden ser observadas a partir de tres perspectivas a las cuales les llamó “lentes”: la primera son estudiantes con alta inteligencia y capacidades cognitivas, la segunda estudiantes con alto rendimiento y la tercera estudiantes con alto potencial (Madrid, 2018). La primera hace referencia a aquellas niñas que son identificadas a partir de la evaluación del CI, la segunda hace hincapié en la evaluación del rendimiento académico real del alumno donde se considera la motivación y la creatividad y el último lente identifica a aquellos alumnos que sin presentar un CI o un rendimiento alto muestran un gran potencial (Madrid, 2018). Se toma en cuenta la importancia de otras variables tales como capacidad, voluntad, persistencia, la adecuada orientación y la presencia de escenarios estimulantes que favorecen que las infancias con aaccii o talentos logren desarrollarse en élite (Quílez y Lozano, 2020).

Para efectos de esta investigación se tomará en cuenta el Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks (2003) toda vez que es en este en donde se incluyen aspectos ambientales tales como el grupo de compañeros, la escuela y la familia la cual participa como facilitadora en el desarrollo de aaccii y en la concreción de metas y objetivos de estos niños y niñas (Papadopoulos, 2021).

Características Neurológicas de la Niñez con aaccii

La neurobiología de la inteligencia se basa en tres elementos: la eficiencia neural de funcionamiento, la interconectividad interhemisférica y las particularidades de la citoarquitectura (Sastre-Ribas y Ortiz, 2018). Respecto a la eficiencia neuronal se observa que estos niños y niñas muestran una activación cerebral más eficiente mientras realizan tareas cognitivas (Neubauer y Fink, 2009) logrando una mayor eficiencia cognitiva es decir, consiguen un mejor resultado en el logro de sus objetivos activando áreas específicas cerebrales con un menor gasto energético (Haier, Siegel, Nuechterlein, Hazlett, Wu, Peak, Browning y Buchsbam, 1988) y una mayor comunicación neuronal (O'Boyle, 2007). Jausovec y Jausovec (2004) llegaron a esta conclusión al realizar estudios de electroencefalograma –EEG- en personas con aaccii donde identificaron que estas activan con mayor perioricidad ondas alfa a diferencia de sus pares lo que implica un menor gasto metabólico. Mientras que Neubauer y Fink (2009) consideran que el menor esfuerzo se relaciona con la desincronización de las ondas alfa.

Al observar la citoarquitectura en los estudios de neuroimagen se identifican diferencias cuantitativas y cualitativas en la sustancia gris y blanca en las áreas frontales observando una mayor densidad de sustancias gris (Narr, Woods, Thompson, Szeszko, Robinson, Dimtcheva, Gubani, Toga, Bilder, 2007) y menor grosor en la corteza frontal (Shaw, Greenstein, Lerch, Clasen, Lenroot, Gogtay, Evans, Rapoport y Giedd; 2006) lo que les permitiría una mayor. Es así que la corteza de las personas con aaccii es más delgada a los 8 años sin embargo, durante el proceso de crecimiento y desarrollo especialmente en la adolescencia adquiere una mayor densidad específicamente en áreas frontales, parietales y temporales (Sastre-Ribas y Ortiz, 2018). También se ha observado una mayor densidad en los tractos de sustancia blanca que se ubican en el cuerpo calloso lo que favorece una mejor transferencia y procesamiento de la información así como una mayor activación bilateral en la corteza prefrontal y frontoparietal, Singh y O'Boyle (2004) concluyen que estos cerebros presentan una mayor activación bilateral del lóbulo frontal y del parietal en actividades de tipo espacial y matemáticas. Por lo anterior esta interconectividad

favorece la eficiencia y la conectividad entre diversas áreas del cerebro lo que se traduce en una integración más eficiente de la información logrando así una mayor capacidad de adaptación (Sastre-Ribas y Ortiz, 2018). El cerebro de esta población presenta un sistema de distribución neuronal que potencia la interconexión y comunicación múltiple en diversas áreas logrando una mayor eficiencia en la ejecución y organización del cerebro en la resolución de las tareas (Geake, 2005). Al respecto de las células piramidales, especialmente las que se encuentran en la corteza temporal o frontal, se ha observado que las regiones que participan en el procesamiento cortical de orden superior contienen células piramidales de mayor complejidad y que las dendritas de mayor tamaño presentan gran cantidad de contactos sinápticos que les permiten procesar e integrar una mayor cantidad de información de una manera más eficiente (Gómez, 2019). Esta conectividad correlaciona de manera directa con el tamaño de las dendritas de las células piramidales (Beaulieu, Toloza, Van der Goes, Lafourcade; Barnagian, Williams, Eskandar, Frosch, Cash y Harnett; 2018) que, en conjunto con sus conexiones conforman el soporte para la codificación, procesamiento y almacenamiento de información permitiendo así la cognición. Deitcher, Eyal, Kanari, Verhoog, Atenekeng, Mansvelder, P.J de Kock y Segev (2017) identificaron una correlación inversa entre los resultados de pruebas cognitivas y la densidad de neuritas de la región parietofrontal. En este sentido la densidad de las neuritas correlacionaría de manera inversa con la longitud dendrítica, es decir, a menor densidad mayor longitud dendrítica denotando que los circuitos neuronales asociados a una inteligencia superior se encuentran organizados de una manera más dispersa y eficiente debido a una mayor cantidad de neuronas de menor densidad con mayor tamaño, cuyas dendritas incrementan el aumento en la eficacia y la modulación de la propagación sináptica necesaria para el análisis e integración de gran cantidad de información (Gómez, 2019). Goriounova, Heyer, Wilbers, Verhoog, Giugliano, Verbist, Obermaver, Kerkhofs, Smeding, Verberne, Idema, Baaven, Pienean, PJ de Kock, Klein y Mansvelder (2018) tomaron 72 reconstrucciones de neuronas piramidales que se extrajeron de tejidos humanos previos a que la población se hubiese sometido a una cirugía como parte de su respectivo tratamiento médico, se calculó la longitud dendrítica total incluyendo todas las

dendritas basales y apicales para cada uno de los sujetos y correlacionaron los valores medios con el grosor cortical temporal medio del mismo sujeto encontrando que la longitud total dendrítica correlacionó con el grosor cortical temporal lo que indica que la estructura dendrítica de las neuronas individuales contribuye a la citoarquitectura de la corteza temporal, la cual está determinada por la ubicación del cuerpo neuronal (soma) dentro de las capas corticales. Probaron si la longitud dendrítica total y la complejidad de las neuronas piramidales se correlaciona con las altas capacidades obteniendo valores del coeficiente de correlación de Pearson $=0.51$ concluyendo que las neuronas piramidales más grandes y complejas en el área de asociación temporal favorece una corteza más gruesa correlacionándose con una inteligencia superior.

La sustancia blanca presente en el cuerpo calloso de niños y niñas con aaccii muestra una mayor integridad ya sea por mayor mielinización o mayor cantidad de axones, lo cual permite una mejor comunicación entre los hemisferios cerebrales favoreciendo una mejor transferencia y procesamiento de la información tanto en la corteza prefrontal como en la frontoparietal y otras áreas del cerebro (Moreno, Concha, González-Santos, Ortiz y Barrios, 2014; O'Boyle, 2007). La maduración y mielinización sucede de forma temprana en el lóbulo frontal de las personas con aaccii lo cual implica una mayor activación bilateral (O'Boyle, 2007). Los datos anteriores permiten suponer que la comunicación intra e interhemisférica de las personas con aaccii es más eficiente y efectiva ya que dispone de mayores recursos neuronales para el procesamiento de información favoreciendo procesos como la memoria, flexibilidad cognitiva, atención, organización así como una mayor capacidad de aprendizaje en menor cantidad de repeticiones y de tiempo (Sastre-Ribas y Ortiz, 2018).

Características Socioemocionales de la Niñez con aaccii

Las personas con aaccii forman parte de un grupo amplio y heterogéneo por lo que no es posible generalizar (Aguirre, Albes, Aretxaga, Borges, Etxebarria, Galende y Gómez, 2022;

Rodríguez y Domínguez, 2015; Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013;) Sin embargo dentro de las características esperadas se encuentra gran curiosidad y deseos de aprender, altos niveles de energía y concentración, capacidad para razonar de manera compleja, maduración precoz, pensamiento simbólico-abstracto, capacidad de gestionar su propio aprendizaje, alta sensibilidad e intensidad emocional, elevado perfeccionismo, altas expectativas tanto hacia sí mismos como hacia los demás, elevada empatía, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración, sentido del humor complejo para su edad, gran creatividad e imaginación, dominio del lenguaje y vocabulario (Albes et al., 2013; Sánchez, 2013).

Respecto a su sensibilidad emocional existen ciertas controversias. Por un lado hay autores que identifican que estas niñas están mal adaptadas y en riesgo de presentar desajustes emocionales (Patti, Brackett, García y Prieto, 2011) debido a la mayor sensibilidad e intensidad emocional que han desarrollado (Albes et al., 2013; Sánchez, 2013). López, Vázquez, Navarro y Acuña (2015) identifican que estos niños y niñas pueden llegar a presentar desfases respecto de sus pares debido a la asincronía (Silverman, 2011; Soriano de Alencar, 2008) o disincronía (Guirado, 2015). Esto se entiende como el desajuste que existe entre el alto nivel de inteligencia y el desarrollo físico y emocional lo que les puede llevar a presentar problemas en la comunicación, sentimientos de inadecuación y dificultad para relacionarse con sus iguales generando esto alteraciones en el ámbito social. Terrassier (1994 como se citó en López-Aymes y Acuña, 2012) identifica la disincronía interna la cual hace referencia al desfase entre la precocidad intelectual y aspectos psicomotrices así como afectivos que esta población presenta, es decir, el área intelectual, psicomotriz y afectiva no siguen un desarrollo homogéneo o similar (Albes et al., 2013). Con respecto de la disincronía externa, Terrassier la identifica como aquella que hace referencia a la discrepancia entre los niños y niñas y su entorno siendo este escuela, familia y amigos (Albes et al., 2013). Otros autores consideran que esta población no presenta

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

problemas socioemocionales ya que al poseer mayores habilidades cognitivas estas se convierten en un mecanismo de protección (Patti et al., 2011) debido a su madurez para establecer relaciones sociales, alta sensibilidad moral (Silverman, 1994) así como a un elevado nivel de autoestima y de autoconfianza (Sastre-Ribas y Acereda, 1998). Ramiro, Navarro, Menacho, López y García (2016) consideran que los niños y niñas con aaccii presentan mayores niveles de bienestar psicológico considerando este como el alcance de metas y objetivos planteados en la vida y que estas infancias presentan más habilidades para el alcance de estas metas presentan un mayor ajuste incrementando su bienestar psicológico y por tanto su salud mental. Así se rechaza el mito de que las infancias con estas características presentan desajuste personal y social (Valadez, Rodríguez-Navieras, Castellanos-Simons, López-Aymes, Aguirre, Flores y Borges, 2020). En este sentido López et al. (2015) consideran que los niños y niñas con aaccii presentan un desarrollo social similar al de sus pares.

Otros autores describen rasgos socioemocionales en la niñez con altas capacidades diferentes a la mayoría de los niños con inteligencia promedio. Rodríguez y Domínguez (2015) identifican que estas niñeces presentan los siguientes rasgos: sensibilidad hacia el perfeccionismo que les lleva a una elevada motivación para alcanzar objetivos pero al mismo tiempo presentan rigidez que dificulta la satisfacción de ellos y ellas frente a su desempeño, niveles altos y bajos de autoconcepto el cual estaría determinado por los logros adquiridos o si éstos no fueron alcanzadas y sensibilidad emocional intensa la cual se manifiesta frente a reacciones conductuales derivada de respuestas emocionales de alta intensidad ante problemas ordinarios y cotidianos, generando que los niños y niñas con aaccii presenten baja tolerancia a la frustración manifestando lo anterior en reacciones emocionales intensas. Karpinski, Kinase, Tetreault y Borowski (2018) consideran que esta población tiene mayor posibilidad de presentar ansiedad o depresión lo cual impactaría de forma negativa en su salud mental. En exploraciones

realizadas a padres y madres de familia se ha identificado que una de sus preocupaciones son las reacciones emocionales que pueden presentar los niños y niñas con aaccii ante la frustración, el perfeccionismo, la vulnerabilidad al fracaso (Moreno y Ortiz, 2020; Rodríguez y Domínguez, 2015; Sastre-Ribas y Acereda, 1998) y alta intensidad al expresar sentimientos, emociones, pensamientos y sensibilidades (López-Aymes y Acuña, 2012). El sentimiento de frustración es un factor de riesgo que puede estar relacionado con la desmotivación académica (Soriano de Alencar, 2008). En situaciones frustrantes los niños y niñas presentan conductas tales como discutir con los demás y responsabilizar a los otros de sus faltas en lugar de asumir su propia responsabilidad (Campo et al., 2016).

Sowa y May en 1997 (retomado de Sánchez, 2013) elaboran el Modelo Explicativo del Proceso de Ajuste Social y Emocional en infancias con aaccii el cual explica el ajuste social y emocional que desarrollan el cual no suceden de forma simultánea, es decir cada uno de estos sucede en tiempo y forma diversa. En el caso del ajuste social se observan comportamientos adaptados socialmente a expensas de las propias necesidades emocionales de las niñas donde estos buscan satisfacer las expectativas de los demás y, respecto del ajuste emocional se observa que estas infancias se centran excesivamente en ellos y ellas mismas buscando satisfacer sus propias necesidades personales sin que sea prioritario para ellos y ellas atender sus necesidades sociales (Sánchez, 2013).

Ramírez, Ferrando y Sainz (2015) retoman de Mayer y Salovey (1997) la influencia que tienen las familias dentro del desarrollo de la inteligencia emocional de los niños y niñas, ya que es en el contexto familiar en donde se aprende de los padres y madres el conocimiento sobre sus emociones, la competencia para su identificación y la regulación emocional. Sánchez (2008) considera que la familia es “la primera escuela para la alfabetización emocional y se puede decir, el contexto más importante en el cual las competencias emocionales de los niños se forjan”

(Sánchez, 2008; p. 49). Eisenberg, Cumberland y Spinrad (2009) crearon el Modelo Heurístico el cual explica los factores que contribuyen a la socialización de las emociones identificando cuatro elementos: el primero hace referencia a la reacción de los padres y madres sobre las emociones de sus hijos e hijas; el segundo el diálogo y la discusión que se da por parte de los progenitores sobre las emociones; el tercero la expresión de las emociones de estos últimos y por último la selección o modificación conductual de los padres y madres frente a situaciones de excitación emocional (Sánchez, 2008). En este sentido se considera que los progenitores son los primeros agentes de socialización siendo los encargados de desarrollar e inculcar las competencias emocionales de los hijos e hijas a ejercer en la vida adulta (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002 citado en Sánchez 2008).

Una vez analizada la información se identifica la importancia que deviene abrir un espacio de investigación que permita ahondar sobre las reacciones de frustración en niños y niñas con aaccii la cual pudiera estar relacionada con la alta intensidad que presentan al expresar sentimientos, emociones y pensamientos (López-Aymes y Acuña, 2012; Rodríguez y Domínguez, 2015; Sastre-Ribas y Acereda, 1998) así como la influencia que tiene en ellos y ellas el estilo educativo que padres y madres ejercen el cual, frente a las mismas reacciones emocionales de sus hijos e hijas les puede llevar a percibir sentimientos de incertidumbre e inadecuación al ejercer su rol (Guirardo, 2015; Papadopoulos, 2021). Ofrecer una intervención psicoeducativa para estos padres y madres permitirá dotarles de estrategias para dar acompañamiento y contención a dichas reacciones de frustración incrementando sentimientos de seguridad y eficacia en estos progenitores.

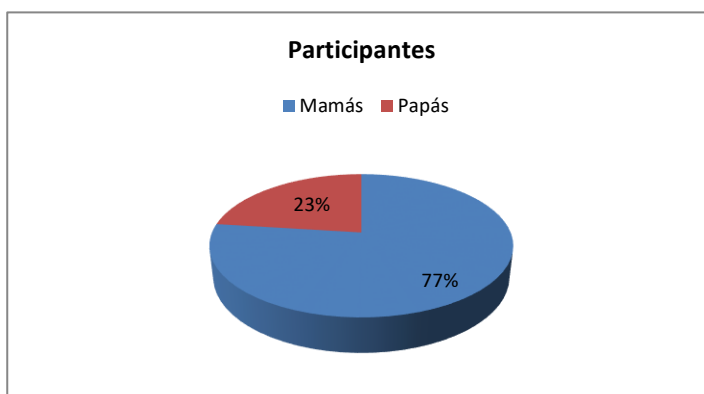
Capítulo III. Método

Tipo de investigación

El método de esta investigación fue mixto, pre experimental con aplicación de preprueba y posprueba ya que solo se contó con un grupo de intervención. El alcance es comparativo ya que se buscó identificar la diferencia en el conocimiento sobre estilo educativo y estrategias en el comportamiento de frustración antes y después de una intervención. La modalidad al ser intervención psicoeducativa, permite que el participante construya soluciones para enfrentar situaciones particulares de su propio contexto (Burgo et al., 2019). Desde este modelo se buscó que los padres y madres lograran construir soluciones desde sus propios recursos para enfrentar las reacciones de frustración de sus hijos, hijas con aaccii.

Participantes

Padres y madres de familia del programa de “Altas Capacidades UAQ” de la Facultad de Psicología de la UAQ. Participaron durante toda la intervención 13 padres (23%) y madres (77%) como se puede ver en la figura 4, todos mexicanos, salvo una madre de origen italiano, residentes en su mayoría del Estado de Querétaro. Estas familias albergan una población de 17 hijos e hijas, como puede verse en la figura 5 de los cuales el 41.17% de las familias tienen hijas mientras que el 58.82% tienen hijos varones. Llama la atención que del total de estas familias el 29.41% tienen dos hijos o dos hijas con aaccii.

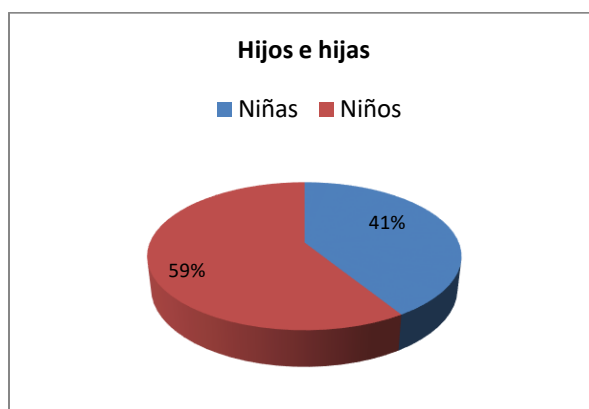
Figura 4*Padres y madres participantes*

Nota: Porcentaje de padres y madres participantes.

Tabla 3*Población padres y madres*

Rango de edad (años)	36-40	41-45	46-50
Madres	15%	46%	15%
Padres	7.6%	7.6%	7.6%

Nota: el mayor porcentaje de madres se encuentran entre los 41 y 45 años de edad mientras que la distribución de los padres fue homogénea en los tres rangos de edad.

Figura 5*Porcentaje total de hijos e hijas*

Nota: Porcentaje de niños y niñas que habitan en las familias que participaron en la intervención educativa.

En la figura 5 es posible observar que existe un mayor porcentaje de varones que se encuentran dentro de las familias participantes.

Tabla 4*Población niños y niñas*

Rango de edad (años)	0-5	6-10	11-15
Niñas	14.28%	42.85%	42.85%
Niños	10%	60%	30%

Nota: porcentaje en edades niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las familias participantes.

Instrumentos

Dado el objetivo del presente estudio se consideraron los siguientes instrumentos: Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA;

Evaluación de Estilos Educativos Familiares, EVALEF y el Cuestionario Exploratorio sobre Frustración.

Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA

Se usó el Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA; que permite obtener información sobre las variables de personalidad que aquellas personas que proporcionan atención y cuidado a una persona en situación de dependencia: hijo biológico, adoptado o en custodia o acogimiento (Bermejo, Estévez, García, García-Rubio, Lapastora, Letamendía, Parra, Solo, Sueiro y Velázquez de Castro; 2014). De dicha prueba se consideró la escala de tolerancia a la frustración y agresividad. Los valores de dicha prueba son ordinales y el Coeficiente de Alfa Cronbach y Coeficientes Alfas Ordinales son de 0,94 y 0,95 clasificándola como muy buena. Dicha prueba evalúa 14 variables de personalidad siendo estas altruismo, apertura, asertividad, autoestima, capacidad de resolver problemas, empatía, equilibrio emocional, independencia, flexibilidad, reflexividad, sociabilidad, tolerancia a la frustración, capacidad de establecer vínculos afectivos o de apego y capacidad de resolución de duelo. Cuenta con tres factores de segundo orden siendo estos cuidado responsable, cuidado afectivo y sensibilidad hacia los demás y un factor adicional; agresividad. Aunado a lo anterior la prueba ofrece escalas de control siendo estas: deseabilidad social que permite identificar en que medida un sujeto niega pequeños defectos o faltas de sí mismo. Los valores van desde muy altas -9-, altas -7 y 8-, medias -4 y 6-, bajas -2 y 3- y por último muy bajas -1-. El índice de invalidez permite identificar el nivel de comprensión que los evaluados tuvieron al momento de contestar la prueba o bien si esta se contestó al azar. Los valores van de 4 ó >4 que indicaría un perfil inválido, 2 y 3 donde se sugiere contrastar otros índices y entre 0 y 1 que indica un perfil válido, es decir, que la prueba fue contestada de manera adecuada. Por último se cuenta con el índice de inconsistencia de respuestas que mide la consistencia que tuvo la persona evaluada durante el

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

desarrollo de la prueba. Una puntuación alta –iguales o superiores a 10- indicarían prudencia a la interpretación de la prueba así como la sugerencia de corroborar las puntuaciones obtenidas en los otros índices de control.

La prueba consta de 189 ítems con cuatro opciones de respuesta: 1 que equivale a “en desacuerdo”, 2 “algo en desacuerdo”, 3 “algo de acuerdo” y 4 “de acuerdo”. Esta prueba es autoaplicable y se evaluó a través de la plataforma de la editorial TEA en su aplicación *on line* donde se genera de forma inmediata los resultados en gráficas. Los resultados se expresan en eneatis (En) donde el valor 1 se considera muy bajo; 2 y 3 bajo; 4, 5 y 6 medio; 7 y 8 alto y 9 muy alto.

Evaluación de Estilos Educativos Familiares, EVALEF

Se aplicó la EVALEF que permite identificar los estilos educativos de padres, madres u otros referentes educativos para niñas y niños (Bisquert et al., 2017). Dicha prueba arroja valores nominales que se clasifican en estilo educativo permisivo, autoritario, democrático, negligente, sobreprotector e integral. El Coeficiente de Alfa de Cronbach de dicha prueba es de 0,58, clasificación que las autoras y autores consideran como suficiente (Bisquert et al., 2017). Esta prueba presenta 14 historias de situaciones cotidianas en las que se ven inmersos padres, madres, hijos e hijas. Se presentan dos preguntas para la reflexión las cuales son “¿Qué crees que hará esta familia?” y “¿Qué crees que sería más adecuado hacer?” con cinco opciones de respuesta las cuales correlacionan con los cinco estilos educativos.

Cuestionario exploratorio sobre frustración

Se diseñó *ad hoc* el cuestionario exploratorio sobre frustración buscando identificar las situaciones que generan frustración en los niños y niñas con acciones y la respuesta que se da en padres y madres cuando sus hijos e hijas presentan reacciones de frustración. Dicho cuestionario arroja valores nominales generando las categorías definición de frustración, comportamientos de

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

padres y madres frente a su frustración, conductas de hijos e hijas frente a la frustración y comportamiento de los padres y madres frente la frustración de sus hijos e hijas haciendo énfasis en conocer la circularidad de las reacciones de frustración entre padres-madres e hijos-hijas. Dicho cuestionario, el cual forma parte de los anexos de este documento, cuenta con 8 preguntas abiertas que permiten que los evaluados y evaluadas escriban de manera libre sus respuestas, 6 preguntas de opción múltiple que acotan las respuestas y permiten determinar las mismas características dentro de elementos espacio-tiempo, frecuencia y acciones específicas que han experimentado padres y madres. Por último con 10 frases de opción múltiple –nunca, pocas veces, a veces, muchas veces y siempre- siendo estas de tipo likert. Dicho cuestionario es autoaplicable y cuenta con las siguientes dimensiones: conocimiento sobre frustración (definición y reacciones de los propios padres y madres sobre su propia frustración) y estilo educativo (reacciones de los hijos e hijas en frustración y reacciones de padres y madres frente a la frustración de sus hijos).

El cuestionario final incluyó 4 preguntas de opción múltiple y 4 preguntas abiertas a efectos de conocer la pertinencia de la intervención psicoeducativa así como los materiales y las actividades.

Recursos materiales

Fue necesario contar con los siguientes recursos tecnológicos: acceso a internet, plataforma Zoom Video Communications, computadora o laptop, disco extraíble USB, cuenta de correo electrónico personal y de los participantes así como programas de office tales como word, excel y powerpoint.

Procedimiento

La intervención se dividió en cinco fases. La primera consistió en el acercamiento con los padres y madres del grupo de “Altas Capacidades UAQ” a través de la plataforma Zoom toda

vez que la intervención se realizó durante el periodo de pandemia debido a la emergencia sanitaria por el virus SARS cov-2. Dicha sesión fue de tipo informativa, en ella se explicaron los lineamientos de la intervención, se abordaron elementos de tipo ético así como se solicitó el consentimiento informado. La segunda consistió en la evaluación inicial a través de correo electrónico para responder la prueba CUIDA. Una vez que todos los progenitores tuvieron sus pruebas activas se tuvieron tres sesiones de una hora de duración cada una para acompañarles a contestar la prueba. También se generó un grupo de *whatsapp* donde se les hizo llegar las *url* de los cuestionarios EVALEF y el cuestionario exploratorio sobre frustración. Una vez que se tuvieron los resultados y gráficas del CUIDA se les envió de forma individual a cada padre y madre los resultados. Posteriormente, se tuvieron tres reuniones a través de Zoom, con duración de una hora cada una para resolver dudas. En la tercera se llevó a cabo la implementación de la intervención psicoeducativa la cual se realizó los jueves, cada 15 días en un horario de 8:30 pm a 9:30 o 10:00 pm siendo esto debido a los comentarios de los padres y madres de familia que en ocasiones llegaron a alargar el tiempo. En todas las sesiones se proyectó una presentación en powerpoint, se realizaron diversos ejercicios –los cuales habían sido enviados el día lunes para que los padres y madres pudieran imprimirlos-, se hicieron preguntas que permitieron la reflexión grupal sobre lo revisado en la sesión y se dejaron tareas para los siguientes 15 días. Esto permitió que la siguiente sesión se iniciara con la revisión de dichas actividades. Durante estas presentaciones se mostraron los resultados globales del EVALEF así como del cuestionario exploratorio sobre frustración ya que estos resultados sirvieron de apoyo para la intervención. En la cuarta fase se hizo la evaluación final a través de la aplicación del EVALEF, el Cuestionario exploratorio sobre frustración y el CUIDA. La quinta fase consistió en el análisis de resultados.

Intervención Psicoeducativa

El objetivo de dicha intervención fue mejorar el conocimiento de los padres y madres sobre sus estrategias educativas y su actuar ante comportamientos de frustración de sus hijos e hijas. Dicha intervención se diseñó tomando como base la Teoría Sistémica la cual se basa en el concepto de comunicación que la cibernética plantea afirmando que ésta se da de forma circular y retroactiva es decir, donde la influencia en la comunicación de cualquier integrante del sistema familiar modifica las pautas de comunicación del resto (Cebeiro y Waslawick, 2006). Los elementos que se encuentran dentro de una organización son parte de un sistema caracterizado por el flujo continuo de información y comunicación en donde, la modificación en una de las pautas implica cambios en el resto del sistema (Nardone y Waslawick, 2001). Los elementos que se consideraron para dicha intervención psicoeducativa son tres; el primero se remite a la concepción filosófica del conocimiento constructivista en donde se busca identificar la forma en que los seres humanos construyen su realidad toda vez que es desde esta misma que el ser humano despliega una serie de conductas y comportamientos los cuales están sustentada a partir de las propias experiencias (Nardone, 2002). Lograr un cambio en la forma de actuar implica una modificación en la propia experiencia, en los significados que impregnan la realidad –realidad de segundo orden- y por tanto en el propio conocimiento que se tiene sobre la misma así como un cambio en el comportamiento (Nardone y Waslawick, 2001). El segundo hace referencia al papel que tendrá la intervención la cual consiste en ayudar a las personas a resolver sus problemas y adquirir, mediante la experiencia, la capacidad de hacer frente a nuevas problemáticas que podrán surgir (Nardone y Waslawick, 2001). El tercer punto radica en la formulación de enunciados performativos, cuyo término deriva de perform, del verbo que acompaña al sustantivo *action* e implica que el participante pase a la acción a partir de cambios conductuales

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

puntuales. Es así que desde este modelo teórico, se buscó que la intervención psicoeducativa llevara a los integrantes a realizar cambios conductuales por medio de solicitudes y consignas – llamadas desde este modelo prescripciones- puntuales las cuales generaron cambios en la comunicación del sistema familiar logrando a su vez modificaciones en la retroacción – retroalimentación-. Se buscó lograr cambios a nivel emocional, de conocimientos y comportamientos a raíz de una experiencia que modificó el modo de percibir la realidad (Nardone, 2002). En este sentido a partir de la experiencia de la intervención psicoeducativa los padres y las madres ampliaron su conocimiento sobre las reacciones emocionales –especialmente sobre la frustración- de sus hijos e hijas generando respuestas más asertivas tales como contención, acompañamiento y apoyo emocional dejando de lado acciones agresivas y violentas.

Los contenidos de la intervención psicoeducativa fueron:

- a) Presentación y pretest.
- b) ¿Qué es ser padre y madre de un hijo e hija con aaccii?
- c) Conociendo mis emociones.
- d) ¿Cómo expreso frustración?
- e) Técnicas para enfrentar mi frustración (dos sesiones).
- f) Apoyando a mi hijo e hija a manejar su frustración (dos sesiones).
- g) ¡Alto! límites en casa.
- h) Identificando mí estilo educativo.
- i) La familia.

Capítulo IV. Análisis de Resultados

En el presente capítulo se presentarán los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados de manera comparativa (pre y post) así como el análisis cualitativo de los mismos donde es posible apreciar las diferencias entre estas dos evaluaciones. En primer lugar se puede observar cada una de las sesiones implementadas: el objetivo de cada una de las mismas, el tipo de actividad, el desarrollo y el tiempo. En cada una de las sesiones se hicieron observaciones y comentarios respecto al desarrollo de la misma, así como a la dinámica del grupo. Posteriormente se presenta el resultado de cada uno de los instrumentos aplicados, el análisis de los mismos para finalizar con las conclusiones generales.

Sesiones de Intervención

Tabla 5

Sesión presentación y pretest

Objetivo general: Aplicación de instrumentos EVALEF, Cuestionario para Padres y CUIDA.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Presentación.	Se leyó el CV de la ponente y se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de evaluación resolviendo dudas.	10 min.
EVALEF y Cuestionario para Padres.	Se les hizo llegar a través del chat de la plataforma zoom los <i>links</i> para contestar los cuestionarios en Google forms.	45 min.

La tabla 5 muestra la descripción de la sesión de presentación y pretest. Esta transcurrió con algunos percances técnicos porque muchos papás y mamás ingresaron con los micrófonos abiertos o tarde, lo que hizo difícil el que se pudiera atender lo que escribían en el chat, darles acceso a los que habían llegado tarde y apagar los micrófonos. Tal situación se mejoró en las posteriores sesiones, debido a que los padres y madres fueron entendiendo la plataforma y la dinámica del curso. Se presentó el currículum de la ponente, se establecieron pautas de

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

organización, se acordó la forma de trabajar y los aspectos éticos de la intervención. Se envió previamente el programa para revisarse durante la sesión. Se les hizo la invitación a los papás y mamás que no habían contestado los instrumentos de evaluación para que lo realizaran y, en dado caso que no los hubieran recibido se les solicitó hicieran llegar los datos personales para enviar dichas evaluaciones a sus correos siendo nombre completo y edad.

Se hicieron acuerdos para iniciar la siguiente sesión a las 8:30 pm así como el envío de la liga zoom para la intervención y el material. Los padres y madres se mostraron atentos y entusiasmados de abrir un espacio pensado para ellos y ellas en donde se pudiera hablar sobre las aaccii, resolver sus dudas y encontrar formas para poder ayudar a sus hijos e hijas en la parte emocional. Algunos papás y mamás tuvieron dudas al contestar los cuestionarios sin embargo estas se resolvieron en la sesión.

Tabla 6*Sesión 1. ¿Qué es ser padre y madre de un hijo e hija con aaccii?*

Objetivo general: Favorecer la cohesión grupal y generar espacios para el libre relato y la escucha de las problemáticas a las que los padres y madres con hijos e hijas con aaccii se enfrentan.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación.	5 min.
Ceder la palabra.	Se abrió la sesión pidiéndole a los padres y madres que compartan su experiencia contestando a la pregunta ¿Qué es ser padre y madre de un niño con aaccii? ¿A qué retos me enfrento todos los días?	30 min.
Actividades 1 y 2.	Se realizó la actividad número 1 y 2 (ver anexos).	15 min.
Cierre.	Se hizo el cierre de la sesión recogiendo el sentir del grupo y se contó el cuento del “Esto también pasará” (narrativa terapéutica, ver anexos) y se les pidió que realizaran la actividad 3 para la siguiente sesión.	5 min.

En la tabla 6 se observan las actividades realizadas en la sesión 1 en donde a través de las dinámicas propuestas para dicha reunión se recuperó lo histórico de cada integrante buscando que la solidaridad y la empatía constituyan el eje de cohesión en el grupo. Se observó a los papás y mamás interesados en participar. Muchos consideran que las preguntas que se dejaron en el grupo para la reflexión les permitió reconocerse, algunos de ellos mencionaron que si no se tiene claridad de las características que sus hijos e hijas tienen probablemente no podrán apoyar ni ayudar. Quienes más participaron fueron los papás y mamás de nuevo ingreso: los comentarios giraron en torno a sentirse solas y solos, darse cuenta que las escuelas desconocen la situación de sus hijos e hijas, que las autoridades no tienen deseos de ayudar o no saben cómo y frente a este panorama muchos progenitores han tenido que tomar cartas en el asunto haciéndose cargo de la educación de sus hijos e hijas y de la gestión frente a las instituciones (SEP). Muchos consideraron que no ha sido fácil, se perciben con incertidumbre en su eficacia como padres y madres “¿lo estaré haciendo bien?”. Un papá que ya formaba parte del grupo pidió que se acelerara el proceso de compartir argumentando que este no era un espacio para la catarsis. Se le hizo saber que era importante abrir el diálogo para los de nuevo ingreso y se le invitó a tener paciencia. Se hizo de nuevamente el encuadre de que era una intervención, no una conferencia por lo que era importante abrirse a la escucha.

Se generaron acuerdos para mantener el horario de 8:30 pm y la generación de un grupo por *whatsapp* para subir el material de tal manera que los papás y mamás no se perdieran con otros chats. Al finalizar la actividad los comentarios recogidos fueron de satisfactorios y de agradecimiento por el espacio.

Tabla 7

Sesión 2. Conocer mis emociones.

Objetivo general: Conocer e identificar la manifestación de nuestras emociones.

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea de la actividad 3.	5 min.
Las emociones.	Se proyectó la presentación sobre las emociones y el impacto que estas tienen en el ser humano.	15 min.
Video	Se proyectó un video que presenta el papel que tienen las emociones dentro del cerebro (Gestión, 2020) https://www.youtube.com/watch?v=d7j9KBvKkJQ	6 min.
Actividad 4.	Se realizó la actividad 4 (ver anexos).	10 min.
Compartir.	Se les pidió a los participantes que de forma libre compartan sus experiencias. Se contó el cuento de “La Olla” (narrativa terapéutica, ver anexos).	10 min.
Cierre.	Se retomaron las experiencias narradas y manifestadas por el grupo y se dejó la tarea.	5 min.

En la tabla 7 se observan las actividades planteadas para la sesión 2. En dicha reunión los papás y mamás se mostraron atentos y participativos. Las dudas que se presentaron fueron sobre técnicas puntuales para que ellos y ellas puedan manejar su frustración y sus emociones ya que identifican que muchos de sus hijos e hijas reaccionan como ellos y ellas lo hacen. Se habló sobre las emociones y su papel prioritario dentro de la vida no solo como “accesorio” sino también como elementos para la cognición, memoria, adaptación, regulación somática de funciones y preparación para acciones como la huída. Se observó gran interés de los papás y mamás por abordar situaciones de límites y de técnicas para su manejo emocional.

Hoy se contó con la presencia de una prestadora de servicio social quien apoyó a dar acceso a los integrantes así como dar voz a algunas dudas favoreciendo la dinámica de la sesión.

Tabla 8*Sesión 3. ¿Cómo expreso frustración?*

Objetivo general: Conocer la frustración y las manifestaciones conductuales con las que la expresamos.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
¿Qué es la frustración?	Se proyectó el resultado del instrumento cuestionario exploratorio sobre frustración que los mismos padres y madres contestaron. Se presentó la definición de la frustración.	15 min.
Debate.	Se lanzaron dos preguntas para realizar el análisis: ¿Es buena o mala la frustración? ¿Cuál es la función de la frustración?	20 min.
Cierre.	Se retomaron las experiencias narradas y manifestadas por el grupo y se dejó la tarea correspondiente.	5 min.

Las actividades planeadas para la sesión 3 se muestran en la tabla 8, la cual fluyó de forma armoniosa. Los papás y mamás se mostraron atentos y participativos. Se proyectaron las gráficas de la subescala de tolerancia a la frustración y agresividad del CUIDA llevando a los padres y madres a hacer la reflexión sobre la importancia de incluir la frustración dentro de su proceso formativo. Algunos consideran que muchos de ellos y ellas tienen aacii, elemento que puede explicar los resultados. Una mamá refirió que la cuarentena COVID-19 el cual ha generado el encierro masivo ha llevado a que muchas familias compartan espacios siendo un factor para el incremento de frustración o bien para que ahora que se pasa más tiempo en casa se pueda ser más sensible a dichas reacciones. Un papá compartió que el uso de internet ha favorecido la inmediatez de las cosas incluidos los procesos sociales. Otro de los padres sugirió que sería interesante escuchar alguna de las técnicas que los padres y madres que obtuvieron puntuaciones en valores favorables usan para manejar la frustración como un proceso de

aprendizaje grupal. Se deja tarea la cual consiste en la lectura de un artículo y la identificación de pensamientos y emociones para trabajar en la siguiente sesión.

Tabla 9

Sesión 4: Técnicas para enfrentar mi frustración (dos sesiones).

Objetivo general: Aprender a manejar la frustración (1/2).

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Retroalimentación ¿Qué se está moviendo en casa?	Se compartieron experiencias sobre los cambios que padres y madres observan en casa: ¿Qué han notado? ¿Qué cambios observan?	10 min.
Actividad 7 “Técnicas para manejar la frustración”	Se realizó la actividad 7: la técnica del termómetro y la figura corporal (ver anexos).	30 min.
Compartir.	Se les pidió que compartan sus dibujos y sus experiencias.	20 min.
Tarea.	Se dejó la actividad de que pongan en práctica alguna de las técnicas revisadas y que anoten los cambios y efectos que hay en ellos y en sus entornos.	10 min.

Como se observa en la tabla 9 es posible identificar las actividades diseñadas para la sesión 4 en la cual hubo participación por parte de los padres y madres para presentar sus actividades: dibujo y termómetro. Dichas actividades les permitieron identificar los pensamientos y sentimientos que se generan cuando estos están tranquilos, tranquilas, molestos, molestas y enojados, enojadas con el objetivo de que logren conocer sus puntos clave previo a que se presente una reacción de frustración para hacer el cambio del estado emocional y evitar así que la escalada en la emoción llegue a conflictos. Se trabajó con la respiración y la identificación de emociones en el cuerpo con el objetivo de que estos recuerden la importancia

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

de la misma como agentes reguladores emocionales. Una madre solicitó algún método para desarrollar la paciencia por lo que se acordó investigar al respecto. Se dejó tarea de la aplicación de alguna de estas técnicas y su registro.

Tabla 10

Sesión 5. Técnicas para enfrentar mi frustración (dos sesiones).

Objetivo general: Aprender a manejar nuestra frustración (2/2).

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Actividad 7 “Técnicas para manejar nuestra frustración”	Se explicaron las técnicas restantes: Higiene mental, palabra de seguridad y vaciar la mente (ver anexo).	20 min.
Compartir.	Se les pidió que compartan sus experiencias.	20 min.
Cierre.	Se lanzó la pregunta “¿Cómo quieres que tus hijos te recuerden?”	10 min.
Tarea.	Se dejó la actividad de poner en práctica alguna de las técnicas revisadas y anotar los cambios y efectos que hay en ellos, ellas y en sus entornos.	10 min.

Las actividades diseñadas para la sesión 5 se muestran en la tabla 10 en donde hubo menos participantes sin embargo las aportaciones fueron interesantes. Algunos papás y mamás compartieron las técnicas que están empezando a implementar con buenos resultados: tener chocolates fríos en el congelador que les ha permitido distraer su estado de frustración y enojo, el ejercicio de la auto observación y hacer un alto para cortar el estado emocional en el que se encuentran y evitar así un conflicto. En esta sesión se trabajaron algunas técnicas tales como: higiene mental que implica el que la persona escriba, rompa y tire aquello que le hizo tener un mal día; vaciar la mente, en esta técnica se platica en familia de aquellos problemas que cada

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

integrante tuvo preguntando a cada miembro de la familia cómo lo hubieran resuelto buscando generar un proceso de análisis y generación de recursos en cada uno de los miembros de la familia. Para concluir se lanzó la pregunta “¿Cómo quieres que tú hijo te recuerde?” llevando a que los papás y mamás observaran si existe congruencia entre lo que desean y las acciones que hacen para generar este recuerdo. Una mamá comentó que esta frase le había hecho pensar sobre su rol ya que da cuenta que desea ser recordada como una madre amorosa pero en su actuar refirió que es posible se le recuerde como alguien que siempre grita. Se dejó de tarea el que se sigan aplicando las técnicas revisadas hasta la fecha.

Tabla 11

Sesión 6. Apoyar a mi hijo e hija a manejar su frustración (dos sesiones).

Objetivo general: Ayudar a nuestros hijos a manejar su frustración (1/2).

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Actividad 8 “Técnicas para ayudar a que nuestros hijos puedan manejar su frustración”	Se presentó un powerpoint en donde se mostró el resultado de algunos ítems del Cuestionario para Padres siendo aquellas que se refieren a las reacciones de los niños y niñas. Se abordó la temática de las características emocionales de estas infancias y se presentaron las técnicas propuestas para trabajar con la frustración de sus hijos e hijas (ver anexos).	20 min.
Compartir.	Se compartieron sus experiencias.	10 min.
Cierre.	Se hizo el cierre de la sesión preguntando ¿Cuál de estas técnicas te parece más sencilla de aplicar?	10 min.
Tarea.	Se les dejó la actividad de poner en práctica alguna de las técnicas revisadas y anotar los cambios y efectos que hay en ellos, ellas y en sus entornos.	10 min.

En la tabla 11 se describen las actividades llevadas a cabo para esta sesión en donde se observó una menor participación de papás y mamás, sin embargo, aquellos que se presentaron

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

tuvieron aportaciones interesantes. Se observaron muchas dudas y comentarios en torno a las características emocionales de las infancias y adolescencias con aaccii, lo que permitió que muchos padres y madres se sintieran aliviados al identificar que la emotividad es una característica propia. Se hizo énfasis en la importancia de que los progenitores consideren que, independientemente de las aaccii de sus hijos e hijas, estos son niños y niñas con manifestaciones inmaduras esperadas para la edad. La problemática deviene cuando los padres y madres esperan respuestas de adultos cuando no están listos para responder como tal. Algunos progenitores identificaron que esta “sobreexigencia” no solo está en ellos y ellas sino también en la familia extensa –abuelos, abuelas, tíos, tías que buscan que los niños y niñas con aaccii tengan un comportamiento más ecuánime por el simple hecho de tener aaccii. Se observó que muchos niños y niñas están iniciando la adolescencia y esto les genera a los adultos y adultas un gran cúmulo de dudas al respecto ya que los observan apáticos, con poco interés en cosas que antes disfrutaban. Esto genera cierta incertidumbre por la posibilidad de que desperdicien este talento. Se sugirió que la siguiente sesión se aborde el tema de adolescentes con el objetivo de que padres y madres disminuyan su ansiedad y resuelvan las dudas que les pueda generar el tener un hijo e hija adolescente con aaccii así como técnicas puntuales que se pueda trabajar con ellos. Dado que los hubo gran participación la sesión tuvo una duración de 90 min.

Tabla 12

Sesión 7: Apoyar a mi hijo e hija a manejar su frustración (dos sesiones).

Objetivo general: Ayudar a nuestros hijos adolescentes a manejar su frustración (2/2).

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Revisión de tareas.	Se preguntó a los padres y madres que actividades y técnicas han llevado a cabo y cómo se han sentido con ellas.	10 min.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Características neurológicas de los adolescentes.	Se presentó un powerpoint con las características neurológicas, sociales y emocionales de los adolescentes sin aaccii toda vez que la bibliografía especializada sobre los cambios en la adolescencia de aaccii aún es limitada.	20 min.
Técnicas desde la comunicación.	Se presentaron diferentes técnicas teniendo como base el uso del lenguaje que favorece la persuasión en adolescentes.	10 min.
Retroalimentación.	Se abrió el diálogo para que los padres y madres puedan platicar sobre sus experiencias con hijos e hijas adolescentes con aaccii.	10 min.

Como se observa en la tabla 12 se pueden identificar las actividades planeadas para la sesión 7. En esta ocasión se observaron en los padres y madres muchas dudas respecto a la adolescencia de sus hijos e hijas. Fue posible identificar preocupación sobre la adolescencia precoz en donde se constató que dos niños con aaccii fueron diagnosticados por endocrinólogo con esta característica por lo que se encuentran bajo tratamiento hormonal para mantener el ritmo en su desarrollo físico. La duda que estos progenitores tienen es saber si las aaccii condicionan una adolescencia temprana sin embargo, dada la falta de bibliografía al respecto no fue posible dar esta respuesta. Otra inquietud que se observó es el conocimiento al respecto de cómo motivar a los adolescentes a realizar actividades ya que observan demora y baja motivación. Se les hizo saber la importancia de marcar tiempos con los adolescentes y permitir que sean ellos mismos quienes gestionen su ritmo. Para ello se indagó y se les pidió a los padres y madres que fueran específicos al solicitar las cosas ya que muchos manifestaron estar interesados en el producto final de una actividad (por ejemplo lavar los platos) sin embargo muchos de sus comentarios hacen énfasis en la importancia del proceso (tarda en hacerlo). Se les hace saber que independientemente de las aaccii los chicos y chicas son adolescentes y de ahí la importancia de no perder de vista las necesidades y las características propias de este grupo. También se buscó

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

normalizar las emociones de desaprobación e ineficacia que muchos padres y madres experimentan al observar que sus hijos e hijas son rebeldes, con poca tolerancia a la frustración y con poca motivación. La intervención se realizó desde el recordatorio de las características emocionales que las personas con aaccii presentan.

Tabla 13*Sesión 8. ¡Alto!, límites en casa*

Objetivo general: Identificar los “Negociables VS No Negociables” en casa.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Revisión de tareas.	Se preguntó a los padres y madres que cambios han visto en casa.	5min.
Presentación ¡Alto! Límites en casa.	Se presentó un powerpoint con información sobre la importancia de establecer límites con las 4'R.	20 min.
Técnicas para poner límites.	Se presentaron diferentes técnicas para poner límites siendo las preguntas con opción de alternativa, los pequeños boicots benévolos y los negociables VS no negociables.	10 min.
Actividad 9 “Negociables y no negociables”	Se les pidió a los papás y mamás hacer una lista de aquellas cosas que consideran “negociables y no negociables” en casa (ver anexos).	10 min.
Retroalimentación y cierre.	Se abrió el diálogo para que los padres y madres puedan platicar sobre su lista de “negociables VS no negociables”, y si les fue fácil identificarlos. Se invitó a los padres a que compartan sus experiencias y comentarios con lo visto en esta sesión.	10 min.

La tabla 13 muestra las actividades planeadas para la sesión 8 en donde la asistencia de los padres y madres disminuyó sin embargo se observan asistentes que son constantes, que participan de forma activa durante las sesiones y que aplican las técnicas revisadas durante la intervención. En esta sesión dos madres comentaron que observan cambios favorables en la dinámica de casa ya que detectan que los conflictos que anteriormente se generaban en casa han

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

disminuido. Comentan que se están presentando nuevos sin embargo se perciben satisfechas por entender las características propias de sus hijos e hijas, sentirse con mayor confianza para el abordaje, contención y atención a las respuestas de los niños y niñas así con mayor seguridad para ejercer ciertas acciones que ya aplicaban con incertidumbre, desconociendo si era adecuado lo que realizaban. Algunos padres y madres identifican que aún les cuesta trabajo dejar que los niños y niñas hagan las cosas como ellos desean y no como los padres y madres quieren ya que una característica propia de los niños con aaccii es la autogestión del propio aprendizaje sin embargo, se encuentran realizando los cambios conductuales que implica la menor participación de los progenitores para lograr una mayor autonomía en los niños y niñas. Muchos se dan cuenta de que los negociables y no negociables ya se aplicaban en casa pero los progenitores percibían cierto temor frente a las reacciones de sus hijos, hijas y adolescentes situación que les hacía detenerse. Después de esta presentación y dada la presentación anterior, dan cuenta que los hijos e hijas adolescentes tienden a presentar reacciones emocionales intensas que, frente a un escenario de aaccii pueden ser más complejas.

Tabla 14

Sesión 9. Identifico mi estilo educativo.

Objetivo general: Conocer los estilos educativos y generar reflexión para futuros cambios.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Discusión del vídeo “Érase una vez una familia”.	Previamente se les hizo llegar a los padres el vídeo de “Érase una vez una familia. Once upon a family. Era una vez uma familia” (Barker, Nascimento, Araújo, Segundo, Brandao) https://www.youtube.com/watch?v=YtZzHUW13-s&t=946 para posteriormente se comentó aquello que observaron. Preguntas guía: ¿Qué observaron? ¿Cómo influye la familia en la conducta de los hijos? ¿Cuál es el papel que tienen los papás y mamás con los hijos? ¿Qué sucedió en la familia	20 min.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
	cuando los padres y madres realizaron cambios?	
“Estilos educativos”.	Se proyectó la presentación sobre los estilos educativos.	15 min.
Comentarios.	Se invitó a los padres a la siguiente reflexión ¿Qué estilo educativo llevo a cabo? ¿Es lo mejor para mi hijo? ¿Puedo hacer algún cambio?	15 min.
Cierre y tarea.	Se les pidió a los padres que para la siguiente sesión puedan escribir 5 cambios que consideran importante implementar.	15 min.

En la tabla 14 se encuentran las actividades planteadas para esta sesión. Previamente se les hizo llegar el video de “Érase una vez una familia” el cual es un cortometraje sobre las familias reconstituidas. Se inició con los comentarios acerca de dicho video en el cual se observan de forma gráfica las interacciones que se suceden dentro de los sistemas familiares. Algunos padres y madres se identifican con un estilo educativo autoritario y el uso de castigos físicos como mecanismo para la implementación de límites. Comentaron sobre el impacto que este video tuvo en ellos y ellas ya que les permitió reflexionar sobre la influencia que tienen sus actos sobre sus hijos e hijas tanto de forma positiva como negativa. Se proyectó la presentación sobre estilos educativos, la diferencia entre cada uno y los efectos que estos tienen en sus hijos. Dos padres comentaron sentirse inseguros respecto a “qué sí hacer” y “qué no hacer”, sin embargo se les hizo saber sobre las actividades que se realizaron durante la intervención y se les alentó a no tener miedo frente a la crianza de sus hijos e hijas. Se hizo la petición de tener una sesión de cómo abordar el duelo con los niños y niñas debido a la gran cantidad de fallecimientos que la pandemia ha provocado. Se les pidió que dieran un comentario en el grupo de *whatsapp* para realizar el cierre del trabajo de las tutorías de este semestre del grupo de Altas Capacidades UAQ así como proporcionar sus datos (nombre completo, edad, correo electrónico) para hacerles

llegar el CUIDA, en general los comentarios de los padres fueron enriquecedores y constructivos.

Tabla 15

Sesión 10. La familia

Objetivo general: Conocer la importancia de la familia y sus funciones a nivel social. En esta ocasión se hizo el cierre de la intervención.

Actividad	Desarrollo	Tiempo
Introducción.	Se dieron las indicaciones para iniciar el proceso de participación y se revisó la tarea.	5 min.
Presentación de la familia.	Se proyectó la presentación sobre la importancia de la familia.	15 min.
Preguntas de discusión.	Se abordaron las siguientes preguntas: ¿Tenía conocimiento sobre el papel de la familia? ¿Qué efectos puede tener la familia en los hijos? ¿Qué cambios he hecho en el transcurso de la intervención que han favorecido la dinámica en casa? ¿Qué me queda por hacer?	20 min.
Cierre.	Se abrió el espacio para que los padres y madres compartan sus experiencias tanto de la actividad como de la intervención pidiendo se enfoquen en los aprendizajes y en los cambios que han realizado así como aquellos ajustes que aún están pendientes.	10 min.
Evaluación final.	Se les pidió que contesten los cuestionarios generados para la evaluación final siendo el EVALEF y el cuestionario exploratorio sobre frustración, así como escribir en el chat nombre completo, edad y correo electrónico para efectos de hacerles llegar el CUIDA para la evaluación postest.	10 min.

En la sesión 10 -tabla 15-, se abordó el tema de la familia: los subsistemas familiares, los otros sistemas que influyen en la familia, el ciclo vital así como las funciones psicosociales de la familia. Se presentaron comentarios sobre la dificultad que implica establecer reglas cuando se vive en el mismo espacio con los abuelos ya que estos, al ser consentidores de los nietos, irrumpen las reglas establecidas por padres y madres. Otro de los comentarios que se hizo fue en relación a la profesión de dos religiones dentro de los sistemas familiares y en la forma en cómo

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

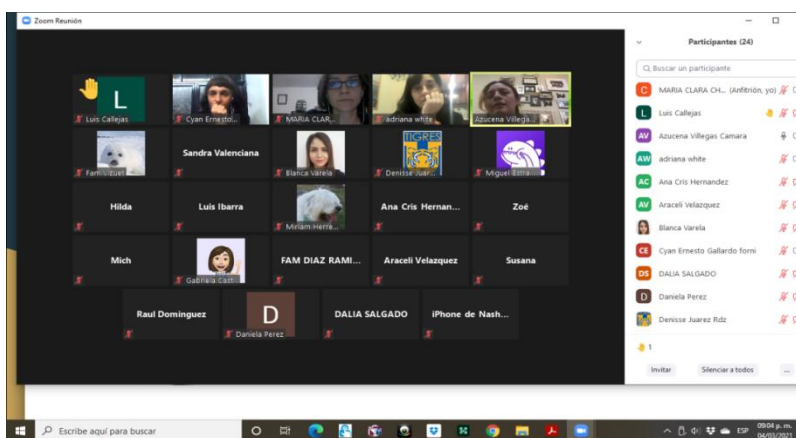
esto puede generar confusión en los niños explicando que muchas familias funcionan a través de acuerdos.

Se abordó el tema de la importancia de la comunicación dentro de la pareja y el establecimiento de reglas y límites, lo que permite colocar a los hijos e hijas en el subsistema que les corresponde, manteniendo así las jerarquías dentro de las familias. Se escucharon las conclusiones de los padres y madres refiriendo que la intervención ha sido de gran ayuda en la modificación de comportamientos de frustración en los padres y madres de familia observando cambios significativos en las conductas de sus hijos e hijas. Por último, se les pidió que contestaran los cuestionarios generados para la evaluación final acordando que una vez que se tuvieran dichos resultados se les haría la devolución correspondiente.

En la figura 6 se aprecia una fotografía tomada durante una de las sesiones de la intervención educativa.

Figura 6

Imagen de la sesión



Nota: Captura de pantalla de una de las sesiones impartidas de forma virtual.

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

La media de participación del taller fue de 22 padres de familia. Cabe mencionar que en muchas ocasiones se encontraron ambos padres de familia en el taller siendo estos registrados bajo el nombre de un solo miembro de la pareja dificultando así tener un mayor control sobre el número de asistentes.

Resultados Pretest y Postest

Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA. Pretest y postest

Por la delimitación del presente estudio se seleccionaron del CUIDA sólo las subescalas relacionadas con el objetivo del estudio: tolerancia a la frustración y agresividad. Se consideraron las respuestas de los padres y madres de familia que solo asistieron a la intervención educativa obteniendo los siguientes resultados en la escala tolerancia a la frustración.

Tabla 16

Prueba de Wilcoxon para tolerancia a la frustración

Resumen	Valor
N total	13
Significancia	.465
Estadístico de prueba	48.000
Error estándar	12.319
Estadístico de prueba estandarizado	.731
Significancia asintónica (prueba bilateral)	.465

Nota: Análisis de los datos usando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para la subescala tolerancia a la frustración.

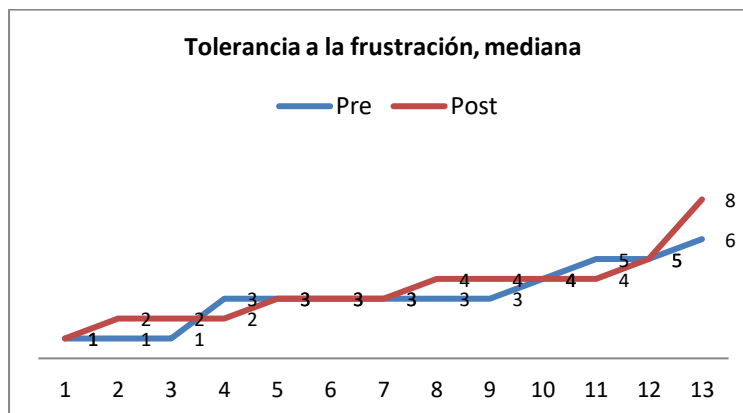
En la tabla 16 se pueden identificar los valores obtenidos una vez realizado el análisis a través del programa Statistics Base –SPSS- en el cual se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon en donde los valores obtenidos permiten observar con un intervalo de confianza del 95% el nivel de significancia siendo de .465 con una estimación $p > 0.05$ observando que estos no son significativos manteniendo así la hipótesis nula donde la

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

mediana entre el pretest y el postest es igual a cero. En la figura 7 se puede observar la comparación de las medianas de la escala tolerancia a la frustración en el pretest y en el postest.

Figura 7

Tolerancia a la frustración, mediana



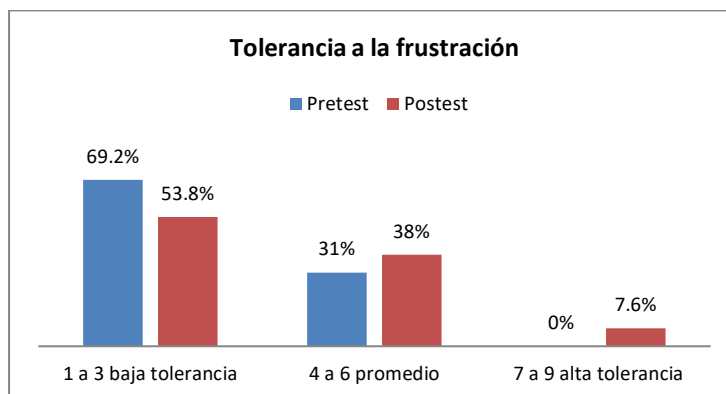
Nota: Análisis de los datos sobre tolerancia a la frustración a partir de la comparación entre las medianas.

La ubicación de las medianas (figura 7) de la subescala de tolerancia a la frustración tanto al pretest como al postest se encuentra ubicada en la posición 7 en donde en ambos casos el valor es el número 3, por lo que no se observaron cambios en dicha medida de tendencia central.

La figura 8 nos permite observar los porcentajes de la escala de tolerancia a la frustración al pretest y al postest.

Figura 8

Tolerancia a la frustración, porcentajes



Nota: Cambios en la escala de tolerancia a la frustración reportada en porcentaje.

En la figura 8 se puede observar disminución de 16% en la categoría de baja tolerancia a la frustración que implica cierta dificultad para aceptar cuando sus deseos o expectativas no se cumplen como lo esperaban. Un incremento del 7% en la categoría promedio y un incremento en la categoría de alta tolerancia siendo esta del 7% lo que denota que si bien puede haber molestia en los progenitores logran realizar los ajustes pertinentes para lograr así su adaptación a las nuevas condiciones contextuales.

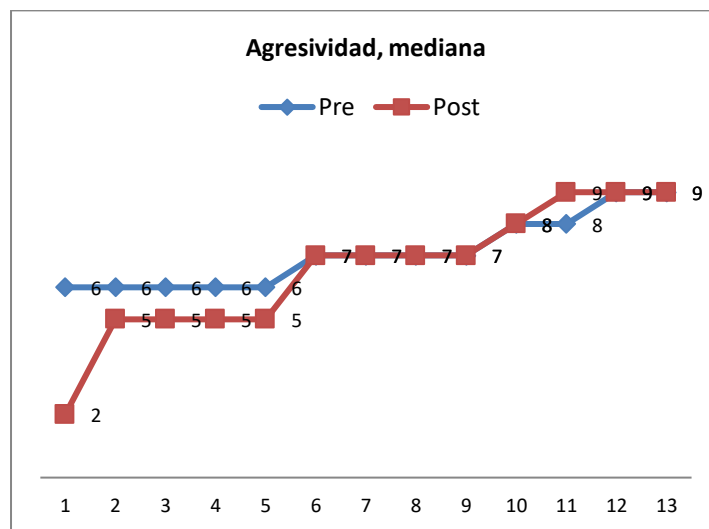
Tabla 17*Prueba de Wilcoxon para agresividad*

Resumen	Valor
N total	13
Significancia	.465
Estadístico de prueba	14.500
Error estándar	8.374
Estadístico de prueba estandarizado	-.955
Significancia asintótica (prueba bilateral)	.339

Nota: Análisis de los datos usando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para la subescala de agresividad.

En la tabla número 17 se pueden identificar los valores obtenidos una vez realizado el análisis a través del programa Statistics Base –SPSS- en el cual se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon en donde los valores obtenidos permiten observar con un intervalo de confianza del 95% el nivel de significancia con un valor de .465 y una estimación del p-valor >0.05 por lo que la hipótesis nula se mantiene la cual infiere que la diferencia de la mediana al pretest y como al posttest son iguales a cero.

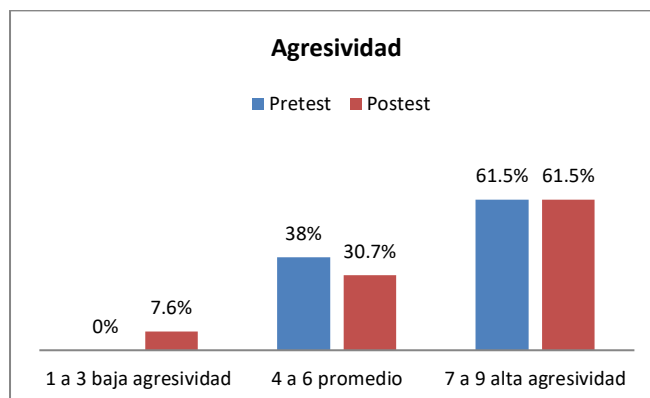
La figura 9 permite observar la comparación de las medianas de la escala de agresividad al pretest y al posttest.

Figura 9*Agresividad, mediana*

Nota: Análisis de los datos sobre agresividad a partir de la comparación entre las medianas.

Se puede observar en la figura 9 la ubicación de las medianas en la subescala de agresividad tanto al pretest como al postest. En ambos casos el valor se ubica en la posición 7 siendo el valor asignado 7 lo que denota que las medianas no tuvieron movimiento alguno entre el pretest y el postest.

La figura 10 presenta los porcentajes de padres y madres que fueron identificados en cada una de las clasificaciones en la escala de agresividad.

Figura 10*Agresividad, porcentaje*

Nota: Cambios en la escala de agresividad reportada en porcentajes

La figura 10 muestra que los resultados presentaron una tendencia en padres y madres a mantener altos niveles de agresividad que implica dificultad para controlar sus impulsos, limitada flexibilidad y poca tolerancia a la frustración sin presentar cambios entre el pretest como en el posttest. Se observó una disminución del 8% en la categoría promedio con puntuaciones entre 4 y 6, lo que indica que si bien en ocasiones las personas pueden mostrarse con dificultad para tolerar la frustración y contener sus impulsos también pueden mostrarse como personas flexibles y tranquilas. Por último, se observa un incremento en la categoría baja agresividad siendo esta del 7.06% la cual identifica a este tipo de personas con un control emocional asertivo y adecuado que les permite mostrarse tranquilas.

Escala de Evaluación de Estilos Educativos Familiares (EVALEF). Pretest y Posttest.

Con respecto a las respuestas de los padres y madres sobre su estilo educativo que consideraron tener antes y después de la intervención el resultado fue el siguiente.

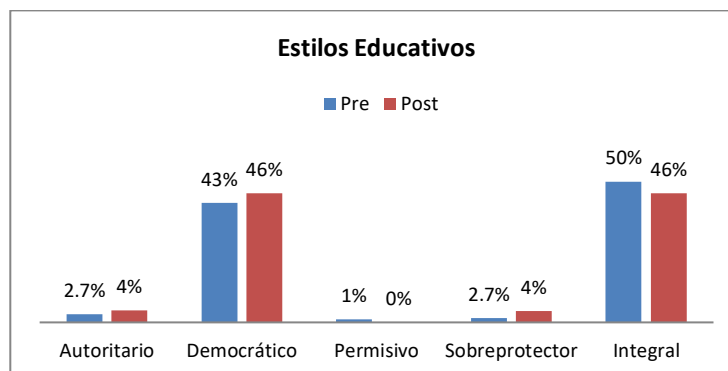
Tabla 18*Prueba de McNemar*

Resumen	Valor
N total	13
Significancia	1.000.
Estadístico de prueba	.000
Grados de libertad	1
Significancia asintótica (prueba bilateral)	1.000
Significancia exacta (prueba bilateral)	1.000

Nota: Análisis de los datos usando la prueba de signo no paramétrico de McNemar.

En la tabla número 18 se pueden identificar los valores obtenidos una vez realizado el análisis a través del programa Statistics Base –SPSS- en el cual se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de McNemar en donde los valores obtenidos permiten observar con un intervalo de confianza del 95% el nivel de significancia es 1.000 con un valor $p > 0.05$ la cual denota muestra que las distribuciones de los diferentes valores entre el pretest y el postest son igual de probables, sin que estos valores arrojen datos que permitan inferir que los cambios fueron significativos posterior a la intervención.

La figura 11 muestra los porcentajes de los estilos educativos en el pretest y al postest.

Figura 11*Estilo educativo*

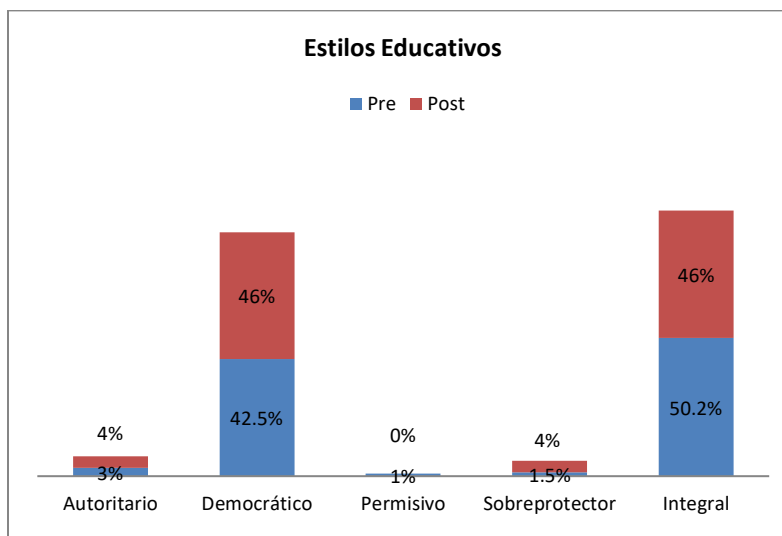
Nota: Cambios en estilos educativos reportado en porcentajes.

Los estilos educativos (figura 11) que con mayor frecuencia identificaron los participantes tanto al pretest como al postest fueron el integral con una disminución del 4% seguido por el democrático con un aumento del 3%. Se observaron cambios en el estilo educativo de tipo autoritario con un incremento del 1.3%. El estilo educativo sobreprotector presentó un aumento del 1.3% con respecto al pretest mientras que el estilo permisivo mostró un decremento del 1%. Por último el estilo educativo negligente no presentó puntuación alguna al pretest ni al postest –razón por la cual no se incluyó en la gráfica- lo que nos permite inferir que ninguno de los padres y madres que asistieron a la intervención educativa presentan escasa sensibilidad a los intereses de sus hijos e hijas.

La figura 12 nos permite observar los porcentajes de los estilos educativos que padres y madres ejercen.

Figura 12

Estilo educativo, presentación columna apilada

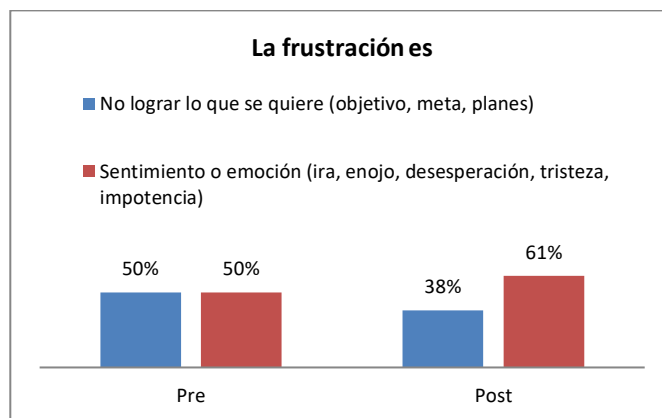


Nota: Datos sobre la autoevaluación de estilos educativos

En la figura 12 se representan los datos sobre el estilo educativo de manera diferente a la figura 11. En la segunda se observa la constancia de los estilos educativos que los progenitores mostraron con mayor frecuencia siendo el democrático e integral, los cuales presentan variaciones del 4% tanto en incremento -en el estilo democrático- como en decremento -en el estilo integral-.

Cuestionario exploratorio sobre frustración. Pretest y Postest

Las diferencias entre la evaluación del pretest como al postest fueron los siguientes resultados los cuales pueden apreciarse en la figura 13 cuando padres y madres completaron la frase incompleta de "La frustración es" observando los siguientes resultados.

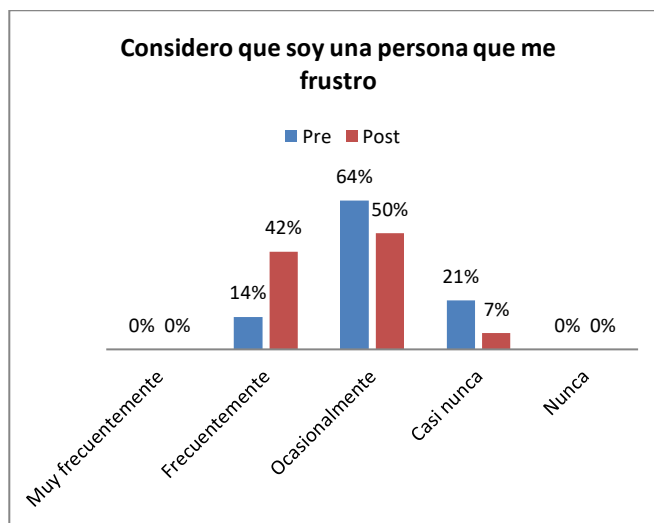
Figura 13*Definición de frustración*

Nota: Resultados de la frase incompleta “La frustración es...” que corresponde a la dimensión conocimiento sobre frustración; definición.

Es posible observar en la figura 13, que asocian la frustración con la dificultad para lograr un objetivo, no realizar algo que ya se esperaba y se tenía planeado así como cumplir una meta como lo mencionó uno de los participantes *“no lograr obtener lo que se espera y no se puede hacer nada para arreglarlo”*. Una vez llevada a cabo la intervención se observó que esta categoría presentó una disminución del 12%. Con respecto de la categoría asociada a sentimientos o emociones siendo: ira, enojo, desesperación, tristeza e impotencia se observa un incremento del 11%, es decir, al concluir la intervención educativa los padres y madres lograron identificar emociones y sentimientos relacionadas a la frustración como se observa en el comentario de un participante *“Normal y es una manera de poder gestionar las emociones que tenemos y así poder recapitular y buscar diferentes opciones de solución ante una situación”*. La figura 14 nos permite observar el porcentaje del comportamiento que realizaban cuando estos y estas sentían frustración.

Figura 14

Comportamiento de padres y madres frente a su frustración



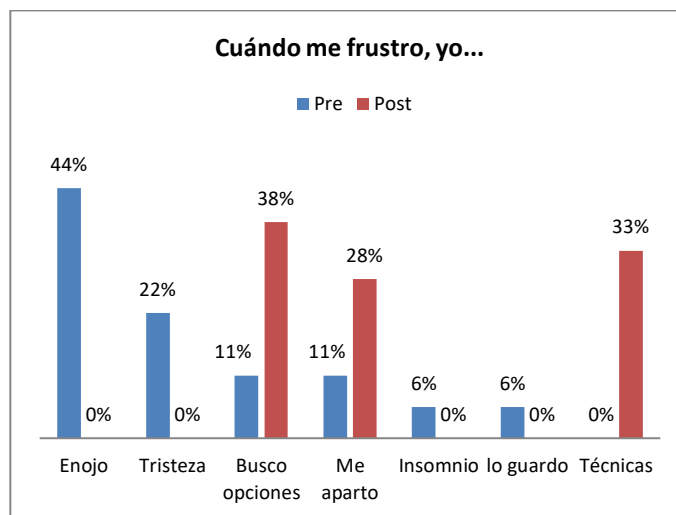
Nota: Resultados de la pregunta de opción múltiple “Considero que soy una persona que me frustro” que corresponde a la dimensión conocimiento sobre frustración; reacciones de los propios padres y madres sobre su propia frustración.

La categoría (figura 14) que presentó un incremento fue la de “frecuentemente” con un 28%. En el resto de las categorías se observó una tendencia al decremento siendo así en la categoría “ocasionalmente” donde la disminución fue de 14% y en la categoría de “casi nunca” siendo similar del 14%. Tanto la categoría de “muy frecuentemente” como “nunca” se mantuvieron en 0%.

En la figura 15 se muestra el comportamiento que padres y madres llevan a cabo frente a su frustración.

Figura 15

Comportamiento de padres y madres frente a su frustración



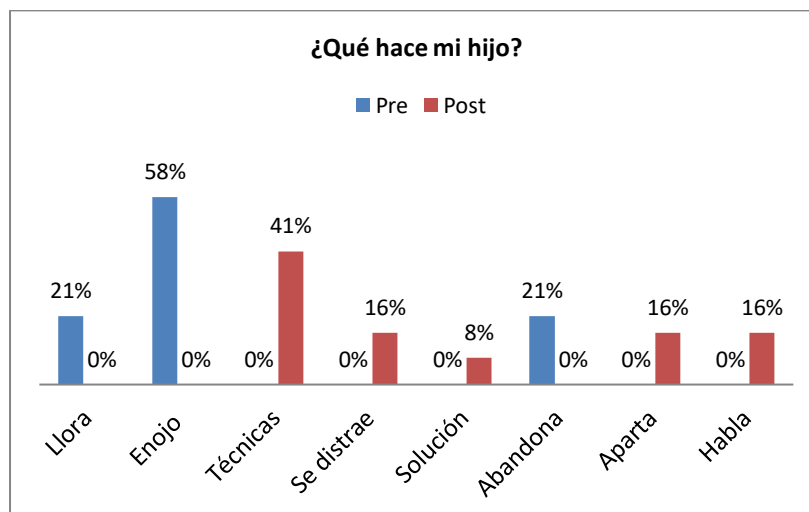
Nota: Resultados de la frase incompleta “Cuando me frustro, yo” que corresponde a la dimensión conocimiento sobre frustración; reacciones de los propios padres y madres sobre su propia frustración.

En la figura 15 se observaron cambios particulares en donde las emociones y conductas que aparecen al pretest son enojo y tristeza teniendo impacto en aspectos fisiológicos tales como la presencia de insomnio como lo refirió un participante *“pierdo el sueño”*. Asimismo se obtuvieron datos que denotan que los padres y madres tienden a apartarse y a buscar opciones siendo estas las menos frecuentes. Al postest se observa que los progenitores, una vez concluida la intervención psicoeducativa buscan opciones –con un incremento del 27%–, hacen uso de alguna de las técnicas vistas durante la intervención – con un incremento del 33%– y se apartan – con un incremento del 17%– como lo mencionó un participante *“respirar profundamente y tomar algo frío”*. Al respecto de la presencia de insomnio este ya no se reportó.

Sobre el comportamiento que perciben en sus hijos e hijas frente a la frustración se obtuvieron los siguientes resultados.

Figura 16

Conductas de hijos e hijas frente a la frustración



Nota: Resultados de la pregunta abierta “¿Qué hace mi hijo/hija cuando se frustra?” que corresponde a la dimensión estilo educativo; reacciones de los hijos e hijas en frustración.

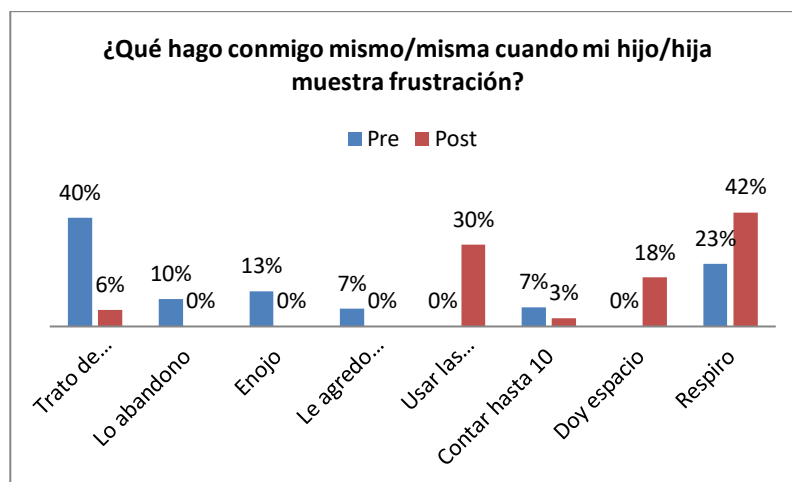
En la figura 16 se muestra que al pretest las conductas que los niños y niñas manifestaron ante la baja tolerancia a la frustración según el reporte de los padres y madres era llorar, enojarse y abandonar la actividad que realizaban, por ejemplo “*respira fuertemente haciendo ruidos al respirar, llora, pide parar y abandona la situación*”. Sin embargo una vez llevada a cabo la intervención educativa los padres y madres reportaron un incremento considerable del 41% en el uso de las técnicas vistas durante la intervención así como en la búsqueda por parte de los niños y niñas de soluciones -8%- y distraerse -16%- sin que esto implique el abandono de la actividad “*Lo piensa más, se aleja un momento para calmarse y después regresa y expresa lo que siente*”. No se obtuvieron reportes de conductas asociadas a enojo, llanto o abandonar. El 16% refirió que sus hijos e hijas se apartan y buscan hablar.

Al realizar el análisis desde la circularidad y la interacción que implica el comportamiento de padres y madres frente a la frustración de sus hijos e hijas se diseñaron

algunas preguntas las cuales obtuvieron los siguientes resultados. En la primera pregunta que se muestra en la figura 17 se plantea el siguiente enunciado “¿Qué hago yo conmigo mismo/misma cuando mi hijo o hija muestra frustración?”.

Figura 17

Comportamiento de los padres y madres frente a la frustración de sus hijos e hijas



Nota: Resultados de la pregunta abierta “¿Qué hago conmigo mismo/misma cuando mi hijo o hija muestra frustración?” que corresponde a la dimensión estilo educativo; reacciones de padres y madres frente a la frustración de sus hijos

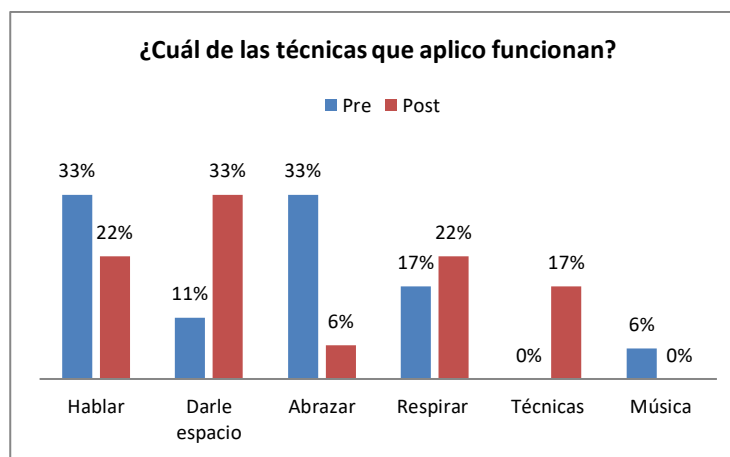
En dicha figura se observan cambios en las respuestas antes y después de la intervención. Los participantes reportaron en el pretest que realizaban acciones tales como: tratar de hablar con su hijo o hija en el momento, lo abandonaban, mostraban enojo y le agredían verbalmente a través de gritos y regaños o bien contaban hasta 10 como uno de los participantes lo manifestó “Grito, trato de hablar con mi hijo o hija”. Posterior a la intervención educativa se observó un incremento del 30% en el uso de las técnicas, un incremento del 18% en darle espacio y un decremento del 4% en contar hasta 10. Con respecto de tratar de hablar con su hijo o hija se observó un decremento del 34% lo cual podría explicarse a partir de la implementación por parte de los progenitores de nuevas opciones y técnicas como uno de los participantes lo refirió “Respiro, cuento hasta diez. Hago uso de alguna de las técnicas vistas en el taller”. También se

observaron cambios en el rubro de respirar ya que al pretest solo el 23% de los padres y madres realizaban esta actividad, al postest este porcentaje se incrementó en un 19% para un total de 42%.

La segunda pregunta la cual se muestra en la figura 18 que buscó indagar la circularidad fue “¿Cuál de las técnicas que aplico me funciona mejor para que mi hijo/hija se tranquilice?” la cual presentó los siguientes resultados.

Figura 18

Comportamiento de los padres y madres frente la frustración de sus hijos e hijas



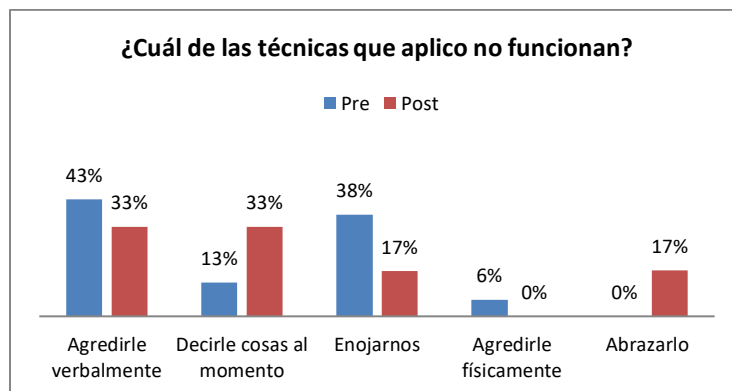
Nota: Técnica que los padres y madres identifican que funcionan. que corresponde a la dimensión estilo educativo; reacciones de padres y madres frente a la frustración de sus hijos.

En la figura 18 se identifica la disminución en las técnicas que anteriormente utilizaban: hablar disminuyó de 33% a 11%, abrazar presentó una disminución de 27% y permitirle escuchar música disminuyó un 6% siendo un ejemplo de esto lo referido por los papás y mamás “*hablar con él*”. Una vez llevada a cabo la intervención se observa un incremento en el uso de las técnicas revisadas siendo esta del 17%, darle su espacio con un incremento del 22% y respirar con un aumento de 5% lo que permite observar que padres y madres pusieron en práctica las técnicas revisadas durante la intervención educativa como lo mencionó uno de los participantes “*Que respire, su lugar seguro, abrazo de contención*”.

La tercera pregunta de esta categoría la cual se puede observar en la figura 19 fue “¿Cuál de las técnicas que aplico no funciona para que mi hijo/hija se tranquilice?” la cual presentó los siguientes resultados.

Figura 19

Comportamiento de los padres y madres frente la frustración de sus hijos e hijas



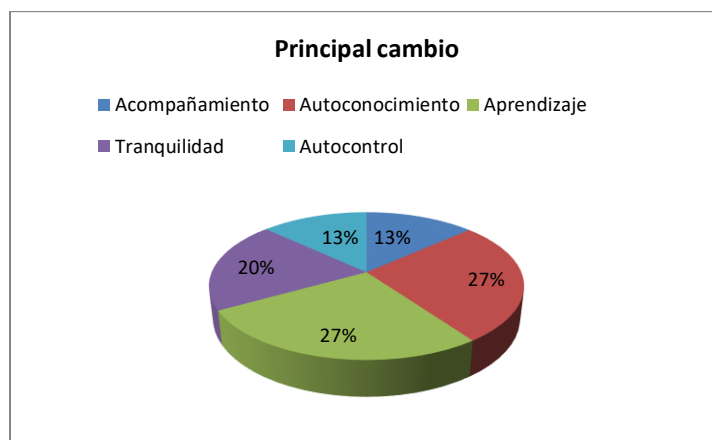
Nota: Técnica que los padres y madres identifican que no funcionan que corresponde a la dimensión estilo educativo; reacciones de padres y madres frente a la frustración de sus hijos.

La figura 19 muestra que al pretest el 43% de los padres y madres agredía a sus hijos o hijas verbalmente a través de gritos y el 6% agredía físicamente cuando los niños y niñas manifestaban conductas de frustración como uno de los participantes lo refirió “*Regañarlo, gritarle o pegarle*”. También se observó que el 38% de los padres y madres mostraba conductas asociadas al enojo o bien les decían cosas al momento -13% de los padres y madres lo reportaron- siendo estas acciones poco favorecedoras para el momento emocional en que sus hijos e hijas se encontraban. Sin embargo una vez llevada a cabo la intervención se observa una disminución en las agresiones verbales siendo esta del 10%, las agresiones físicas disminuyeron un 6% así como conductas asociadas a enojo con un 21%. El 17% de los padres y madres reportaron que abrazarlos en el momento no ayuda “*el abrazo de contención*”.

Se generaron algunas preguntas en el post-test para conocer la opinión de padres y madres respecto de la intervención educativa. La primera se muestra en la figura 20 al identificar la opinión de padres y madres sobre la intervención.

Figura 20

Opinión de los padres y madres sobre la intervención

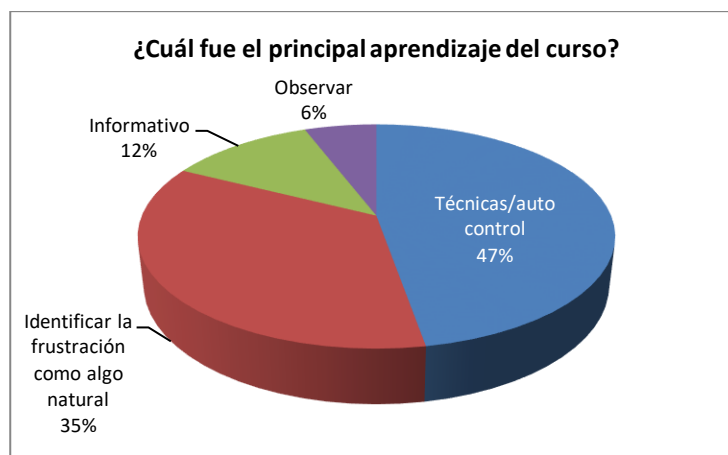


Nota: Opinión de los padres y madres sobre cambios que tuvieron a partir de la intervención.

La figura 20 permite identificar que el 27% de los participantes notaron mayor autoconocimiento así como aprendizajes sobre las aaccii y de técnicas que pueden llevar a cabo para acompañarles a manejar sus emociones. El 20% de los padres y madres reportaron que la intervención les permitió mejorar en su propia tranquilidad y en la de casa. El 13% identificó que este espacio les ha permitido mejorar su autocontrol así como sentirse acompañados siendo esto una necesidad en los progenitores, quienes manifiestan sentirse solos y solas sin encontrar espacios de formación y orientación para ellos y ellas con los cuales puedan compartir experiencias como lo refirió uno de los participantes “*Sentirme menos sola en la crianza de un hijo tan intenso*”. La siguiente pregunta que busca indagar el principal aprendizaje que los padres y madres obtuvieron se observa en la figura 21.

Figura 21

Opinión de los padres y madres sobre la intervención



Nota: Opinión de los padres y madres sobre los aprendizajes obtenidos durante la intervención educativa.

La figura 21 muestra que el 47% de los padres y madres refirieron haber adquirido conocimiento sobre técnicas de autocontrol. El 35% reportó que el principal aprendizaje fue relacionado a normalizar sus emociones al identificar la frustración como algo natural siendo esto acorde a las manifestaciones emocionales y necesidades de los niños y niñas con aaccii como lo mencionó uno de los participantes *“Aprender que la frustración se puede manejar, aunque sea muy difícil”*. Al 12% del grupo esta intervención le fue informativa y el 6% de los padres y madres refirieron que este espacio los ayudó a aprender a ser más observadores sobre sus hijos e hijas.

Análisis

Una vez llevado a cabo la implementación de la intervención psicoeducativa fue posible observar la correlación inversa entre tolerancia a la frustración y agresividad. Dicha correspondencia fue identificada por Rodríguez et al. (2015) quienes describieron la relación existente entre la frustración y la presencia de conductas agresivas y de ira. En este sentido la prueba CUIDA presentó un comportamiento que confirma lo referido por dichas autoras ya que las escalas –tolerancia a la frustración y agresividad- correlacionaron de forma inversa es decir; a mayor puntuación obtenida en la escala tolerancia a la frustración -la cual se ubica en la categoría alta- implica una menor puntuación en agresividad mostrando así el perfil de una persona que al tener una alta tolerancia a la frustración desarrolla menos conductas agresivas cuando las cosas no suceden según se han planeado logrando una mejor adaptación a su entorno. En el caso de la presente investigación se observó una disminución en el intervalo 1 a 3 -baja tolerancia a la frustración- y un incremento en el intervalo de 7 a 9 -alta tolerancia a la frustración- mientras que en agresividad hubo un incremento en el intervalo 1 a 3 -baja agresividad-. Dicho comportamiento podría encontrarse fundamentado a partir de los diversos temas tratados durante las sesiones en las cuales fue posible observar que muchos participantes incrementaron su conocimiento sobre sí mismos y sus aspectos emocionales.

Respecto a los estilos educativos fue posible dar cuenta que el incremento en el estilo integral implica el desarrollo de empatía y sensibilidad al identificar las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales en donde los progenitores se involucran de forma activa en el desarrollo de sus hijos e hijas lo cual se logró a partir del conocimiento que los participantes adquirieron durante las sesiones. Otro estilo que presentó cambios fue el democrático el cual se caracteriza por el afecto, la comunicación y el establecimiento de normas es puesto en consideración por ambos –tanto progenitores como hijos e hijas- en donde el diálogo y la

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

negociación surge como pilar fundamental dentro de la interacción familiar. Lo anterior correlaciona con la participación constante y continua de los padres y madres durante la intervención lo que permitió observar el interés por aprender técnicas que les permitieran orientar el desarrollo emocional de sus hijos e hijas así como obtener conocimiento sobre las características de las aaccii denotando así preocupación y ocupación en su formación como padres y madres siendo estas características propias del estilo educativo democrático e integral. Esta participación activa en padres y madres de niños y niñas con aaccii ha sido ya identificada por Rodríguez y Domínguez (2015) así como por Higuera y Fernández (2017) quienes observaron que estos progenitores se encuentran en continua búsqueda de espacios de formación y orientación para ayudar a sus hijos e hijas a nivel intelectual, académico y emocional confirmando así el deseo por seguir aprendiendo para fomentar el mejor desarrollo de estas infancias (Castellanos et al., 2015; Gómez y Valadez, 2010; Higuera y Fernández, 2017). Estos estilos educativos son característicos de familias que se encuentran en zonas urbanas donde los progenitores tienen niveles educativos altos así como acceso a espacios de formación y aprendizaje respecto de la crianza a partir de bibliografía especializada, talleres, videos, podcast o escuela para padres (Bisquert et al., 2017) así como una mayor facilidad de acercarse a profesionistas que sean expertos en el tema de las aaccii.

Respecto a las categorías abordadas durante la intervención psicoeducativa -frustración (definición y reacciones de los propios padres y madres sobre su propia frustración) y estilo educativo (reacciones de los hijos e hijas en frustración y reacciones de padres y madres frente a la frustración de sus hijos)- se observó que padres y madres realizaron cambios cognitivos al identificar la frustración con una emoción ya que al pretest esta identificación se relacionó con una conducta, es decir lograron modificar el concepto sobre la frustración lo que les permitió generar una mayor comprensión al respecto. También lograron una mayor conciencia y

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

conocimiento sobre su propia frustración que favoreció el normalizar esta emoción y, en consecuencia, también en sus hijos e hijas, lo cual tendrá un efecto positivo en sus estilos educativos ya que ahora que han logrado identificar la emoción de la frustración como algo natural, podrán transitar por esta sin que genere desajustes emocionales en ellos y ellas y en sus propias familias con las consecuencias de ello. Es decir si el padre o madre manifestaba enojo y tristeza frente a su propia frustración se mostraban más irritables hacia las acciones de los niños y niñas. Considerando el análisis desde el Modelo-Interactivo-Bidireccional-Sistémico en el cual se considera la circularidad, donde la modificación en una de las pautas de interacción implica cambios en el resto del sistema (Nardone y Waslawick, 2001) se observa que una vez llevada a cabo la intervención hay un cambio conductual en padres y madres los cuales reportaron que ahora hacen uso de las técnicas vistas en la intervención. En el caso de los niños y niñas –acorde a lo referido por los padres y madres- también ejercitan alguna técnica revisada durante la intervención como distraerse y buscar soluciones. Este cambio en la pauta comportamental entre padres/madres e hijos/hijas ha traído cambios al interior de los sistemas familiares siendo esto observable en las respuestas de la frase incompleta “Cuando me frustro, yo...” y en la pregunta “¿Qué hace mi hijo/hija cuando se frustra?” en donde se observa que se han implementado nuevos cambios; disminuyeron conductas asociadas al enojo, tristeza y llanto para dar paso al uso de técnicas que les permiten a ambos buscar soluciones, distraerse y tranquilizarse, confirmando la circularidad e influencia entre padres/madres-hijos/hijas. Esta interacción había sido ya descrita por Gómez y Valadez (2010) al dar cuenta que aquellas familias que logran ajustarse y regularse desde la postura del Modelo Sistémico –en donde se concibe la presencia de sus integrantes como influyentes en las conductas del resto de los miembros de la familia- la presencia de un hijo o hija con aaccii favorece el desarrollo y el cambio de todo el sistema familiar. Dichos hallazgos concuerdan con lo planteado por Manzano y Arranz (2008) los cuales

identificaron la influencia de la calidad del contexto familiar con el desarrollo de los niños y niñas con aaccii al dar cuenta que, aquellas familias en donde los padres y madres se involucran de forma directa y activa en el proceso de sus hijos e hijas generan efectos positivos en la adaptación social y en el desarrollo integral de los últimos.

Los resultados reflejan cambios en la forma en cómo padres y madres abordan las conductas de frustración de sus hijos e hijas. Ahora logran asumir una postura más informada frente a la alta sensibilidad que estas infancias presentan así como las reacciones de frustración disminuyendo la implicación emocional que los progenitores manifestaban al observar dichas conductas las cuales eran abandonarlos, mostrar enojo y el uso de agresiones verbales a través de gritos y regaños. Una vez concluída la intervención se observó que ahora los progenitores logran ajustarse al estado emocional de los niños y niñas llevando a cabo acciones efectivas, no desde lo que los padres y madres pueden creer que sus hijos e hijas necesitan, sino desde lo que requieren y con lo que puedan sentirse cómodos y cómodas. En este sentido se observa que algunas técnicas presentaron cambios toda vez que si bien en algunos casos padres y madres trataban de abrazar a sus hijos e hijas cuando estos manifestaban conductas asociadas a frustración esta acción no siempre eran beneficiosa para todos los niños y las niñas por lo que ahora logran ser más observadores de las necesidades emocionales de las infancias con aaccii. Se corrobora así lo referido por Guirardo (2015) y Papadopoulos (2021) al dar cuenta que los padres y madres al no tener claridad sobre las necesidades de las infancias con aaccii pueden presentar inseguridad, incertidumbre, miedo y ansiedad. Podemos observar que los padres y madres que participaron de la intervención se perciben con un mayor conocimiento tanto en el ámbito personal –en sí mismos- como de las aaccii y más acompañados generando así un estado de mayor tranquilidad. Los datos obtenidos suponen que la intervención psicoeducativa influyó en los progenitores al saberse contenidos, orientados y acompañados lo que les permitió reafirmar no solo su estilo

educativo, sino también su rol de padres y madres favoreciendo su propia seguridad al ejercer la crianza de sus hijos e hijas, siendo esto congruente con lo identificado por Morawska y Sanders (2009). Por lo anterior, es posible dar cuenta que la inseguridad, miedo, ansiedad e incertidumbre que padres y madres manifiestan frente a la responsabilidad que implica la educación y formación de niños y niñas con aaccii (Colangelo y Dettman, 1983; López-Aymes, Acuña y Durán, 2014; Papadopoulos, 2021) disminuye a partir de implementar espacios de intervención educativa en donde se aborden las necesidades y características de estas infancias lo que permite a padres y madres conocer, aprender y reproducir estrategias que favorezcan la salud mental de sus hijos e hijas y de ellos y ellas.

Los resultados obtenidos coinciden con Gómez y Valadez (2010) y con Manzano y Arranz (2008) en la relevancia que tiene el papel de los padres y madres dentro de la familia y la influencia de éstos en sus hijos e hijas ya que, la familia es uno de los primeros espacios de aprendizaje para los niños y niñas en donde se generan y establecen las pautas de interacción con el mundo y con ellos y ellas mismas (Nardone et al., 2003; Serebrinsky, 2012). El presente estudio coincide en reconocer el papel prioritario que tienen padres y madres como figuras modelos convirtiéndose en los primeros educadores de los niños y niñas confirmando así lo ya mencionado por Sayi e Icen (2019).

El objetivo de la presente investigación fue que los padres y madres mejoren sus estrategias educativas de comportamiento frente a la frustración de sus hijos o hijas con aaccii mediante una intervención psicoeducativa el cual se cumplió a partir de los datos obtenidos. Es así que la pregunta de investigación la cual fue ¿los padres y madres mejorarán sus estrategias educativas ante comportamientos de frustración de sus hijos o hijas con aaccii mediante una intervención psicoeducativa? se contesta de forma afirmativa toda vez que se lograron cambios

dentro de las estrategias educativas ante comportamientos de frustración de sus hijos e hijas con aaccii.

Conclusiones

A partir de la intervención psicoeducativa implementada se observa que los cambios manifestados por padres y madres fueron cualitativamente significativos. Muchos de ellos y ellas ya contaban con conocimientos previos sobre la frustración e identificaban sus reacciones conductuales sin embargo la intervención permitió que muchos padres y madres obtuvieran una mayor consciencia sobre su propia frustración, sobre su estilo educativo y sobre las características emocionales de la población con aaccii. Lo anterior se observa en los resultados obtenidos en el cuestionario de frustración el cual arrojó datos cualitativos que manifiestan la presencia de estos cambios.

Los progenitores, después de la intervención educativa, lograron vincular la frustración a un estado personal, individual y subjetivo en lugar de asociarlo a eventos externos. Incrementaron su propia auto-observación y ser más conscientes sobre sus reacciones conductuales al experimentar frustración tanto en ellos y ellas como en sus hijos e hijas ahora, siendo más empáticos y respetuosos frente a las reacciones de sus hijos e hijas mismas que devienen de la alta sensibilidad propia de las características emocionales de estas infancias en lugar de asociarlo a berrinche o conductas desafiantes. Los padres y madres participantes consideran que la intervención les permitió realizar ajustes en las pautas comportamentales con consecuencias positivas tanto en ellos y ellas como en sus hijos e hijas quienes también realizaron cambios conductuales logrando así modificaciones al interior de cada uno de los sistemas familiares. En este sentido se confirma que la interacción entre padres, madres, hijos e hijas se ve afectada por la influencia y acercamiento entre los mismos integrantes, es decir a

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

través de un proceso de circularidad que sucede al interior del sistema familiar y sobre el cual la familia se ajusta.

Llama la atención que al concluir la intervención educativa padres y madres no reportaron modificación en el estilo educativo con el que se identifican, es decir, siguieron manifestando tener un estilo educativo democrático e integral toda vez que, dadas las características, particularidades y desafíos propias de las infancias con aaccii se ven en la necesidad de buscar espacios de formación, enriquecimiento y autoayuda que les permitan ser más cercanos, cercanas, asertivos y asertivas en la crianza y formación de sus hijos e hijas. Por lo anterior se considera que la intervención educativa implementada cumplió con dicha necesidad afirmando así el estilo educativo que padres y madres ya ejercían.

Frente a esta búsqueda continua muchos progenitores se ven inmersos en diversas problemáticas al tratar de comprender las reacciones emocionales, conductuales y cognitivas de sus hijos e hijas las cuales en ocasiones pueden confundirse con problemas en el desarrollo, de aprendizaje o algún otro trastorno. Muchos y muchas se ven obligados a buscar explicaciones en diferentes especialistas, realizar diversos estudios o buscar diferentes espacios académicos que les brinden a las infancias con aaccii una oportunidad para su desarrollo y desde ahí es que inician un recorrido agotador de preguntas sin respuestas, diagnósticos erróneos y rechazos académicos. Desde esta realidad es posible que padres y madres con hijos e hijas con aaccii hayan desarrollado una baja tolerancia a la frustración siendo esta aprendida a partir de la burocracia, obstáculos y etiquetas negativas con las que han tenido que enfrentarse y con las que han tenido que lidiar en búsqueda de respuestas y espacios respetuosos que comprendan las necesidades de sus hijos e hijas y que se encuentren en condiciones de manera asertiva de contribuir a su desarrollo, por lo cual es posible que la baja tolerancia a la frustración sea un

rasgo propio de padres y madres que tienen hijos e hijas que se encuentran fuera de los parámetros y estándares normales.

Alcances y Limitaciones

Cabe mencionar que en el presente estudio influyeron condiciones socioambientales derivadas de la contingencia sanitaria por pandemia de COVID19 ya que se realizó durante el periodo de aislamiento por lo cual, padres, madres, hijos e hijas tenían más de un año conviviendo más tiempo que el habitual en sus hogares siendo en la mayoría de los casos espacios reducidos. Se observó que el aislamiento social incrementó las cargas emocionales en padres y madres ya que en la mayoría de los casos no solo tuvieron que adaptarse a realizar sus actividades personales y profesionales desde casa, sino también asumir el papel de tutores y tutoras académicos de sus hijos e hijas sin contar con la herramientas y recursos didácticos necesarios para acompañarles de forma adecuada. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, el aislamiento social también incrementó la carga emocional, factor influyente en el nivel de frustración y agresividad entre los integrantes de la familia. Aunado a lo anterior, es importante considerar que varias familias enfrentaron problemáticas de salud, fallecimientos de familiares y situaciones económicas adversas lo que pudo contribuir a que los niveles de frustración y agresividad se incrementaran. Es posible que las sesiones de la intervención psicoeducativa así como la generación de espacios de diálogo en donde solamente padres y madres compartieran sus emociones, sentimientos y pensamientos fueran insuficientes ya que solo se contó con una sesión para compartir sus propias experiencias sin generar en lo posterior otros espacios para ello.

Una limitante fue realizar la intervención de forma virtual lo cual restringió la observación e interacción con los participantes ya que en la mayoría de las ocasiones estos y

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

estas apagaban sus cámaras para mantener la calidad del audio y el video por lo que solamente se escuchaba la voz de los asistentes. Cabe mencionar que su nivel de participación durante todas las sesiones fue activa ya que plantearon dudas y compartieron experiencias que enriquecieron los contenidos de la intervención. En el presente estudio no se consideró la participación de los niños y niñas con aaccii tanto para la confirmación del estilo educativo ni de las conductas que sus padres y madres realizan cuando sienten frustración lo cual pudo haber enriquecido la presente investigación. Por lo anterior se considera pertinente abordar la visión de los niños y niñas para futuras investigaciones.

Al parecer la virtualidad afectó en la cantidad de padres y madres que concluyeron la intervención educativa y que contestaron los tres instrumentos de evaluación tanto al pretest como al postest ya que muchos no se presentaron a las sesiones de intervención de forma regular por lo que la cantidad de población para llevar a cabo el análisis estadístico disminuyó significativamente.

Es importante continuar con el estudio de las familias con aaccii ya que es al interior de las mismas donde se despliegan los recursos psicológicos que favorecerán su desarrollo así como el acompañamiento, apoyo, comprensión e inclusión.

Agradecimientos

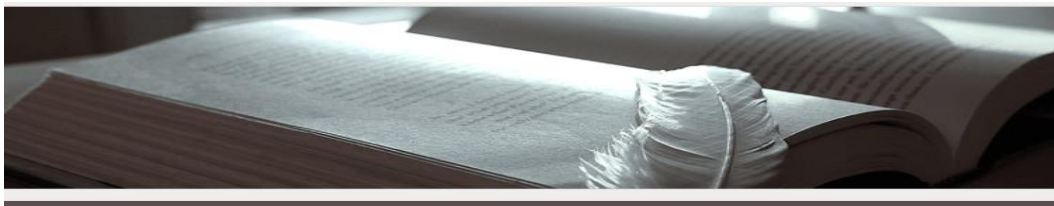
A todos los padres y madres de hijos con aaccii que en su continua búsqueda han sido principales protagonistas de este trabajo de investigación.

A todos los docentes de la universidad que con cada una de sus aportaciones tanto como sinodales como docentes permitieron nutrir este trabajo y en especial a la Dra. Beatriz Moreno por su acompañamiento y presencia. Gracias a los lectores externos en especial a la Dra. Gabriela López-Aymes cuyos aportes fueron determinantes en dicha investigación y por último agradecer a mi familia, en especial a mi esposo que de manera amorosa supo acompañar mis locuras y entender mis ausencias.

A todos infinitas gracias.

Dedicatoria

Este trabajo esta dedicado a mi esposo Alfredo, sin tu presencia y apoyo nada de esto hubiese sido posible.

Anexos**Cuestionario para padres de evaluación inicial**

Evaluación Inicial

Buenas tardes, con el objetivo de seguir generando investigación que nos ayude a comprender mejor las altas capacidades y la frustración te pido que contestes el siguiente cuestionario.
Muchas gracias

¿Cuál es tu nombre?

Texto de respuesta breve

La frustración es: *

Texto de respuesta breve

Considero que soy una persona que me frustro: *

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

¿Cuándo me frustro generalmente yo? *

Texto de respuesta breve

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

¿Qué hace mi hijo cuando se frustra? *

Texto de respuesta breve

¿Qué hago conmigo mismo o conmigo misma cuando mi hijo o hija muestra frustración? Puede *
elegir máximo tres.

- Me enojo
- Grito
- Respiro
- Le agredo físicamente (nalgada, coscorrón, pellizco, jalón de orejas).
- Le agredo verbalmente (le insulto, le digo groserías).
- Cuento hasta diez.
- Le dejo hacer lo que quiera.
- Yo me voy a otro lugar.
- Trato de hablar con mi hijo o hija.
- Otro

¿Cuál de las técnicas que aplico me funciona mejor para que mi hijo se tranquilice? *

Texto de respuesta breve

¿Cuál de las técnicas que aplico no me funciona para que mi hijo se tranquilice? *

Texto de respuesta breve

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

¿Cuál de las siguientes frases me define mejor? *

- Debe obedecer si o si porque soy su mamá/su papá.
- Le permito a mi hijo que él mismo decida, evito el uso de la autoridad.
- Busco hablar con mi hijo y negociar. Somos amigos.
- Evito hacerle pasar un mal rato por lo que trato de hacer todo por él y para él.
- Hablo con él o ella, le hago saber su responsabilidad y la importancia de seguir las reglas.
- Mi hijo puede tomar sus propias decisiones por sí solo, ya está grande y sabe lo que le conviene.

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

¿Me gusta ser así? *

- Si
- No

Comentarios.

Texto de respuesta largo

Lee cada una de las siguientes frases y conteste según lo que usted CONSIDERA SU HIJO HARÍA O REACCIONARÍA. *

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
Puede esperar ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se enoja por co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si las cosas no ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene problema...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se resiste a ser...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Lee cada una de las siguientes frases y conteste según lo que usted CONSIDERA SU HIJO HARÍA O REACCIONARÍA. *

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
Cuando se enoj...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es perfeccionis...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no logr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando algo no...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En qué contexto su hijo muestra mayor frustración. Puede elegir 2 opciones: *

- Escuela
- Casa
- En alguna clase extra escolar
- En espacios extraescolares (en convivencia con más niños)
- En espacios extraescolares donde no hay personas conocidas
- Con familiares (tíos, primos, etc.)
- En cualquier espacio
- Otra...

Completa la siguiente frase. "Lo que más le genera frustración a mi hijo(a) es": *

Texto de respuesta breve

.....

Generalmente la frecuencia de las reacciones frustración de su hijo son: *

- Diario
- 2 o 3 veces por semana
- Una vez por semana
- De 2 a 4 veces por mes
- Otro

Cuestionario para padres de evaluación final.

Evaluación Final

Gracias por tu participación durante este taller. Buscando una mejora continua te pido que me apoyes a contestar este cuestionario lo que me permitirá conocer si los aprendizajes se lograron con éxito y realizar futuras modificaciones para seguir impartíéndolo. Te pido seas lo más sincero posible ya que todos sus comentarios ayudan a nutrir este espacio de crecimiento.

Nombre (iniciando con apellido) *

Texto de respuesta breve

Después de este taller entiendo que la frustración es *

Texto de respuesta breve

Ahora, considero que soy una persona que me frustró *

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Casi nunca
- Nunca

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Ahora cuando me frustró, procuro... *

Texto de respuesta breve

¿Ha observado usted algún cambio en la forma como su hijo manifiesta su frustración? *

Sí

No

Si contestó positivamente termine la siguiente frase. "Ahora mi hijo cuando se frustra..." *

Texto de respuesta breve

Ahora ¿Qué hago conmigo mismo o misma cuando mi hijo o hija se frustra? Puede elegir máximo tres *

Me enojo

Grito

Respiro

Le agredo físicamente (nalgada, coscorrón, pellizco, jalón de orejas)

Le agredo verbalmente (le insulto, le digo groserías).

Cuento hasta diez.

Le dejo hacer lo que quiera.

Yo me voy a otro lugar.

Trato de hablar con mi hijo o hija.

Hago uso de alguna de las técnicas vistas en el taller

Otra...

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

¿Cuál de las técnicas que ahora aplico me funciona mejor para que mi hijo se tranquilice? *

Texto de respuesta breve

.....

¿Cuál de las técnicas que aplico no me funciona para que mi hijo se tranquilice? *

Texto de respuesta breve

.....

Lee cada una de las siguientes frases y conteste según lo que usted CONSIDERA SU HIJO HARÍA O REACCIONARÍA. *

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
Ahora puede es...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se enoja por co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si las cosas no ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fila 4 Tiene pro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se resiste a ser...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lee cada una de las siguientes frases y conteste según lo que usted CONSIDERA SU HIJO HARÍA O REACCIONARÍA. *

	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
Cuando se enoj...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es perfeccionis...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no logr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando algo no...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

En qué contexto su hijo muestra mayor frustración. Puede elegir 2 opciones: *

- Escuela
 - Casa
 - En alguna clase extra escolar
 - En espacios extraescolares (en convivencia con más niños)
 - En espacios extraescolares donde no hay personas conocidas
 - Con familiares (tíos, primos, etc.)
 - En cualquier espacio
-

Completa la siguiente frase. "Lo que más le genera frustración a mi hijo(a) es": *

Texto de respuesta breve
.....

¿Generalmente la frecuencia de las reacciones de frustración de su hijo ahora son? *

- Diario
 - 2 o 3 veces por semana
 - Una vez por semana
 - De 2 a 4 veces por mes
 - Otro
-

¿El taller generó en usted algún cambio? ¿Aunque sea el más mínimo? *

- Sí
- No

FRUSTRACIÓN, ALTAS CAPACIDADES Y ESTILO EDUCATIVO

Si contestó positivamente terminé la frase "El principal cambio que este curso originó en mí fue..." *

Texto de respuesta breve

Para mí el principal aprendizaje del curso fue...

Texto de respuesta breve

¿Los contenidos de este taller me parecieron? (Puedes elegir 2) *

- Interesantes
- De fácil aplicación en mi vida diaria
- Confusos
- Difíciles de aplicar en mi vida diaria
- Adecuados
- Ajenos a mi contexto

¿El material que se proporcionó previamente al taller fue? *

- Adecuados. Facilitaron la comprensión de las sesiones y se relacionó con mi vida diaria
- Inadecuado. No facilitó la comprensión de las sesiones y no se relacionó con mi vida diaria

Este taller me ha servido para... *

Texto de respuesta breve

¿Sugeriría este taller para otros padres de niños con Altas Capacidades Intelectuales? *

- Sí
- No

Para mejorar el curso recomiendo... *

Texto de respuesta breve

Consentimiento informado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN SALUD MENTAL DE LA INFANCIA Y
ADOLESCENCIA



“CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO”

YO _____ padre/madre o tutor de uno de los niños con Altas Capacidades Intelectuales (AACCII) integrante del programa de programa de “Ciudadanos Sobresalientes” incorporado a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, acepto de manera voluntaria participar en el proyecto de intervención educativa “FRUSTRACIÓN EN NIÑAS Y NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y EL ESTILO EDUCATIVO PATERNO”.

Se me ha explicado que se aplicarán las escalas CUIDA (CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE ADOPTANTES, CUIDADORES, TUTORES Y MEDIADORES), la escala EVALEF (EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES) además el CUESTIONARIO EXPLORATORIO (AD HOC) SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE LOS PADRES ANTE EXPRESIONES DE FRUSTRACIÓN DE SUS HIJOS. Tengo conocimiento que el manejo de esta información será tratada con base a la LEY FEDERAL DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES EN POSESIÓN DE LOS PARTICULARES (2010) y la LEY FEDERAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE MÉXICO (2018).

Tengo entendido que mi participación como padre de un niño con AACCII, no repercutirá en mis actividades ni las de mi hijo o hija ya programadas en el programa. No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación. Puedo retirarme del proyecto en cualquier momento si lo considero conveniente a mis intereses, aún cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión de manera personal oral sin necesidad de realizar una Carta de Revocación, a menos de considerarlo pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación. No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio y se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación.

La intervención será acorde a los derechos humanos, atendiendo a mis necesidades físicas y personales.

Estoy en el entendido que en cualquier momento, si es mi deseo, puedo solicitar información actualizada sobre dicha investigación al investigador que firma este documento. Así mismo estoy en el entendido de que puedo acceder a las Comisiones de Investigación y Ética de la Facultad de Psicología en caso de que tenga una duda sobre mis derechos como participante en el estudio.

Ced. 8332606/Ced. 9762107

MTF. María Clara Chavarín García Prieto

Las partes que intervienen en el presente documento firman sabiendo el contenido del mismo sin que exista coacción o dolo.

Santiago de Querétaro a _____.

Actividad 1**Actividad 1:**

Objetivo: Identificar nuestras ideas preconcebidas y reales sobre lo que es ser padre.

En las siguientes líneas te pedimos que escribas lo que tú crees que un padre debe de ser.

¿Cuáles son los ingredientes que un padre exitoso debe tener?

¿Cuáles son los ingredientes que tu tienes?

Tarea:

De aquí a la siguiente sesión te pedimos que te detengas un momento para reflexionar y contestar la siguiente pregunta ¿Qué habilidades como papá tengo que aun no he puesto en práctica?, ¿Qué necesito hacer para llevarlas a la práctica?

Actividad 2**Actividad 2:**

Objetivo: Identificar nuestras ideas preconcebidas y reales sobre nuestro hijo.

En las siguientes líneas te pedimos que te tomes unos minutos para contestar la siguiente pregunta.

Trata de incluir todos los aspectos: social, reacción frente a emociones, actividad, intelectual, afectivo, etc.

¿Cómo creo que es mi hijo?

Tómate unos minutos y llena la siguiente tabla.

¿Cómo es mi hijo?

En ocasiones nuestras ideas y deseos nos llevan a distorsionar la realidad. La posibilidad de dejar de lado estos pensamientos preconcebidos nos permitirá tener un acercamiento más directo con nuestra propia realidad y eso incluye también a nuestros hijos.

CÓMO QUIERO QUE SEA Y CÓMO REALMENTE ES MARCA UNA GRAN DIFERENCIA!!

Tarea:

De aquí a la siguiente sesión te pedimos observes a tu hijo. Muy probablemente te darás cuenta de otros detalles y otras características que tiene.

Toma nota y trae esta información a la próxima sesión.

Actividad 4**Actividad 4:**

Objetivo: Conocer la manifestación de las emociones.

Las emociones forman parte de nuestra condición humana y tienen una función específica, sin embargo, su manifestación es individual, ya que depende de muchos factores: nuestro temperamento, carácter, experiencias previas y aprendizajes.

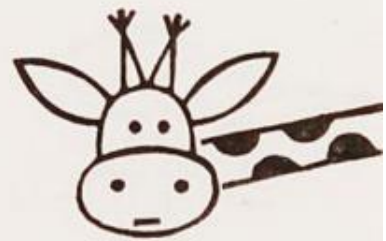
En las siguientes líneas te pedimos que puedas identificar la forma en cómo manifiestas estas emociones y cómo las manifiesta tu hijo

EMOCIÓN	YO	MI HIJO
ALEGRÍA		
TRISTEZA		
ENOJO		

EMOCIÓN	YO	MI HIJO
MIEDO		
ASCO		
SORPRESA		
FRUSTRACIÓN		

¿Qué puedes observar?

¿En qué emociones tu hijo y tú reaccionan de la misma manera?



Tarea:

De aquí a la siguiente sesión, observa a tu hijo y haz una lista de forma detallada y minuciosa sobre aquellas reacciones emocionales que manifiesta tu hijo que son más parecidas a tus propias reacciones.

Actividad 7

Actividad 7:

Objetivo: Aprender a manejar nuestra frustración.

Si bien es cierto que buscamos en todo momento ayudar a nuestros hijos a que logren manejar su frustración, también es importante que nosotros podamos aprender a manejar la propia.

Saca al Picasso que hay en ti y en un pequeño dibujo trata de mostrar la forma en cómo manejas tu frustración (si tu Picasso interior está muy dormido, también puedes hacer una lista).



Ahora te presentamos las siguientes técnicas que te pueden ayudar:

I. EL MAPA DE LA EMOCIÓN



- En la figura anterior dibuja en qué parte del cuerpo sientes la frustración y trata de representarla lo más claramente posible (una nube, un nudo, picos, fuego...).
- Una vez que tengas identificado el lugar de donde vive tú frustración, con los ojos cerrados o fijos en algún punto, realiza 10 respiraciones profundas imaginando que esta figura se va disipando.
- Solo buscamos aquietar la mente. Si tú mente empieza a correr, no la confrontes, solo sigue respirando.

II. EL TERMÓMETRO

Siento



Pienso

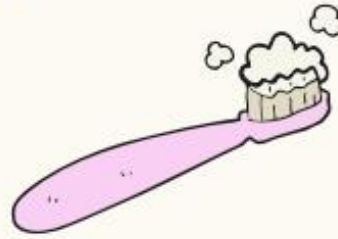
- Toma un lápiz y gradúa el termómetro de 1 en 1 al 10.
- Identifica del cero a qué número te mantienes en tranquilidad, a partir de qué número ya te sientes incómodo y frustrado.
- Rellena la columna de siento; haciendo énfasis en las reacciones físicas que sientes.

- Rellena la columna de pienso; con las ideas que te vienen a la mente.

Esta técnica te permite identificar y conocer en qué número se encuentra tu termómetro de la frustración, te permite escuchar y sentir a tu cuerpo.

No esperes pasar a la línea del “no retorno”, antes de llegar, corta con la situación (ir al baño, tomar agua fría, salir a caminar...).

III. HIGIENE MENTAL



Escribe todos los días antes de acostarte, todas las cosas que te hacen sentir frustrado.

IV. PALABRA DE SEGURIDAD



Escribe una frase que te permita regresar a tu estado de ánimo de tranquilidad como un globo que casi a punto de estallar se puede desinflar.

Comunicála a los demás para que, cuando sea necesario, te recuerden que es momento de tomar una pausa antes de que el globo explote.

V. VACIAR LA MENTE



Al terminar el día, dedica unos minutos para que todos en familia puedan comentar cómo fue su día enfatizando aquellas situaciones que les hicieron sentir alguna emoción desagradable y la forma en cómo lo resolvieron.

Tus hijos siempre te están observando y ellos aprenden de ti. Aceptar las emociones que vives y manifestarles a ellos cómo lograste manejarlas, les permite empezar a construir posibles opciones para que ellos también puedan manejarlas.

Tarea:

De aquí a la siguiente sesión trata de poner en práctica una de las técnicas.

Si te ayuda puedes llevar un registro sobre cómo te sentiste y que reacciones viste en los demás, de tal forma que puedas saber si esta técnica es la que más beneficios tiene para ti y tu familia.

TÉCNICA	¿CÓMO ME SENTÍ?	¿CÓMO REACCIONARON LOS DEMÁS?

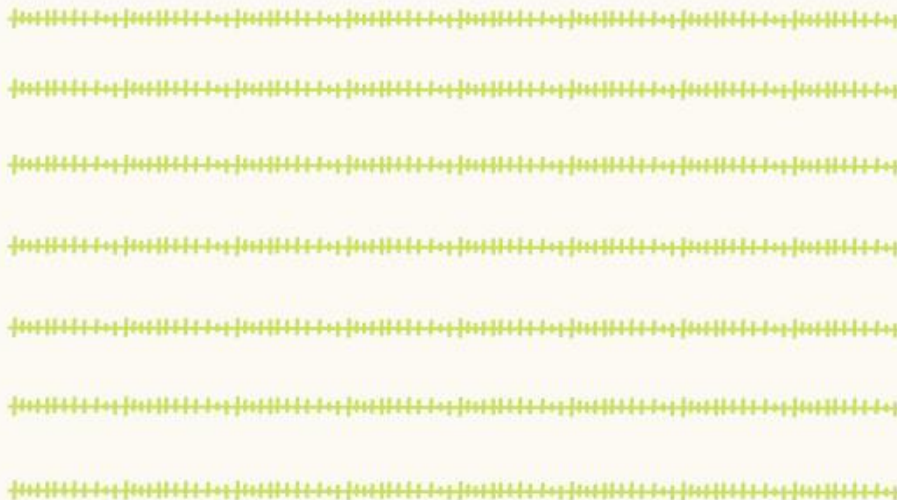
Actividad 8**Actividad 8:**

Objetivo: Ayudar a mis hijos a manejar su frustración.

Así como nosotros hemos aprendido algunas técnicas para manejar nuestra propia frustración, es importante aprender algunas técnicas que podamos aplicar con nuestros hijos para que ellos puedan aprender a manejar la suya.

Primero haz una lista de las cosas que tú hijo hace para manejar su frustración, no es cómo la manifiesta, sino lo que hace para pasar de la frustración a la tranquilidad.

¿CÓMO MANEJA MI HIJO SU FRUSTRACIÓN?



A series of seven horizontal lines of green dashed lines, intended for handwriting practice or as a guide for writing the list of behaviors.

Aquí tenemos algunas técnicas que te pueden ayudar:

I. EL LUGAR SEGURO



Cuando tu hijo esté tranquilo construye o diseña con él un lugar al que se le denominará “lugar seguro”.

Este es su espacio y podrá ir a él cuando se sienta enojado o triste.

Este espacio **NO ES TUYO** es de tu hijo por ello, cuando él se encuentre en este lugar solamente asegúrate que esté bien.

Dale tiempo para que pueda dejar pasar su emoción

II. EL ABRAZO DE CONTENSIÓN

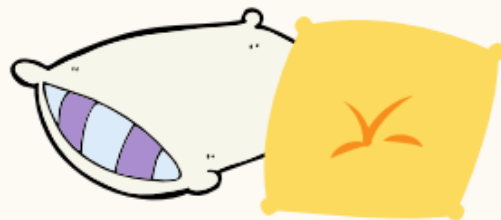


Cuando tu hijo esté pasando por un momento de emoción intensa, abrázalo y acarícialo la espalda.

Al mismo tiempo usa frases como “yo estoy contigo”. Buscamos hacerle saber a nuestro hijo que somos empáticos con su emoción y que estamos para apoyarle, no para hacerle sentir mal, regañarle, insultarle o recriminarle.

Una vez que pase su emoción, entonces si podrás aplicar la consecuencia que consideres.

III. LA ALMOHADA O EL COJIN DE LA FRUSTRACIÓN



Cuando tu hijo esté tranquilo, busquen un cojín o una almohada entre los dos, que será exclusivamente para la frustración.

Cuando se sienta muy enojado invítale a que descargue esa emoción con el cojín o la almohada.

Con esta técnica se le está dando una salida “saludable” a toda la frustración que tu hijo tiene contenida de una forma segura.

IV. EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN (REHILETTE, BURBUJAS O GLOBO)



Coloca en un lugar de fácil acceso para tu hijo alguno de los objetos anteriormente descritos.

Cuando lo percibas frustrado pídele que tome uno de estos objetos y que juegue con ellos un momento. Si observas que él no lo hace, tómalo tú y empieza a jugar con éste, pero, asegúrate de que tu hijo te vea.

Cuando se acerque, dile que es importante que respire profundamente para que pueda inflar el globo, hacer las burbujas o hacer girar el rehilette.

Una vez que lo notes más tranquilo, es importante platicar sobre aquellas cosas que le hacen sentir frustrado. Valida su emoción pero ayúdale a orientar la salida de esa ella.

V. EL TERMÓMETRO

Así como los adultos aprendimos a hacer nuestro termómetro, es momento de ayudarle también a nuestros hijos a que hagan el suyo.

¿Cómo me siento?

5		ME SIENTO FURIOSO!	
4		ESTOY ENOJADO!	
3		ME SIENTO MOLESTO!	
2		ESTOY TRANQUILO	
1		ME SIENTO CONTENTO!	

Este es un ejemplo que te puede ayudar

Ponlo en un lugar visible y ayúdale a tu hijo a que identifique en que número se encuentra (1, 2, 3, 4, 5).

Si identifica que se encuentra en un 3 pídele que haga uno de los ejercicios anteriormente descritos de tal manera que el mismo pueda aprender a autogestionar sus emociones.

Tarea:

De aquí a la siguiente sesión empieza a trabajar algunas de las técnicas que revisamos en esta última.

Toma nota de los cambios que observas, para que tú mismo puedas identificar cuál es la técnica que mejor le ayuda a tu hijo.

TÉCNICA	¿CÓMO REACCIONÓ MI HIJO?	¿CÓMO ME SENTÍ?

Actividad 9

Actividad 9:

Objetivo: Conocer formas de establecer límites en casa.

Sabemos que un problema común es pedirles a los hijos que realicen alguna actividad, desde hacer la tarea a pedirles que hagan algo en casa.

En ocasiones tratamos de convencerlos a partir de negociaciones (si tú haces, yo hago), sin embargo, la autoridad en casa eres tú y hay cosas que “no están a negociación”.

Te pedimos que hagas una lista de los negociables para tu hijo y de los no negociables, para ello te ponemos un ejemplo.

Negociable: que decida si se quiere poner el sueter rojo o verde.

No negociable: el baño.



NEGOCIABLE	NO NEGOCIABLE

¿Haz escuchado hablar de las preguntas con opción de alternativa? Es una forma de estructurar peticiones que al otro le pueden dar la sensación de tener el control.



Ejemplo:

¿Te bañas antes de ver la tele o después de ver la tele?
Tu hijo podrá decidir en qué momento bañarse, pero lo que es una realidad es, que no importa lo que pase él se bañará.

Tarea:

De aquí a la siguiente sesión te pedimos que hagas una nueva lista de los negociables y los no negociables.
Tráela a la siguiente sesión para poder seguir trabajando con ella

Cuento “La olla”

Es la historia de unos jóvenes que están recién casados. Un día ella está cocinando y antes de poner la olla en el fuego le da tres golpes. Él le pregunta la razón por la cual hace eso a lo que responde que su mamá lo hacía para que los sabores se asienten.

Días después van a comer a casa de la madre de la chica y, al momento de poner la olla en el fuego le da tres golpes. El muchacho intrigado le pregunta a su suegra la razón a lo cual contesta que de esta manera la sal se mezcla con el resto de los ingredientes.

Más adelante se hace una reunión en casa de la abuela de la chica. Son invitados a comer y al momento de que la señora pone la olla de comida en el fuego le da tres golpes. El chico pregunta cual es el motivo a lo que la señora responde que su olla no funciona bien y que le da tres golpes para que se pueda cerrar bien.

En ocasiones reproducimos acciones que son aprendidas sin detenernos a pensar si estas forman parte de nosotros.

Cuento “Esto también pasará”

Es la historia de un rey que estaba por cumplir años y como regalo pidió algo único y especial. Todos en el reino estuvieron buscando el mejor regalo y cuando la fecha llegó se presentaron en el palacio para presentar sus obsequios.

Pasaron con telas preciosas, animales exóticos, especias únicas pero de todo aquello que le presentaban al rey este ya tenía varios ejemplares. Desanimado el rey recibió al último súbdito quien era el orfebre del pueblo. Este le presentó un anillo y aunque el rey tenía varios, este le hizo saber que aquel era mágico y que el hechizo que se encontraba escrito en el interior, debía ser pronunciado todos los días para que el anillo funcionara. El rey decidió probar el anillo mágico y antes de ponérselo leyó la inscripción la cual decía “esto también pasará” y se lo puso.

Conforme pasaron los días el rey siguió usando el anillo y repitiendo su hechizo. Así llegaron años de mucha abundancia y abundante cosecha para el reino y el rey todos los días leía “esto también pasará” pero también llegaron años de escasez, hambruna y enfermedad y el rey seguía leyendo “esto también pasará”.

No existen situaciones o complicaciones eternas porque “esto también pasará”.

Referencias

- Aguirre, E., Duran, E., y Torrado, M. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. *Bogotá, DC: CES-Universidad Nacional de Colombia*, 17-92.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3125>
- Alonso, J., Renzulli, J., y Benito, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. Fundamentos Psicopedagógicos.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz. Departamenteo de educación, política, lingüística y cultura. Gobierno Vasco.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Álvarez, F., Peñaherrera, MJ., Arévalo, C., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *Salud, psicología y educación, 1*, 417-428.
https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14357/1/0214-9877_2019_1_5_417.pdf#page=1
- Andrés, M. L. (2014). Efecto mediador de las estrategias cognitiva de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad, depresión y felicidad en niños de 9 a 12 años de edad. *[Tesis doctoral]*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
<http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/538/0121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aroca, C., y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: Revisión de las investigaciones. *Gredos. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*, 149-176.

- https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/131100/Los_estilos_educativos_parentales_desde_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Pearson Prentice Hall.
- Baquero, A., y Gutiérrez, G. (2007). Abram Amsel: Teoría de la frustración y aprendizaje disposicional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3) 663-667. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539315>
- Barra, L y Quílez, A. (2020) Aula de desarrollo: un programa de intervención con alumnos de altas capacidades en educación primaria. [Trabajo fin de grado. Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/100986/files/TAZ-TFG-2020-5079.pdf?version=1>
- Barker, G., Nascimento, M., Araújo, T., Segundo, M., y Brandao, C. (s.f). Érase una vez una familia. Savethechildren. PROMUNDO. [Archivo de Video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=YtZzHUW13-s&t=946s>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Journal Article*, 887-907. <https://www.jstor.org/stable/1126611?seq=1>
- Bazan, A. y Butto, C. (Ed.). (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. *Psicología y Contextos Educativos. Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional https://www.researchgate.net/profile/Aldo_Bazan_Ramirez/publication/316636253_Psicologia_y_Contextos_Educativos/links/5908f743aca72
- Beaulieu, L., Toloza, E., Van der Goes, MS. Lafourcade, M., Barnagian, D., Williams, Z., Eskandar, E., Frosch, M., Cash, S., y Harnett, M. (2018). Enhanced dendritic compartmentalization in human cortical neurons. *CellPress*, 175(3), 643-651. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092867418311061>

- Bermejo, F., Estévez, I., García, M. I., García-Rubio, E., Lapastora, M., Letamendía, P., Parra, J.C., Polo, A., Sueiro, M.J., y Velázquez de Castro, F. (2014). *Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores CUIDA*. TEA.
- Betancur, D., y Betancur J.D. (2013). Importancia de las emociones en la adquisición de nuevos aprendizajes mediatizados por aspectos relacionales. *Senderos Pedagógicos*. 4(4), 55-60.
<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/265/257>.
- Betancourt, D. Riva, R y Chedraui, P. (2021). Estrés parental y problemas emocionales y conductuales en niños durante la pandemia por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 227-238. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/199>
- Belda, V. (2012). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar. [Tesis de maestría. Universidad de Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquert, M. M., Perales, M. d., y Jornet, J. M. (febrero de 2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar los estilos educativos familiares, EVALEF. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/84748337.pdf>
- Bisquert, M. M., Perales, M. d., y Sahuquillo, P. M. (septiembre 2015). Definición del constructo de estilos educativos familiares para el cuestionario EVALEF (Evaluación de Estilos Educativos Familiares). In *Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Atención Temprana y Educación familiar (CIATEF)*. Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5730947>

Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924-2014. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 231-234. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)

92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt

Borges, Á., Hernández, C., y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos Parentales en Familia con Superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-

58. https://www.researchgate.net/profile/Africa_Borges/publication/27594059_Comportamientos_parentales_en_familias_con_superdotados/links/57badd9708aedfe0ec992662/Comportamientos-parentales-en-familias-con-superdotados.pdf

Borges, A., Nieto, I., Moreno, C y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea*, 2(2), 32-45. [https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/301514782_Medida_de_la_efectividad_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_PIPAC_expectativas_del_programa_para_padres_en_las_ediciones_de_Espana_y_Mexico/links/571714e608ae497c1a570a42/Medida-de-la-efectividad-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-PIPAC-expectativas-del-programa-para-padres-en-las-ediciones-de-Espana-y-Mexico.pdf)

Aymes/publication/301514782_Medida_de_la_efectividad_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_PIPAC_expectativas_del_programa_para_padres_en_las_ediciones_de_Espana_y_Mexico/links/571714e608ae497c1a570a42/Medida-de-la-efectividad-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-PIPAC-expectativas-del-programa-para-padres-en-las-ediciones-de-Espana-y-Mexico.pdf

Bourdin, J. C. (junio de 2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54), 15-33.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232010000100002

Burgo, O.B., León, J.L., Cáceres, M.L., Pérez, C.J., y Espinoza, E.E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa *Revista Cubana de Medicina Militar*. Volumen 48. Supl. 1 [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-65572019000500003&script=sci_arttext&tlng=enc)

65572019000500003&script=sci_arttext&tlng=enc

- Campo, M., Calonge, I., y Martínez, R. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales. [Tesis Doctoral.Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>
- Carrasco, A., Catalino, L. y Rabelo, M. (2021). Revisión sistemática sobre la doble excepcionalidad asociada a las altas capacidades. *Libro de altas do simpósio internacional de psicologia da educacao: passado, presente e futuro*, 45-60. http://sinpe20.web.ua.pt/wp-content/uploads/2021/12/LIVRO_ATAS_SInPE20_978972789715_5.pdf#page=52
- Carrillo, M. (2017). Capital social y educación de calidad. El programa de niñas y niños talento de la Ciudad de México. *Panorama Económico*. 12(24), 25-64. <http://panoramaeconomico.mx/ojs/index.php/PE/article/view/161/112>
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M., y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*. 33(2). 299-332. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337839590003.pdf>
- Chan, D. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised student adjustment problems inventory. *High Ability Studies*, 14(1), 41-54. <https://www.ingentaconnect.com/content/routledg/chas/2003/00000014/00000001/art0004>
- Chung, G., Chan, X., Lanier, P. y Ju, P. W. Y. (junio,2020). Associations Between WorkFamily Balance, Parenting Stress, and Marital Conflicts During COVID-19 Pandemic in Singapore. <https://doi.org/10.31219/osf.io/nz9s8>
- Ceberio, M., y Waslawick, P. (2006). *La Construcción del Universo*. Herder.

Colangelo, N., y Dettman, D. (1983). A Review of research on parents and families of gifted children. *The Council for Exceptional Children*, 50(1), 20-27.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440298305000103>

Costales, Y., Fernández, A., y Macías, C (2014) Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*.87(5), 949-959

<https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757255019.pdf>

Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 53-67.<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448->

[85502018000200053&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200053&script=sci_arttext)

Dalgleish, T., y Power. M.J. (1999). *Handbook of cognition and emotion*. John Wiley & Sons.

Dalton, L., Rapa, E. y Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5),

346- 347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)

Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza*. Drakontos.

Deitcher, Y., Eyal, G., Kanari, L., Verhoog, M., Atnekeng, GA., Mansvelder, H., P.J de Kock, C., Segev, I. (2017). Comprehensive morpho-electronic analysis shows 2 distinct classes

of L2 and L3 pyramidal neurons in human temporal cortex. *Cerebral Cortex*, 27(11),

5398-5414. <https://academic.oup.com/cercor/article/27/11/5398/4159219?login=false>

Diario Gestión. (5 de junio 2020). ¿Cómo funciona el cerebro? Así es la actividad cerebral cuando experimentas una emoción. [Archivo de Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=d7j9KBvKkJQ>

Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinrad, T. (2009) Parental socialization of emotion.

Psychological Inquiry, 9(4), 241-273.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli0904_1

Ekman, P. (1993). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1344638/>

Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological bulletin*, 115(2), 268-287.

[https://1ammce38pkj41n8xkp1iocwe-wpengine.netdna-ssl.com/wp-](https://1ammce38pkj41n8xkp1iocwe-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2013/07/Strong-Evidence-For-Universal-In-Facial-Expression.pdf)

[content/uploads/2013/07/Strong-Evidence-For-Universal-In-Facial-Expression.pdf](https://1ammce38pkj41n8xkp1iocwe-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2013/07/Strong-Evidence-For-Universal-In-Facial-Expression.pdf)

Eren, F., Ömerelli, A., Avcil, S., y Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 55(2), 105-

112. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6060660/>

Espinosa, M., y Reyes, M. (2007). Principales características y necesidades sicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula Abierta*, 36(1),

49-64. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/4861>

Flaherty, CH (1999) *Incentive Relativity*. Cambridge University Press.

<https://www.cambridge.org/mx/academic/subjects/psychology/cognition/incentive-relativity?format=PB&isbn=9780521658638>

Flores, J.F., Valadez, M.D. y Betancour, J. (2021). Evaluación de la satisfacción de un programa de orientación para progenitores de hijos con altas capacidades en línea. *Talincrea*, 8(15), 33-49.

http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/06_evaluacion.pdf

- Flores, J. F., Valadez, M. d., y Borges, Á. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. *Talincrea*, 7(13), 33-47.
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/7_13/Efectos.pdf
- Flores, J. F., Valadez, M. d., Borges, Á., & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf
- Gagné, F. [notas personales]. (2000) A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.
<https://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf>
- García, C., Morón, I., y Echarte, L.E. (2019). Efecto de la frustración en seres humanos: un estudio conductual y psicofisiológico. [Tesis doctoral. Universidad de Pamplona]
https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58946/1/Tesis_GarciaRoda19.pdf
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039
- Galimberti, U. (2006). *Diccionario de Psicología*. Siglo Veintiuno.
- Geake, J. G.(2005). The neurological basis of intelligence: A contrast with "brain-ased" education. *Neuroscience and Education: The Emerging Dialogue Symposium*. [documento presentado en simposium].
<https://seeingthmeaning.wordpress.com/theory/neuroscience/the-neurological-basis-of-intelligence/>
- Gómez, M.P., Truffello, A., Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva*

- educacional*, 58(3). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000300156&script=sci_arttext
- Gómez, M. Á., y Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15(17), 67-85. <http://revistasculturales.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS1010110067A>
- Gómez, M. I. (2019). Una revisión actualizada. *Psiquiatría Biológica*, 26(3) 105-112. www.elsevier.es/psiquiatriabiologica
- Gómez, M., Aguirre, T. y Borges, M.A. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista educación*, 46(1), 1-16. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/45393/49733>
- Gómez, MP., Conejeros, ML., Sandolva, K., y Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de psicología*, 34. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100002
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Goriounova, N., Heyer, D., Wilbers, R., Verhoog, M., Giugliano, M., Verbist, C., Obermaver, J., Kerkhofs, A., Smeding, H., Verberne, M., Idema, S., Baaven, J., Pienean, A., PJ de Kock, C., Klein, M., Mansvelder, H. (2018). Large and faster human pyramidal neurons associate with intelligence. *Neuroscience*. <https://elifesciences.org/articles/41714>
- Granados, M. C., y Cruz, C. (2010). Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology*, 1(1), 353-362.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324038.pdf>
- Guirado, Á. (2015). *¿Qué Sabemos de las Altas Capacidades? preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. GRAÓ.
- Haier, R., Siegel, B., Nuechterlein, K., Hazlett, E., Wu, J., Peak, J., Browning, H., y Buchsbaum, M.(1988). Cortical glucose metabolic rate correlates of abstract reasoning and attention studied with positron emission tomography. *Intelligence* 12(2), 199-217.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0160289688900165>
- Higueras, L., y Fernández, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas iapacidades Intelectuales. *IJERI.International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149-163.<https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Iglesias, B., & Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 63-77.<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2009-14-2-0001/Documento.pdf>
- Jaime, A., Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza de alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. *Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán*, 147-190. uv.es/ajaime/NewFiles/JaiGut14.pdf
- Jausove, J. y Jausovec, K. (2004). Differences in induced brain activity during the performance of learning and working-memory tasks related to intelligence. *Brain and cognition*, 54(1), 65-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027826260300263X>
- Jiménez, MJ. (2009-2010). Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos. [Manual]. <https://www.fapacealmeria.es/wp-content/uploads/2016/12/ESTILOS-EDUCATIVOS.pdf>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2011) Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>

Kamenetzky, G. V., Cuenya, L., Elgier, A. M., López Seal, F., Fosacheca, S., Martin, L., y Mustaca, A. E. (2009). Respuestas de frustración en humanos. *Terapia Psicológica*, 27(2), 191-201. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082009000200005

Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., y Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8–23.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616303324#bb0335>

Kobre, K.R., y Lippsit, L.P. (1972). A negative contrast effect in newborns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 14(1), 81-91 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022096572900331>

Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. y Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/622568>

Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación en México. (21 de 06 de 2018), DOF 21-06-2018. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfped.htm>

Ley federal por el que se reforma y adiciona el artículo 41 a la Ley general de educación en México (22 de 06 de 2009), DOF 26-06-2009.

<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

Ley federal de protección de datos personales en posesión de los particulares en México. (2010 de 07 de 05), DOF 05-07-2010.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>

López, A. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y Maestros*, (323), 24-29. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1392/1190>

López-Aymes, G., Navarro, M.I. y Vázquez, N. (2016). Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*. 2(2), 46-67. [https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/301514946_Evaluacion_formativa_de_la_implementacion_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_en_Mexico_desde_el_punto_de_vista_de_las_monitoras/links/5717141808aec49c999cc704/Evaluacion-formativa-de-la-implementacion-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-en-Mexico-desde-el-punto-de-vista-de-las-monitoras.pdf)

[Aymes/publication/301514946_Evaluacion_formativa_de_la_implementacion_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_en_Mexico_desde_el_punto_de_vista_de_las_monitoras/links/5717141808aec49c999cc704/Evaluacion-formativa-de-la-implementacion-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-en-Mexico-desde-el-punto-de-vista-de-las-monitoras.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/301514946_Evaluacion_formativa_de_la_implementacion_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_en_Mexico_desde_el_punto_de_vista_de_las_monitoras/links/5717141808aec49c999cc704/Evaluacion-formativa-de-la-implementacion-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-en-Mexico-desde-el-punto-de-vista-de-las-monitoras.pdf)

López-Aymes, G., Acuña, S. R., y Simons, D. C. (2017). Evaluación del programa Encuentros dirigido a padres y madres con hijos de altas capacidades en México. *Talincrea*, 4(7), 27-38. [researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/321375292_Evaluation_of_the_Encounters_Program_aimed_at_parents_with_high_ability_children_in_Mexico/links/5a38ab3c0f7e9b7c486fcd8b/Evaluation-of-the-Encounters-Program-aimed-at-parents-with-high-ability-children-in-Mexico.pdf)

[Aymes/publication/321375292_Evaluation_of_the_Encounters_Program_aimed_at_parents_with_high_ability_children_in_Mexico/links/5a38ab3c0f7e9b7c486fcd8b/Evaluation-of-the-Encounters-Program-aimed-at-parents-with-high-ability-children-in-Mexico.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/321375292_Evaluation_of_the_Encounters_Program_aimed_at_parents_with_high_ability_children_in_Mexico/links/5a38ab3c0f7e9b7c486fcd8b/Evaluation-of-the-Encounters-Program-aimed-at-parents-with-high-ability-children-in-Mexico.pdf)

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M.I., y Acuña, R.S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 85- <https://pdfs.semanticscholar.org/eb6b/124bd3285854d9ad551bc7bb7511e52330f7.pdf>

- López-Aymes, G., y Acuña, R.S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2, 47-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369132>
- López-Aymes, G., Acuña, R.S., y Durán, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, México. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157859>
- López, G. C. H., Palacio, C. R., y Nieto, L. A. R. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agorausb*, 7(2), 233-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960>
- Luo, L., y Kiewra, K. A. (2021). Parent's roles in talent development. *Gifted Education International*, 37(1), 30–40.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261429420934436>
- Macías, R. (2013). *Entendiendo y Tratando el Corazón de la Familia. Un Modelo Dinámico, Sistémico, Integrativo*. AEI.
- Madrid, J. (2018). Plan de identificación de estudiantes con altas capacidades y talento académico. Identification plan for students with high skills and academic talent. *Temática Psicológica*, 14(1), 17-26.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/1807/2095>
- Magaz, Á., y García, M. (1998). Perfil de estilos educativos. *Manual de Referencia*. Grupo Albor, COHS. <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/peeMANU.pdf>
- Mahmood, Z (2009). Relationship between perceived parenting styles and levels of depression, anxiety, and frustration tolerance in female students. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 24.

- gale.com/apps/doc/A259960771/HRCA?u=anon~764e8eae&sid=googleScholar&xid=219d63ee.
- Manzano, A., y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8414>
- Martínez, C. y Mustaca A.E. (2000). Respuestas agonísticas en ratas sometidas a frustración. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 485-504.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/105607/CONICET_Digital_Nro.39495282-8fbc-4b35-8e27-e34f63404531_B.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Mölller-Recondo, C. y D'Amato, J.P., (2020). Nuevos genios-emprendedores: itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria. *Revista científica de educomunicación*, 64(28), 73-83.
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/issue/view/c64>
- Mönks, F. (2003). *Las Necesidades de los Superdotados: Un Modelo Óptimo de Respuesta* Ágora XII. 39, 39-53. https://www.cedefop.europa.eu/files/5137_es.pdf#page=45
- Morales, N. (2020). Frustración y comportamiento criminal. *Visión Criminológica-Criminalística*, 5-9.
http://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/2001/Articulo06_frustracion_comprotamiento_criminal.pdf
- Morawska, A., y Sanders, M. (2009). An evaluation of behavioral parenting intervention for parents of gifted Children. *Behavior Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0005796709000539?via%3Dihub>
- Morawska, A., y Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*,

- 42(9), 819-827. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.867.5099&rep=rep1&type=pdf>
- Moreno, M. B., y Ortiz, J. (2020). Niñez con altas capacidades: retos en la educación familiar y ciudadana. *Revista de Talento, Inteligencia y Creatividad. Talincrea*, 6(12), 44-58. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/6_12/capacidades.pdf
- Moreno, M. B., Concha, L., González-Santos, L., Ortiz, J. J., y Barrios, F. A. (2014). Correlation between corpus callosum sub-segmental area and cognitive processes in school-age children. *PloS one*, 9(8). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0104549>
- Muniz, R. y De Souza, D. (2020). Talented women in Brazil: trajectories and career challenges in contemporary society. *Psicología em Estudo*, 25. <https://www.scielo.br/j/pe/a/zkqwNszXY5vd9SDq5xfXFsS/?lang=en&format=html#>
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00065.pdf>
- Mustaca, A. E. (2013). “¿Siento un dolor en el alma?” Metáfora o realidad. *Revista Argentina de Ciencia del Comportamiento*, 5(2), 47-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427386006.pdf>
- Mustaca, A.E., Bentosela, M., Ruetti, E., Kamenetzky, G., Cuenya, L., Justel, N., López, F., Fosachea, S. y Paipini, M. (2009). Similitudes y discrepancias en dos modelos animales de frustración. *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento*, 921-940. https://www.researchgate.net/profile/Nadia-Justel/publication/288753297_Similitudes_y_discrepancias_en_dos_modelos_animales_

de_frustracion/links/583d7a6708aeda696806d88e/Similitudes-y-discrepancias-en-dos-modelos-animales-de-frustracion.pdf

Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de Familia*. Herder.

Nardone, G., y Watzlawick, P. (2001). *El Arte del Cambio*. Herder.

Nardone, G. (2002). *Psicosoluciones. Cómo resolver rápidamente problemas humanos complicados*. Herder.

Nardone, G. (2015). *Ayudar a los Padres a Ayudar a los Hijos*. Herder.

Nardone, G. (2020). *Emociones. Instrucciones de uso*. Herder.

Narr, K. I., Woods, R. P., Thompson, P. M., Szeszko, P., Robinson, D., Dimtcheva, T., Gurbani, M., Toga, A., Bilder, R.M. (2007). Relationships Between IQ and Regional Cortical Gray Matter Thickness in Healthy Adults. *Cerebral Cortex*, 17(9), 2163-2171.
<https://academic.oup.com/cercor/article/17/9/2163/272753?login=true>

Neubauer, A., & Fink, A. (2009). Intelligence and Neural Efficiency. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(8), 1004-1023.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149763409000591>

O'Boyle, M.W. (2007). Mathematically gifted children: developmental brain characteristics and their prognosis of well-being. *Roeper Review*, 30(3), 181-186.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783190802199594>

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S-Y., y Thomson, D. (2014) Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214526430>

Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*. 8(11), 953
<https://www.mdpi.com/2227-9067/8/11/953#cite>

- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: a review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323
https://www.researchgate.net/publication/339325173_Psychological_Framework_for_Gifted
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca Revista de Altas Capacidades*, 9, 126-135. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Superdotaci%C3%B3n+intelectual+y+trastorno+por+d%C3%A9ficit+de+atenci%C3%B3n+e+hiperactividad+%28TDAH%29&btnG=
- Patterson, G. (2002). The early development of coercive family process. Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention. *American Psychological Association*, 25-44. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17213-002>
- Patti, J., Brackett, M.A, García, C.F y Prieto, .F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, REIFOP*, 14(3), 145-156.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625366>
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (11) , 17-36.
[file:///C:/Users/clara_000/Downloads/Dialnet-SuperdotacionYFamilia-2476401%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/clara_000/Downloads/Dialnet-SuperdotacionYFamilia-2476401%20(6).pdf)
- Plataforma de apoyo a las altas capacidades (5 de julio 2016). De los genes al talento. El modelo de desarrollo de Francoys Gagné. <http://apoyoac.blogspot.com/2016/07/de-los-genes-al-talento-el-modelo-de.html>

- Psyrdelli, M., y Justel, NR. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301-310.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/82599/CONICET_Digital_Nro.bcb7042-c7aa-4d5f-9abd-032af9e95592_d.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Punset, E (2008). *El alma está en el cerebro*. Punto de Lectura.
- Quílez, A y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza & Teaching*, 38, 69-85. <https://www.torrossa.com/en/catalog/preview/5011001>
- Ramiro, P., Navarro, J., Menacho, I., López, M., y García, M. (2016). Bienestar Psicológico en Personas con Alta Capacidad Intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 72-78.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1888899216300022?token=40E338680F66F5E5409D63EE15101ED4AE6B53661170D787B6C0AC21B4DC5B3A08288FD359D88224155B1874CFA23E8B&originRegion=us-east-1&originCreation=20220213135339>
- Ramírez, A., Ferrando, M y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2do. ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*. 12(1).
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2015000100007
- Raya, A. F., Herruzo, J., & Pino, M. J. (2008). Estudios Sobre los Estilos Educativos Parentales y su Relación con los Trastornos de Conducta en la Infancia. [Tesis doctoral. Universidad de Córdoba]. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Renzulli, J y Gaesser, a. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de educación*, 368, 96-131.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111144/Adjunto1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ribas, S. (2008). Influencia bidireccional en la adopción de los estilos parentales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 65-73.<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319006.pdf>
- Rimlinger, N.A. (2016). Dwelling on the Right Side of the Curve: An Exploration of the Psychological Wellbeing of Parents of Gifted Children [Tesis doctoral Universidad Nacional de Australia].<https://www.semanticscholar.org/paper/Dwelling-on-the-right-side-of-the-curve%3A-an-of-the-Rimlinger/1f71229e0c268bf0112f70b479801d2ab5a74b9c>
- Rodríguez, C., Russa, M., & Kircher, J. (2015). Analog assessment of frustration tolerance: association with self-reported child abuse risk and psychological reactivity. *Child Abuse & Neglect*, 46, 121-131.<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014521341500068X>
- Rodríguez, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges del Rosal, A., Valadez, M.D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades. Descubriéndonos (PIPAC)*. Manual Moderno.
- Rodríguez, L., y Domínguez, P. (2015). Análisis de la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales en familias puertorriqueñas con niños superdotados. [Tesis doctoral. Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/33241/1/T36408.pdf>
- Rodríguez-Navieras, E., Borges, A. (2020). Programas extraescolares; una alternativa a la respuesta educativa de las altas capacidades. *Revista Educación y Desarrollo*, 52, 19-28.

researchgate.net/profile/Elena-Rodriguez-

Naveiras/publication/338337097_Programas_extraescolares_una_alternativa_a_la_respuesta_educativa_de_altas_capacidades/links/5e0dcc1e4585159aa4abdd51/Programas-extraescolares-una-alternativa-a-la-respuesta-educativa-de-altas-capacidades.pdf

Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos*. Jaén: Formación Alcalá.

Sánchez, M.T. (2008). Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia.

Su relación con el clima familiar y la salud mental [Tesis doctoral. Universidad Castilla-La Mancha].

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%20Inteligencia%20emocional%20autoinformada%20y%20ajuste%20perceptivo%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanz, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: Superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Faisca*, 11, 37-

45. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sanz%2C+R.+%282004%29.+Alumnos+doblemente+excepcionales%3A+Superdotaci%C3%B3n+intelectual+y+dificultades+de+aprendizaje.&btnG=

Sastre-Ribas, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial.

Revista de neurología, 46(1), 11-16. https://carei.es/archivos_materiales/AACC.pdf

Sastre-Ribas, S., y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Fáisca: Revista de Altas Capacidades*, (6) 3-25.

file:///C:/Users/clara_000/Downloads/Dialnet-

ElConocimientoDeLaSuperdotacionEnElAmbitoEducativo-2476204.pdf

- Sastre-Ribas, S., y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurodesarrollo*, 66(1), 50-56. https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Sastre-Riba/publication/323457404_Neurofuncionalidad_ejecutiva_estudio_comparativo_en_las_altas_capacidades/links/5a970b7c45851535bcdea946/Neurofuncionalidad-ejecutiva-estudio-comparativo-en-las-altas-capacidades.pdf
- Sayi, A, K., Icen, M. (2019). Examining the relationship between parental attitudes at the study habits of gifted children. *International Journal of Progressive Education*. 15(6). 17-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237315>
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2006). *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. <https://elisae.files.wordpress.com/2013/03/propuesta-de-intervencionfbfbdn.pdf>
- Secretaría de Educación Pública- SEP. (2017). Secretaría de Educación Pública. *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Serebrinsky, H. (2012). Psicoterapia de grupo. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 10(2), 132-155. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v10n2/v10n2a01.pdf>
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., y Giedd, J (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents, *Nature*, 440(7084), 676-679. <https://www.nature.com/articles/nature04513>

Silverman, L. (1997). The construct of dsynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0161956X.1997.9681865>

Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110-116.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02783199409553636?needAccess=true>

Singh, H, y O'Boyle, M. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth and college students.

Neuropsychology, 18(2), 371-377. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/neu-182371.pdf>

Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades.

Revista de Psicología, 26(1), 43-64. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829505004.pdf>

Soto, B. I. C., yTomasini, G. A. (2018). Niños con altas capacidades: Análisis de las variables familiares implicadas en el desarrollo del potencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 273-300.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page->

[v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[ZhTajE95PJV1TESDfft2w1kG9-jgr~eio9PX7-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[nSwcBmF4h9yCQj2L2qgkrxLGl~h~qVLzn5Z~gxAbCTt~zFZDBCygEP6yVpwpKfYRb](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[3h3adbAZUx7Q3OWP9xRxPlswUzVeqLkqdbOcg4CUjR-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[nVV2iVwxG7jk1iWcuJMcLdvGj2nhWbAR61hKVz393nplJxn0MOJSUzbTUbQIJs8Jh~](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[QUds874VAZu4AIC-tGVvOpsZVHHZdBxmVq-~~LJHG2GBps-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[mMCEqb6yyzW0ND2IP-4iW6Bosw91vHunv9W-pc7xiCOIWt5Htng__&Key-Pair-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

[Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4Z](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71605975/2650-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646416880&Signature=Z~9VdXBHReK8uR26~b5zSKGXoZ9fY0OZ)

- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore M. y Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- Sternberg, R; Grigorenko, E; Ferrando, M; Hernández, D; Ferrándiz, C y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 111-118. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922011.pdf>
- Suárez, S., y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 167-184. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/56057>
- Tracy, J., y Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: evidence for biologically innate nonverbal displays. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(33), 11655-11660. <https://www.pnas.org/content/pnas/105/33/11655.full.pdf>
- Valadez, M., Rodríguez-Naveiras, E., Castellanos-Simons, D., López-Aymes, G., Aguirre, T., Flores, J., y Borges, A. (2020). Physical activity and well-being of high ability students and community samples during the COVID-19 health alert. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.606167/full>
- Villamizar, G y Donoso, R. (2013) Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión Histórica. *Psicogente*, 16(20), 407-423. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552364013>
- Waldron, F., Wiegmann, D., y Wiegmann, D. (2005). Negative incentive contrast induces economic choice behavior by bumble bees. *International Journal of Comparative Psychology*, 18(4), 358-371. <https://escholarship.org/uc/item/5w82004f>

- Webb, J. T. (1994). Nurturing social emotional developmen of gifted children. 525-538. Reston, VA: ERIC Clearinghouse. <http://www.positivedisintegration.com/Webb1993.pdf>
- Yildiz, S., y Altay, N. (2021). The parenting attitudes and effects on their figted children: a literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*,9(2), 123-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1519054>
- Zhou, Q., Main, A., y Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*,102(1),180-196. https://www.researchgate.net/publication/232568638_The_Relations_of_Temperamental_Effortful_Control_and_AngerFrustration_to_Chinese_Children's_Academic_Achievem ent_and_Social_Adjustment_A_Longitudinal_Study