

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA
CARRERA DE PSICOLOGÍA

*Tesis para optar por el grado académico de
Licenciatura en Psicología*

**DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN
EMOCIONAL DE LAS PERSONAS
MENORES DE EDAD CON ALTO
POTENCIAL EN COSTA RICA DESDE
LA PERCEPCIÓN DE LAS MADRES
DURANTE EL PRIMER
SEMESTRE DEL 2025**

ESTUDIANTE: LAURA PARRALES REYES

TUTOR: AARON OCAMPO

Costa Rica

2025

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	ii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
AGRADECIMIENTO	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. INTRODUCCIÓN	2
1.1.1. Planteamiento del problema de investigación	3
1.1.2. Antecedentes del problema.....	4
1.1.2.1. Antecedentes internacionales.....	4
1.1.3. Delimitación del problema	16
1.1.4. Justificación.....	16
1.2. REDACCIÓN DEL PROBLEMA CENTRAL: PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN... ..	19
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.3.1. Objetivo general	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES	19
1.4.1. Alcances de la investigación	19
1.4.2. Limitaciones de la investigación	20
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	22
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN	23
2.2. CONTEXTO TEÓRICO CONCEPTUAL	26
2.2.1. Aproximación conceptual del alto potencial	26
2.2.1.1. Concepto de inteligencia.....	26

2.2.1.2. Precocidad.....	26
2.2.1.3. Superdotación o genialidad.....	27
2.2.1.4. Altas capacidades intelectuales.....	27
2.3. CONTEXTO A NIVEL NACIONAL	28
2.3.1. Alto potencial	29
2.3.2. Alta dotación	29
2.3.2.1. Características de las personas con alta dotación	30
2.3.3. Talentos	31
2.3.3.1. Tipos de talentos en el alto potencial.....	31
2.4. MODELOS Y TEORÍAS SOBRE EL ALTO POTENCIAL	33
2.4.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001).....	33
2.4.2. Modelo de Antoni Castelló Tarrida (1986).....	33
2.4.3. Teoría de Joseph Renzulli	34
2.4.4. Modelo de Independencia Triárquica de la Superdotación (Mönks, 1992)	35
2.4.5. Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (Gagné, 2000)	35
2.5. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ALTO POTENCIAL.....	36
2.5.1. Emociones	36
2.5.2. Autorregulación.....	37
2.5.3. Regulación emocional	38
2.6. DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN MENORES CON ALTO POTENCIAL.....	39
2.6.1. Características socioemocionales de los menores de edad con alto potencial que pueden representar un desafío de la regulación emocional	42
2.6.1.1. Sobreexcitabilidad	42
2.6.1.2. Intensidad emocional.....	43
2.6.1.3. Perfeccionismo	44

2.6.1.4. Desarrollo asincrónico	45
2.6.1.5. Empatía	47
2.6.1.6. Sentido de la justicia y preocupación moral	48
2.6.1.7. Pensamiento divergente y desafío a la autoridad.....	49
2.7. ESTRATEGIAS PARENTALES EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL	50
2.7.1. Establecimiento de un ambiente de apoyo y validación emocional	51
2.7.2. Comunicación abierta y validación emocional.....	52
2.7.3. Apoyo y estímulo	53
2.7.4. Asignación de responsabilidades y opciones apropiadas para la edad y capacidad..	54
2.7.5. Uso de un estilo de crianza adecuado para cada niño	55
2.8. NECESIDADES DE APOYO Y FORMACIÓN PARENTAL PARA AFRONTAR LOS DESAFÍOS EMOCIONALES EN MENORES CON ALTO POTENCIAL	57
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	62
3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	63
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	64
3.3. UNIDADES DE ANÁLISIS U OBJETOS DE ESTUDIO	65
3.3.1. Participantes del estudio.....	65
3.3.2. Población	66
3.3.3. Muestra	67
3.3.4. Aspectos éticos y protección de los participantes	68
3.3.5. Recolección de la información	68
3.3.6. Validez del instrumento.....	71
3.4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	72
3.4.1. Recopilación de la información.....	72
3.4.2. Transcripción y orden de la información.....	73

3.4.3. Codificación de la información	73
3.4.4. Integración de la información.....	73
3.5. ANÁLISIS DE DATOS	74
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	75
4.1. ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	76
4.1.1. Datos sociodemográficos.....	76
4.1.2. Categorías	78
4.1.2.1. Categoría 1: Desafíos en la regulación emocional (C1)	79
4.1.2.2. Categoría 1: Desafíos de la regulación emociona.....	79
4.1.2.3. Categoría 2: Estrategias parentales de regulación emocional (C2)	85
4.1.2.4. Categoría 3: Necesidades adicionales de apoyo y formación (C3)	89
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	96
5.1. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN O EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS	97
5.1.1. Análisis de la información sociodemográfica	97
5.1.2. Análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad	101
5.1.3. Análisis entre las categorías generales y subcategorías	102
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	119
6.1. CONCLUSIONES	120
6.2. RECOMENDACIONES.....	123
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXOS	139
Anexo 1. Modelo del consentimiento	140
Anexo 2. Matriz de categorías según objetivos, conceptos y preguntas del instrumento	144
Anexo 3. Guía de la entrevista	146
Anexo 4. Cuestionario sociodemográfico	148

Anexo 5. Carta del tutor	152
Anexo 6. Carta del lector	153
Anexo 7. Constancia de revisión filológica	154
Anexo 8. Declaración jurada.....	155
Anexo 9. Resultados obtenidos del promedio índice de Kappa de Cohen.....	156
Anexo 10. Licencia de publicación	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de los talentos en el alto potencial.....	32
Tabla 2. Formas y expresiones de la sobreexcitabilidad	43
Tabla 3. Tabla de criterios de inclusión y exclusión	66
Tabla 4. Comparación de resultados	71
Tabla 5. Datos sociodemográficos.	76
Tabla 6. Categorías generales.....	78
Tabla 7. Inicio de la subcategoría 1	79
Tabla 8. Inicio de la subcategoría 2.....	86
Tabla 9. Inicio de la subcategoría 3:.....	90
Tabla 10. Esquema general de categorías identificadas	101

AGRADECIMIENTO

Este proyecto representa no solo el final de un proceso académico, sino también el reflejo del amor, apoyo y acompañamiento de personas que han sido fundamentales en mi vida.

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mi esposo, Dany, quien ha sido mi mayor apoyo en este proceso. Gracias por tu paciencia, comprensión y por estar a mi lado en cada etapa, animándome a seguir a pesar de las dificultades.

Deseo agradecer a mis dos hijos e hijas, ya que son mi inspiración y motivación para ser mejor persona y madre, ustedes me recordaron constantemente el propósito de este camino. Este logro también es para ustedes.

Agradezco con gran cariño y respeto a las madres de familia que participaron en esta investigación. Gracias por abrirme la puerta a sus historias, por su generosidad y por confiar en mí para compartir vivencias tan significativas. Sin su voz, este trabajo no hubiera sido posible.

A mi tutor, gracias por tu acompañamiento cercano, por tus observaciones acertadas y por tu apoyo constante que me permitió llevar esta investigación a buen puerto. Tu guía ha sido clave para lograr este objetivo.

Finalmente, gracias a todas las personas que, de alguna manera, fueron parte de este camino. Este trabajo está lleno de cada conversación, cada gesto y cada paso compartido.

Gracias, gracias, gracias.

RESUMEN

La presente investigación cualitativa indaga sobre los desafíos de la regulación emocional de personas menores con alto potencial en Costa Rica, desde la percepción de sus madres; las estrategias parentales para la regulación emocional y las necesidades de apoyo que tienen estas familias, con el objetivo de profundizar en su comprensión desde una perspectiva psicológica y contextual. Esta investigación se fundamenta en la elaboración de entrevistas semiestructuradas aplicadas a madres de niños con alto potencial intelectual, analizadas mediante el método de análisis temático reflexivo. Los hallazgos revelan que estas personas menores presentan una alta sensibilidad emocional, pensamiento divergente y un sentido de la justicia pronunciado, lo que influye significativamente en su adaptación social y emocional. Además, las participantes destacan estilos parentales autoritativos, orientados al niño y prácticas de crianza adaptativas, aunque también expresan incertidumbre y escasa orientación profesional. Así mismo, se identifican carencias en el sistema educativo para responder a sus necesidades específicas, tanto cognitivas como emocionales. Esta investigación resalta la importancia de intervenciones psicoeducativas y de políticas públicas que contemplen un enfoque integral del alto potencial intelectual. Se concluye que es fundamental comprender el desarrollo de estas personas menores considerando y validando todas sus dimensiones, desde su perfil psicológico y emocional hasta sus contextos familiar y educativo, ya que todos estos aspectos son claves para favorecer su bienestar. Por lo tanto, esta tesis aporta evidencia empírica relevante para enriquecer el campo de la psicología y la educación inclusiva.

Palabras claves: alto potencial, alta capacidad intelectual, desarrollo socioemocional, estilos parentales, apoyo familiar, necesidades educativas, Costa Rica.

ABSTRACT

This qualitative research explores the challenges of emotional regulation in children with high intellectual potential in Costa Rica, as perceived by their parents. It also examines the parental strategies used to support emotional regulation and the support needs expressed by these families, with the aim of deepening understanding from a psychological and contextual perspective. The study is based on semi-structured interviews conducted with mothers of children identified as having high intellectual potential, analyzed through the reflexive thematic analysis method. The findings reveal that these children exhibit high emotional sensitivity, divergent thinking, and a strong sense of justice, all of which significantly affect their social and emotional adaptation. Participants highlighted authoritative and child-oriented parenting styles, along with adaptive caregiving practices; however, they also expressed uncertainty and a lack of professional guidance. In addition, the study identified gaps in the education system in addressing both the cognitive and emotional needs of these children. This research emphasizes the importance of psychoeducational interventions and public policies that adopt a comprehensive approach to high intellectual potential. It concludes that understanding the development of these children requires the validation of all their dimensions—from psychological and emotional profiles to family and educational contexts—as these are key to supporting their well-being. This thesis provides relevant empirical evidence to enrich the fields of psychology and inclusive education.

Keywords: High potential, giftedness, socio-emotional development, parenting styles, family support, educational needs, Costa Rica.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el estudio de la inteligencia y el potencial humano ha sido un tema de constante interés y debate para las personas investigadoras. Según Ardila (2011), los primeros intentos formales por medir la inteligencia se remontan a Alfred Binet, quien desarrolló, junto a Simón, el primer test de inteligencia en 1905 en Francia. Desde entonces, el concepto de inteligencia ha evolucionado de manera significativa, dando paso a definiciones más complejas como la superdotación, las altas capacidades o el alto potencial intelectual.

Sin embargo, a pesar de los avances en el tema, la mayoría de las investigaciones han centrado su foco en la dimensión cognitiva del fenómeno, en su evaluación y en el diseño de estrategias académicas para la intervención en el ámbito educativo. Y, aunque estos aportes son importantes, han dejado en segundo plano los aspectos socioemocionales que también forman parte esencial del desarrollo de las personas con alto potencial.

El impacto de esta comprensión incompleta del fenómeno representa una gran limitación que puede derivar en respuestas educativas y sociales insuficientes, ya que, detrás de una etiqueta como “alto potencial”, puede esconderse una lucha constante por adaptarse a un entorno que no siempre está preparado para recibir a personas con esta condición ni cuenta con la capacidad de atender las verdaderas necesidades de esta población.

Las personas menores de edad con alto potencial enfrentan una serie de desafíos socioemocionales que, si no son comprendidos y acompañados adecuadamente, pueden afectar su bienestar integral. Aunque la sociedad, en general, suele asociar el alto potencial intelectual con ventajas exclusivamente cognitivas, diversos estudios señalan que poseer alta dotación o talentos sobresalientes no garantiza un desarrollo emocional equilibrado ni una adecuada integración escolar o social (Silverman, 2021; Virgolim, 2021).

En Costa Rica, el abordaje del alto potencial desde la perspectiva emocional y familiar ha sido escaso, esto demuestra que existe un vacío importante que debería ser abordado desde una perspectiva empírica y profesional. Por lo que el presente estudio cualitativo surge ante la necesidad de comprender los desafíos de la regulación emocional en niños y niñas con alto potencial desde la percepción de sus madres.

Para dicha indagación, se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario sociodemográfico que ayudó a caracterizar a las familias y entrevistas en profundidad, que permitieron identificar cuáles son esos desafíos en la regulación emocional, cómo impactan en la dinámica familiar y qué estrategias han desarrollado las madres, para acompañar a sus hijos. Y lo que surgió fue valioso. Porque, más allá de las etiquetas diagnósticas o los protocolos escolares, emergieron historias reales, llenas de incertidumbres, aprendizajes, aspectos a mejorar y también logros.

Esta tesis no solo busca visibilizar esas voces, sino también generar conocimiento aplicable para el desarrollo de políticas educativas y psicosociales que favorezcan la regulación emocional y el bienestar integral de esta población, en un contexto que aún tiene mucho por construir.

1.1.1. Planteamiento del problema de investigación

A continuación, se desarrollan los hallazgos de la búsqueda de antecedentes internacionales y nacionales referentes al tema de cómo se ha abordado la salud mental y la aplicación de estrategias que apoyen a los niños, niñas y adolescentes con alto potencial en la regulación emocional en el hogar, en ambientes académicos y, en su vida en general, sobre los esfuerzos realizados para la atención psicológica adecuada, investigación y divulgación de las características psicoemocionales de estas personas menores.

Se realiza la delimitación del problema, que atañe a las personas menores de edad identificadas con alto potencial en Costa Rica y los desafíos de la regulación emocional que experimentan; todo esto desde la percepción de las madres a través de entrevistas realizadas, el detalle de la justificación que sostiene la existencia del presente estudio y los objetivos que guían el proceso investigativo.

1.1.2. Antecedentes del problema

1.1.2.1. Antecedentes internacionales

Renati et al. (2023) desarrollaron un estudio exploratorio desde el Departamento de Pedagogía, Psicología y Filosofía de la Universidad de Cagliari, Italia, llamado: *Los niños superdotados vistos por sus padres: talentos, desafíos socioemocionales y estrategias educativas desde preescolar hasta la escuela secundaria*. En este estudio, se analizaron los perfiles de 44 niños con altas capacidades para explorar a profundidad las características y peculiaridades de su desarrollo emocional y cognitivo, así como las estrategias educativas implementadas por sus padres. El estudio buscaba: "brindar nuevos conocimientos sobre la experiencia de los padres de niños con altas capacidades, comprender las características específicas de los niños con altas capacidades y las estrategias educativas utilizadas por los padres para afrontar los desafíos emocionales y sociales" (Renati et al., 2023, p. 2).

Los resultados demostraron que los niños con altas capacidades frecuentemente presentan precocidad en el lenguaje y habilidades matemáticas, además, pueden mostrar una sensibilidad emocional elevada que dificulta su regulación emocional. En el estudio se destacó que los padres asumen un rol crítico en la regulación emocional de sus hijos, quienes, al enfrentarse a intensos estallidos emocionales, con frecuencia adoptan estrategias como "el diálogo, las explicaciones

detalladas y consistentes, también apoyadas por lecturas, y la negociación” (Renati et al., 2023, p. 11).

Adicionalmente, se identificó que la falta de comprensión del entorno educativo y social sobre las características y peculiaridades de estos niños puede aumentar su vulnerabilidad emocional y dificultar su integración social. Según Renati et al. (2023), los padres también expresan sentimientos de soledad y falta de apoyo al enfrentarse a las demandas intensas de sus hijos. Por todo lo antes mencionado, Renati et al. (2023) proponen el desarrollo de programas de intervención dirigidos a padres de niños con altas capacidades, que les brinden herramientas para afrontar los desafíos socioemocionales de sus hijos. Específicamente, estrategias de regulación emocional, técnicas de adaptación social, apoyo en la relación escuela-familia y creación de redes de apoyo.

Por otra parte, Peebles et al. (2023) desarrollaron un estudio titulado: *La experiencia de ser padres de niños superdotados: un análisis temático de entrevistas con padres de niños en edad escolar primaria*, desde la Northwestern Polytechnic y la Universidad de Calgary. Es un estudio cualitativo con un enfoque inductivo, donde se explora la experiencia cotidiana de criar a menores superdotados mediante entrevistas temáticas con padres de niños en edad escolar primaria. Este estudio buscó: “comprender la experiencia diaria de los padres en la crianza de un niño superdotado, abordando los desafíos emocionales y sociales desde la perspectiva de los padres” (Peebles et al., 2023, p. 19). A través de 12 entrevistas con padres cuyos hijos asistían a escuelas para superdotados, se identifican tres temas principales: el enfoque de crianza impulsado por el niño, el aislamiento social debido a la falta de comprensión, así como el agotamiento emocional y físico experimentado por los padres.

Los hallazgos del estudio enfatizaron la importancia de comprender la dinámica familiar en la crianza de niños superdotados, así como la necesidad de ofrecer apoyo emocional y social a los padres. Por otra parte, dentro de los resultados, se observó que, en 11 de las 12 familias entrevistadas: “Los padres que describieron un enfoque de crianza impulsado por los niños también hablaron de la necesidad de “coordinar” las decisiones y acciones de crianza entre ambos adultos en el hogar.” (Peebles et al., 2023, p. 22). En otras palabras, los padres facilitaban a sus hijos lo que fuese necesario para satisfacer las necesidades que tenían cuando se planteaban una idea o proyecto. Adicionalmente, se debe mencionar que los autores concluyeron que la falta de comprensión social sobre las necesidades específicas de los niños superdotados exagera los sentimientos de aislamiento y estrés parental, por lo que proponen la creación de programas de apoyo psicosocial para estas familias (Peebles et al., 2023).

En Brasil, Dellatorre et al. (2022) realizaron un estudio exploratorio y cualitativo llamado: *Dinámica familiar, prácticas educativas y problemas emocionales/conductuales: percepción parental de adolescentes con altas capacidades intelectuales o superdotación*, con el objetivo de comprender la percepción de los padres de adolescentes con altas capacidades intelectuales o superdotación sobre la dinámica familiar, las prácticas educativas utilizadas, los problemas emocionales y conductuales, así como las perspectivas de futuro para sus hijos. En este estudio participaron tres madres y dos padres, quienes respondieron a una entrevista semiestructurada de 15 temas relacionados con la rutina familiar, las prácticas educativas y sus preocupaciones parentales.

El análisis temático deductivo permitió identificar que los padres reconocían las altas capacidades intelectuales de sus hijos, pero carecían de información suficiente para gestionar

adecuadamente estas características. También se evidenció la coexistencia de prácticas educativas autoritarias y autoritativas dentro de las familias, lo que reflejaba la incertidumbre en la crianza de estos adolescentes. Esta coexistencia es una combinación en las prácticas de crianza, donde cohabitan el diálogo, pero también el castigo. Además, los padres manifestaron preocupación por la expresión de agresividad y aislamiento de sus hijos, temiendo que estos factores pudieran derivar en conductas de riesgo.

Los resultados subrayaron la necesidad de mayor orientación para las familias, ya que los adolescentes con altas capacidades intelectuales mostraron dificultades en la regulación emocional y en la interacción social, lo que coincidió con estudios previos que sugieren una mayor vulnerabilidad socioemocional en esta población. Se concluyó que es fundamental desarrollar estrategias de intervención dirigidas a las familias para mejorar el bienestar emocional y social de los menores con alto potencial intelectual (Dellatorre et al., 2022).

Por su parte, Gómez-Arizaga et al. (2019) llevaron a cabo un estudio cualitativo desde la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile, titulado: *Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales*. El estudio tuvo como objetivo comprender cómo las madres perciben el desarrollo académico y social de sus hijos e hijas con Altas Capacidades Intelectuales (AACCII). En este estudio, se analizó el rol parental, las interacciones en el sistema escolar, las experiencias sociales y las expectativas hacia el futuro. A través de entrevistas semiestructuradas a cinco madres con hijos que acudían a programas de enriquecimiento para estudiantes con AACCII, se identificaron cuatro categorías principales: la relación de las madres con el desarrollo del potencial, las experiencias académicas en aulas regulares, las experiencias sociales y las expectativas frente al futuro.

Los resultados evidencian que las madres suelen identificar tempranamente las AACCCII de sus hijos mediante la observación directa y la interacción cotidiana, incluso antes de que lo hagan los docentes. Asimismo, desempeñan un rol activo en el acompañamiento académico y emocional, brindando apoyo constante y buscando entornos que estimulen el potencial de sus hijos. En cuanto al contexto escolar, muchas madres manifestaron frustración con el sistema educativo y el desconocimiento docente sobre las características de la alta dotación, lo que deriva en invisibilización de las AACCCII y falta de ajustes curriculares. También se describieron experiencias positivas, en las que algunos profesores logran motivar a los estudiantes mediante metodologías innovadoras y cercanía afectiva.

En el ámbito social, las madres relataron dificultades de integración, experiencias de *bullying* y una tendencia de los niños a adaptarse al grupo ocultando sus capacidades. Algunas madres notaron que sus hijos formaban lazos afectivos estrechos, aunque selectivos, y priorizaban la profundidad de los vínculos por sobre la cantidad de amistades. Respecto a las expectativas, las participantes coincidieron en desear que sus hijos desarrollen su potencial de forma integral, más allá de lo académico, priorizando su felicidad, bienestar emocional y vocación.

Este estudio subraya la relevancia del entorno familiar y educativo como catalizadores del desarrollo del alto potencial y revela la necesidad urgente de generar mayor conciencia, formación docente y políticas inclusivas que contemplen las necesidades específicas de estos estudiantes.

El investigador Papadopoulos (2021) realizó un estudio en Grecia, desde el Departamento de Psicología de la Universidad de Creta, llamado: *Cómo educar a los niños superdotados y talentosos en función de sus necesidades socioemocionales excepcionales: ¿qué sabemos?* Dicho estudio fue una revisión literaria que analizó 16 investigaciones publicadas entre 2000 y 2020

sobre la crianza de niños superdotados y talentosos y sus necesidades socioemocionales excepcionales. En este estudio, se utilizó una metodología de análisis de contenido para identificar patrones temáticos relacionados con los estilos de crianza, el ajuste emocional y social de los niños, así como los desafíos que enfrentan sus padres.

La investigación identificó que los padres desempeñan un papel decisivo en el desarrollo personal de estos niños, ya que su estilo de crianza influye directamente en su bienestar emocional, adaptación social y éxito académico. Dentro de los estilos de crianza comúnmente utilizados, se identificaron el estilo autoritario, que impacta negativamente en el bienestar emocional de los niños, y el estilo autoritativo, que fomenta la autonomía y la autorregulación emocional. Por otra parte, se encontró que los padres tienden a tomar un rol activo en la toma de decisiones escolares y en la resolución de problemas de ajuste psicosocial debido a la falta de programas educativos adecuados.

Los resultados mostraron que los niños superdotados y talentosos enfrentan desafíos como el desarrollo asincrónico, la sensibilidad emocional aumentada y el perfeccionismo negativo. Estas características dificultan su integración social y su regulación emocional, generando estrés adicional en sus cuidadores. Papadopoulos (2021) concluyó que es fundamental proporcionar grupos de apoyo parental y recursos educativos a fin de mejorar la capacidad de los padres para satisfacer las necesidades emocionales excepcionales de sus hijos. Asimismo, se sugiere que un entorno educativo adaptado puede tener un impacto positivo en el desarrollo personal y académico de los niños superdotados.

En Estados Unidos, Guilbault et al. (2024) realizaron un estudio desde el Departamento de Estudios Avanzados y el Centro para Jóvenes Talentosos de la Universidad Johns Hopkins,

titulado: *Perspectivas de los cuidadores sobre la vida social y emocional de los niños muy superdotados y superdotados*. Este estudio tenía como objetivo: “comprender las experiencias vividas y desafíos emocionales y sociales únicos de los niños altamente superdotados y profundamente superdotados desde la perspectiva de sus cuidadores” (Guilbault, 2024, p. 2).

La investigación empleó una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico e incluyó una muestra intencional de 12 padres de niños superdotados entre los 6 y 8 años, quienes participaron en entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados mediante análisis temático, generando cuatro temas principales: (a) complejidad e intensidad social-emocional, (b) necesidades de crianza en la escuela primaria temprana, (c) búsqueda de comunidad y comprensión, y (d) malentendidos y conceptos erróneos sobre los niños altamente superdotados y profundamente superdotados.

Los resultados revelaron que los niños altamente superdotados y profundamente superdotados presentan un desarrollo asincrónico, intensas reacciones emocionales y una necesidad de autonomía avanzada, lo que genera desafíos para la integración social y la regulación emocional. Los cuidadores reportaron problemas relacionados con el sueño, preocupaciones existenciales tempranas y dificultades de transición entre actividades. Además, los participantes señalaron la importancia de contar con redes de apoyo y comunidades especializadas para sentirse comprendidos y acompañados en la crianza de sus hijos. Guilbault et al. (2024) concluyeron que la creación de programas de intervención psicoeducativa para padres y profesionales puede mejorar significativamente el bienestar emocional y social de esta población infantil.

Por su parte, la investigadora Guthrie (2019) realizó un estudio en Piedmont College, Estados Unidos, titulado: *“Nada es fácil”: Percepciones de los padres sobre la intensidad en sus*

hijos adolescentes superdotados. Este estudio definió como objetivo: “explorar la percepción de los padres sobre la intensidad emocional y la sobreexcitabilidad en sus hijos adolescentes superdotados” (Guthrie, 2019, p. 2080).

La investigación siguió una metodología cualitativa con un diseño basado en entrevistas en profundidad. La muestra estuvo conformada por tres madres de adolescentes superdotados, quienes completaron el *Overexcitability Inventory for Parents-Two (OIP-II)*, el cual es un instrumento utilizado para entender la manera en que los padres de familia perciben la sobreexcitabilidad en sus hijos; esta herramienta se utilizó previo a las entrevistas. El estudio realizó un análisis temático, donde se identificaron tres categorías principales: (a) comportamientos desafiantes en niños superdotados con alta intensidad emocional, (b) consecuencias de la intensidad emocional y (c) la búsqueda de los padres por comprender y manejar la intensidad de sus hijos.

Los resultados revelaron que los adolescentes superdotados presentan una regulación emocional compleja caracterizada por una alta sensibilidad, dificultad para calmar su mente y reacciones emocionales intensas ante situaciones cotidianas. Por su parte, los padres reportaron sentimientos de estrés y aislamiento, ya que la intensidad emocional de sus hijos representaba un reto constante en la dinámica familiar y en la relación con sus pares. Además, los participantes mencionaron la falta de apoyo educativo y comunitario como un obstáculo en la crianza de sus hijos, destacando la necesidad de estrategias específicas para el manejo de la regulación emocional.

Guthrie (2019) concluyó que es fundamental proporcionar orientación a las familias de niños superdotados para mejorar su bienestar emocional y social. Además, se enfatizó la

importancia de desarrollar programas de intervención que faciliten la comprensión y gestión de la intensidad emocional desde una perspectiva parental.

Gómez-León (2020), desde la Universidad Internacional de La Rioja, publicó el artículo titulado: *La soledad en la alta capacidad intelectual: factores de riesgo y estrategias de afrontamiento*, en la *Revista de Psicoterapia*. El propósito de este estudio fue describir los principales factores que contribuyen a que niños y adolescentes con alta capacidad intelectual (ACI) sean especialmente vulnerables al aislamiento físico, social o psicológico, así como identificar las estrategias de afrontamiento que suelen emplear ante este tipo de situaciones.

Desde la introducción, la autora advierte que la ACI, si bien está asociada a un desempeño intelectual superior, también puede representar un riesgo para el desarrollo psicosocial cuando no se acompaña de un entorno socioafectivo adecuado (Gómez-León, 2020, p. 298). Las investigaciones citadas muestran que las características propias de esta población, como la disincronía evolutiva, la complejidad cognitiva, la elevada sensibilidad emocional y el pensamiento abstracto precoz, pueden provocar sentimientos de diferencia y desconexión con sus pares (p. 300). Esta experiencia, lejos de ser inofensiva, puede derivar en síntomas de ansiedad, depresión, problemas conductuales e incluso ideación suicida, según evidencia presentada por diversos estudios (p. 301).

Un aspecto relevante que destaca la autora es la "soledad compartida", entendida como aquella en la que el menor, aunque rodeado de personas, no se siente comprendido ni conectado. Este tipo de aislamiento emocional se manifiesta desde etapas tempranas y tiene relación con el nivel de profundidad emocional y existencial que suelen manejar estos niños y adolescentes, lo cual no siempre es bien recibido por el entorno (pp. 300-301).

En cuanto a las relaciones sociales, la autora menciona que, aunque los estudiantes con ACI no necesariamente presentan menor calidad en sus amistades, sí tienden a desarrollar vínculos más heterogéneos y basados en afinidades profundas, lo que puede generar malentendidos y limitar sus posibilidades de conexión social (p. 302). Adicionalmente, el artículo explora cómo el funcionamiento cerebral de los menores con ACI, particularmente en las regiones asociadas con el dolor social y la mentalización, puede hacerlos más susceptibles al rechazo, procesándolo con mayor intensidad (pp. 303-304).

Entre las estrategias de afrontamiento más adaptativas que utilizan los estudiantes con ACI, se encuentran la búsqueda de apoyo social, el uso del humor, la introspección y la resolución activa de problemas (p. 306). No obstante, también se identifican estrategias disfuncionales como negar o minimizar su talento con el fin de evitar el rechazo, especialmente entre las niñas, quienes tienden a ocultar sus capacidades para favorecer la aceptación social (p. 307).

Gómez-León (2020) concluye que los entornos escolares y familiares deben ser sensibles a estas particularidades, promoviendo espacios de inclusión, reflexión y expresión emocional, además de ofrecer actividades significativas que fortalezcan el autoconocimiento y la autoestima (p. 308-309). Se enfatiza la urgencia de diseñar intervenciones educativas y psicológicas dirigidas a favorecer la adaptación socioemocional de esta población, dado que la exclusión social tiene efectos tan nocivos como el dolor físico y puede comprometer su bienestar a largo plazo (p. 309).

En Arabia Saudita, Aboud (2021), desde la Universidad King Faisal, realizó un estudio titulado: *Desafíos para la educación de los superdotados en la pandemia de Covid-19 sobre el aprendizaje en línea en Arabia Saudita desde la perspectiva de los estudiantes superdotados y sus padres*. Este estudio tenía como objetivo: “examinar los desafíos de la educación para estudiantes

superdotados durante la pandemia de COVID-19 en Arabia Saudita, desde la percepción de los propios estudiantes y sus padres” (Aboud, 2021, p. 11).

La investigación utilizó un diseño cualitativo basado en estudios de caso y contó con la participación de 30 estudiantes superdotados de entre 15 y 16 años, así como de 15 padres. Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas, observaciones del entrevistador y notas tomadas durante el proceso. El análisis de los datos se realizó mediante *in-vivo coding*, lo que permitió generar categorías y códigos representativos de la experiencia de los participantes.

Los resultados indicaron que el cierre de escuelas y el aislamiento social generaron una mayor carga psicológica para los padres de niños superdotados, quienes experimentaron niveles elevados de estrés y conflictos familiares. Asimismo, los estudiantes manifestaron dificultades en la regulación emocional debido a la interrupción de sus actividades diarias y la pérdida de interacción social. Entre los efectos negativos más reportados, se encontraron trastornos del sueño, depresión, frustración y falta de motivación. Aunque algunos estudiantes encontraron ventajas en la flexibilidad del aprendizaje en línea, la mayoría expresó percepciones negativas, considerando que este formato carecía de eficacia y de interacciones significativas.

Aboud (2021) concluyó que la percepción de los padres sobre la regulación emocional de sus hijos superdotados estuvo marcada por la preocupación ante la falta de apoyo emocional y social durante la pandemia. Se destacó la necesidad de diseñar estrategias de intervención para fortalecer la regulación emocional y mejorar la adaptación de los niños con alto potencial intelectual en contextos de educación a distancia.

Finalmente, Hidalgo (2016) llevó a cabo un estudio de tesis doctoral en la Universidad de Louisiana, Estados Unidos, titulado: *La crianza de niños superdotados y talentosos: una investigación cualitativa de las percepciones de las madres con respecto a sus experiencias únicas en la crianza de niños superdotados y talentosos*. Este estudio tenía el objetivo de explorar la percepción de las madres sobre sus experiencias únicas en la crianza de niños superdotados y talentosos. A través de un diseño cualitativo basado en estudios de caso, se realizaron entrevistas en profundidad con ocho madres, quienes compartieron sus vivencias respecto a los desafíos emocionales, sociales y educativos de sus hijos.

Los hallazgos revelaron que la crianza de niños superdotados conlleva altos niveles de estrés y preocupación, especialmente debido a la falta de comprensión por parte del entorno educativo y social. Las madres destacaron que sus hijos presentan una regulación emocional compleja, caracterizada por una sensibilidad extrema, altos niveles de perfeccionismo y dificultad para gestionar la frustración. Además, se identificaron sentimientos de aislamiento en las madres, quienes expresaron dificultades para encontrar redes de apoyo y evitar la percepción social de estar "presumiendo" sobre las capacidades de sus hijos.

El estudio concluyó que es fundamental desarrollar estrategias de apoyo dirigidas a las familias de niños con alto potencial, ya que la falta de recursos y orientación puede impactar negativamente tanto en el bienestar emocional de los niños como en la dinámica familiar. Así mismo, se enfatizó la necesidad de que los sistemas educativos y psicológicos incorporen programas específicos para ayudar a los padres a comprender y manejar los desafíos emocionales de sus hijos superdotados (Hidalgo, 2016).

1.1.3. Delimitación del problema

El presente estudio aborda los desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica, desde la percepción de las madres, durante el primer semestre del 2025. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 12 madres costarricenses, cada una con al menos un hijo identificado con alto potencial, según lo establecido en la Ley 8899, Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010). Dichos menores tenían edades comprendidas entre los 6 y 13 años y asistían a centros educativos públicos o privados ubicados en diversas regiones del país, principalmente en zonas urbanas.

Las familias presentaban diferentes estructuras y condiciones socioeconómicas. Se analizó la percepción de las madres sobre los desafíos emocionales que enfrentaban sus hijos, las estrategias empleadas para promover su bienestar emocional y las necesidades de apoyo que identificaban.

La recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos: un cuestionario sociodemográfico y entrevistas semiestructuradas durante el primer y segundo trimestre del año 2025, llevadas a cabo de manera presencial o a través de plataformas virtuales, según la preferencia de las familias participantes. Esta delimitación temporal, espacial y demográfica permitió explorar en profundidad las vivencias cotidianas y los retos específicos enfrentados por las familias costarricenses que acompañan a menores con alto potencial.

1.1.4. Justificación

El presente trabajo de investigación tiene como propósito indagar los desafíos de la regulación emocional en menores de edad con alto potencial en Costa Rica, desde la perspectiva de las madres, durante el primer semestre del 2025. Se busca comprender las estrategias de

regulación emocional que emplean las madres para ayudar a sus hijos a manejar los desafíos emocionales asociados con las características propias del alto potencial.

Este estudio es de gran relevancia, dado que la falta de investigación y recursos específicos para apoyar a los niños con alto potencial en la regulación emocional incrementa el riesgo de problemas de salud mental, como ansiedad, estrés y depresión, debido a las altas expectativas y demandas que enfrentan (Monturiol, 2021).

El bienestar psicológico de los estudiantes superdotados ha sido motivo de creciente preocupación en los últimos 10 a 15 años (Casino-García et al., 2021, p. 12). En este contexto, la regulación emocional en niños con alto potencial intelectual juega un papel crucial, ya que esta población enfrenta desafíos únicos debido a sus características cognitivas y socioemocionales, como una mayor sensibilidad emocional y perfeccionismo, los cuales pueden afectar su bienestar (Perrone-McGovern et al., 2015).

Además, la sobredotación intelectual es un fenómeno poco explorado en el ámbito de la salud mental infantil, especialmente en países en desarrollo, donde la identificación y atención de esta población es limitada (Jiménez y Fernández, 2020). Y Costa Rica no es la excepción, actualmente no se dispone de cifras oficiales de niños detectados con alto potencial, no obstante, Martínez y Rodríguez. (2023) mencionan que, después de 14 años de aprobada la Ley 8899 solo se habían identificado alrededor de 209 niños con alto potencial.

Esto sugiere que existe una significativa cantidad de niños con capacidades sobresalientes o alto potencial que aún no han sido identificados ni reciben la atención adecuada para satisfacer sus necesidades psicológicas y emocionales.

En Costa Rica, el enfoque educativo predominante aún no integra plenamente estrategias específicas para apoyar a esta población, lo que se traduce en una respuesta inadecuada a las necesidades emocionales de los niños con alto potencial (Chanto y Loáiciga, 2023).

La presente investigación busca no solo llenar este vacío en el conocimiento, sino también proporcionar información que contribuya al desarrollo de políticas y programas educativos que promuevan el bienestar integral de estos estudiantes. El papel de las madres en la regulación emocional de sus hijos con alto potencial es fundamental, ya que son los principales agentes de apoyo en la gestión de los desafíos emocionales. Sin embargo, su capacidad para manejar estas situaciones puede verse limitada por la falta de formación y recursos adecuados (Calvo y Fallas, 2017). Al identificar las percepciones de las madres y las estrategias que emplean, sería posible diseñar intervenciones más efectivas y ajustadas a las necesidades específicas de esta población, beneficiando tanto a las familias como a los profesionales de la salud mental y la educación.

Finalmente, al abordar esta problemática desde un enfoque psicosocial y culturalmente contextualizado, se espera contribuir al fortalecimiento de las redes de apoyo para niños con alto potencial y sus familias, favoreciendo el desarrollo de prácticas basadas en evidencia para la regulación emocional en contextos educativos y familiares (Barrantes y Ureña, 2015; Frazier et al., 2020).

Esto permitirá que tanto padres de familia como profesionales en psicología y educación conozcan y comprendan más a fondo las características socioemocionales de esta población y los desafíos emocionales asociados con las características propias del alto potencial, para que a futuro puedan afrontar las situaciones de crisis, contar con mayores recursos para comprender y abordar situaciones emergentes.

1.2. REDACCIÓN DEL PROBLEMA CENTRAL: PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los desafíos en la regulación emocional que enfrentan los menores de edad con alto potencial en Costa Rica, según la percepción de sus madres?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Delimitar los desafíos de la regulación emocional en personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica, desde la percepción de las madres durante el primer semestre del 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar los principales desafíos de la regulación emocional que enfrentan las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica en el contexto educativo, social y familiar, desde la percepción de las madres.
2. Examinar las estrategias que las madres emplean en beneficio del proceso de autorregulación emocional de sus hijos, a fin de enfrentar situaciones estresantes.
3. Categorizar las necesidades adicionales de apoyo y formación que las madres consideran importantes para gestionar los desafíos de la regulación emocional en personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1. Alcances de la investigación

La presente investigación cualitativa permitió realizar una profunda exploración de las percepciones, vivencias y estrategias empleadas por las madres de los menores de edad con alto potencial en Costa Rica, asociadas con los desafíos de la regulación emocional. A través de

entrevistas semiestructuradas, se obtuvieron conocimientos importantes sobre las emociones, experiencias parentales y necesidades de apoyo que enfrentan estas familias, contribuyendo a visibilizar una realidad poco explorada en el contexto nacional.

Uno de los principales aportes de este estudio es el análisis temático detallado, que permitió identificar categorías y subcategorías relevantes para comprender este fenómeno desde una mirada contextual, emocional y sistémica. Por otra parte, los hallazgos de esta tesis pueden servir como antecedente para futuras investigaciones, así como para el diseño de programas de acompañamiento psicoeducativo dirigidos tanto a familias como a instituciones educativas.

Esta investigación también permite la posibilidad de promover la formación especializada en temas de alto potencial y regulación emocional desde un enfoque más integral, considerando no solo las capacidades cognitivas de los menores, sino también sus necesidades emocionales, sociales y afectivas.

1.4.2. Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones del estudio, se encuentra la carencia de investigaciones previas sobre el tema a nivel nacional. El desconocimiento de esta condición por parte del personal docente y los profesionales de la salud mental y la ausencia de estudios a nivel nacional muestra un enorme vacío en la investigación de este fenómeno.

Por otro lado, los hallazgos y resultados de esta investigación no pueden ser generalizados, debido a que se trabajó con una pequeña muestra de madres que voluntariamente participaron en la investigación. Al tratarse de un enfoque cualitativo, los hallazgos se centran en la profundidad del análisis de experiencias individuales, sin buscar representatividad estadística.

Asimismo, la recolección de datos se realizó únicamente con madres, lo que limita la diversidad de perspectivas parentales, ya que no se incluyeron padres u otras figuras significativas en la crianza. Esta decisión metodológica, aunque consistente con el objetivo de profundizar en la experiencia vivida desde una voz femenina, puede restringir el análisis de las dinámicas familiares más amplias.

Otro aspecto para considerar es que las entrevistas fueron realizadas mediante Teams o Zoom, lo cual, si bien facilitó la accesibilidad, pudo afectar las interacciones no verbales y la espontaneidad de algunos relatos.

Finalmente, se reconoce que los hallazgos están mediados por el contexto sociocultural costarricense, lo que limita su aplicación directa a otras realidades o países. Sin embargo, los resultados ofrecen elementos transferibles que pueden ser útiles para otras investigaciones o intervenciones en poblaciones con características similares.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente estudio se desarrolla en el contexto de una creciente preocupación por la regulación emocional en niños con alto potencial en Costa Rica. En los últimos 15 años, Costa Rica ha abordado un tema de suma importancia en el área educativa: el alto potencial intelectual en niños costarricenses. Esto se ha logrado gracias a la promulgación de la Ley N.º 8899 y su Reglamento N.º 38808-MEP, que establecen disposiciones para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad dentro de las instituciones educativas del país (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2021). Sin embargo, hasta el momento, los esfuerzos institucionales y profesionales han estado mayormente dirigidos a la identificación y atención académica de esta población, dejando en segundo plano el apoyo emocional y psicológico que requieren tanto los menores como sus familias. Esta situación se hace evidente, ya que no existen estudios previos que aborden los desafíos psicológicos y emocionales propios de los niños con alto potencial intelectual en Costa Rica.

El tema del alto potencial no es nuevo, no obstante, a la fecha existe una enorme carencia de estudios que brinden estadísticas exactas de personas identificadas con alto potencial intelectual a nivel mundial, esto podría deberse a que no existe un consenso internacional sobre la definición de superdotación. Hoy en día, se pueden encontrar una gran diversidad de conceptos referentes al alto potencial intelectual o superdotación, no solo entre países, sino también dentro de ellos. Según Rutigliano y Quarshie, (2021), esta falta de acuerdo afecta de manera significativa la forma en que los países diseñan e implementan programas de educación para estudiantes con alto potencial, afectando aspectos como la identificación, la asignación de recursos y el desarrollo profesional de los docentes y el personal de la salud mental.

En este contexto, Costa Rica no es diferente, ya que, al momento de realizar esta investigación y después de 15 años de aprobada la ley, no existen publicaciones sobre las cifras oficiales de niños identificados con alto potencial intelectual ni estrategias o políticas que establezcan disposiciones para el apoyo psicológico y emocional de esta población.

La única información disponible fue publicada por el Ministerio de Educación Pública (2019) en la *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*. En dicha edición, se señala que, según datos de la Unidad de Alta Dotación del MEP: “en ese año se registraron 20 estudiantes con alta dotación distribuidos en nueve Direcciones Regionales de Educación” (MEP, 2019, p.11). Es importante aclarar que estas estadísticas no incluyen a los estudiantes identificados únicamente con talentos.

Renzulli citado por Cano y Reja (2019) afirma que, aproximadamente, entre el 15 % y el 20 % del alumnado presenta altas capacidades intelectuales, considerando una concepción amplia del alto potencial. Si se toman en cuenta las cifras proporcionadas por la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica para el año 2021, se matricularon un total de 1 206 800 estudiantes, a partir de esta cifra, se podría estimar que aproximadamente 181 020 estudiantes en el país (equivalente al 15 % mencionado por Renzulli) presentan características asociadas al alto potencial.

Estos datos sugieren que una gran cantidad de niños con capacidades sobresalientes aún no han sido identificados ni reciben la atención adecuada para responder a sus necesidades educativas, psicológicas y emocionales.

Cabe destacar que el alto potencial intelectual no solo implica poseer habilidades cognitivas sobresalientes, creatividad y compromiso con la tarea, sino que, en muchos casos, también se asocia con una alta sensibilidad emocional. Esta condición puede generar dificultades en la

regulación emocional, en especial cuando la persona presenta disincronía en su desarrollo. Según el concepto de disincronía de Terrassier (2002), citado por el Ministerio de Educación Pública (2021b), estos niños pueden presentar un desarrollo desigual entre sus habilidades cognitivas y su madurez emocional o social, lo que los hace más vulnerables a la ansiedad, el perfeccionismo y dificultades en la socialización. Por esta causa, la atención dirigida a esta población debería ser integral atendiendo sus necesidades académicas y socioemocionales (MEP, 2021b, p.10).

La familia juega un papel fundamental en la gestión emocional de los menores de edad con alto potencial. Diversos estudios han evidenciado que la falta de recursos especializados y de formación dirigida a los padres puede generar dificultades en la crianza de estos menores, lo que aumenta el riesgo de desarrollar problemas de salud mental como estrés, ansiedad o depresión (Monturiol, 2021; Casino-García et al., 2021). Sin embargo, en Costa Rica no existen suficientes estudios que exploren cómo los padres enfrentan estos desafíos y qué estrategias utilizan para apoyar a sus hijos emocionalmente.

Este estudio busca llenar este vacío, analizando la percepción de los padres sobre los desafíos emocionales de sus hijos con alto potencial y explorando las estrategias que emplean para promover su bienestar emocional.

Al abordar esta problemática desde un enfoque psicosocial, se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de intervenciones más efectivas para apoyar a los padres en la crianza de sus hijos con alto potencial, promoviendo estrategias que favorezcan la regulación emocional de estos menores. Asimismo, esta investigación podría servir de base para futuras iniciativas en el ámbito educativo y psicológico, facilitando el desarrollo de programas de formación y acompañamiento para familias y profesionales de la salud mental (Barrantes y Ureña, 2015).

2.2. CONTEXTO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.2.1. Aproximación conceptual del alto potencial

2.2.1.1. Concepto de inteligencia

Quílez-Robres y Lozano-Blasco (2020) destacan que, a lo largo del tiempo, se han llevado a cabo muchas investigaciones que abordan el concepto de inteligencia y su relación con el rendimiento académico. No obstante, este término ha sido objeto de múltiples redefiniciones sin que los expertos hayan alcanzado un consenso definitivo. Fue hacia finales del siglo XX cuando se desarrollaron diferentes modelos estructurados de la inteligencia, la superdotación y su vinculación con el desempeño académico. En este contexto, los expertos coincidieron en que la inteligencia no puede ser entendida como un elemento único y estático, sino que debe considerarse un constructo que comprende diferentes dimensiones, ya que abarca elementos cognitivos, socioculturales y de capacitación.

Hasta el momento existen diferentes conceptos relacionados al alto potencial intelectual y todos dependen del país donde se realizan las publicaciones y el origen de los expertos o investigadores, a nivel internacional se manejan los siguientes conceptos:

2.2.1.2. Precocidad

Uno de los conceptos fundamentales para comprender el alto potencial durante la infancia es la precocidad intelectual, esta hace referencia a una manifestación temprana de habilidades cognitivas avanzadas en comparación con otros niños de la misma edad cronológica. En este sentido, se ha señalado que: “la precocidad intelectual supone un desarrollo cognitivo más rápido que el resto de las niñas y niños de su misma edad. Cabe destacar, que la precocidad intelectual

está muy ligada al desarrollo general y a la maduración cerebral, por lo que entrarían en este grupo aquel alumnado con menos de 7 u 8 años” (Otero-Rodríguez, 2023, p. 50).

2.2.1.3. Superdotación o genialidad

De acuerdo con lo mencionado por Wood y Laycraft, (2020), la superdotación históricamente ha sido estudiada por investigadores como Lewis Terman, quien desarrolló la versión revisada de la Escala de Inteligencia Stanford-Binet en 1916. Su estudio más famoso, *Genetic Studies of Genius*, ayudó a establecer el uso del coeficiente intelectual como criterio para identificar a los niños altamente dotados. Desde entonces, la superdotación o genialidad se relaciona con un desarrollo cognitivo significativamente avanzado y muy superior a lo esperado de acuerdo con la edad cronológica del niño. No obstante, en la actualidad se puede encontrar conceptos que incluyen factores motivacionales o culturales como el siguiente:

La visión conceptual actual, desde el enfoque neuro constructivista, define superdotación como una capacidad intelectual globalmente alta, tanto en inteligencia lógico-deductiva como en la creatividad, cuya expresión dependerá de una continua interacción entre factores motivacionales, culturales y sociales. (Fernández y Rueda, 2010, p.53)

2.2.1.4. Altas capacidades intelectuales

La Asociación Española de Superdotados y con Talento (AEST, s.f.) plantea que el concepto de altas capacidades intelectuales ha evolucionado, dejando atrás la visión centrada únicamente en el rendimiento académico o en el coeficiente intelectual. No obstante, se reconoce que los estudiantes con altas capacidades poseen una capacidad de aprendizaje muy superior y una manera de procesar la información de forma radicalmente distinta al resto de sus compañeros. En

este contexto, la AEST enfatiza que la evaluación debe ser multidimensional incluyendo factores como la creatividad, el estilo de aprendizaje, el desarrollo evolutivo y otros indicadores tanto cuantitativos como cualitativos (AEST, s.f.).

Adicionalmente, la AEST resalta que se consideran talentosas a aquellas personas que destacan muy por encima de la media (alrededor del percentil 95) en uno, dos o tres de los ocho tipos de inteligencia descritos por el psicólogo Howard Gardner (AEST, s.f.).

En el contexto estadounidense, la National Association for Gifted Children (NAGC, 2012) define a las personas con alto potencial como aquellas que muestran aptitudes sobresalientes para razonar y aprender, así como un rendimiento académico que los sitúa en el 10% superior respecto a su grupo etario en uno o más dominios o áreas. Estas áreas no solo incluyen asignaturas académicas como las matemáticas, la música y el lenguaje, sino también las habilidades sensoriomotrices específicas, como la pintura, la danza y hasta los deportes (National Association for Gifted Children, 2012).

2.3. CONTEXTO A NIVEL NACIONAL

Desde el año 2010, Costa Rica aprobó la Ley 8899, cuyo objetivo es promover la alta dotación, los talentos y la creatividad en el sistema educativo costarricense. Según las Orientaciones técnicas y administrativas para el cumplimiento de la Ley N.º 8899 (2021), después de realizar un análisis de las principales teorías y modelos relevantes en el tema, se decidió principalmente adoptar el modelo de Joseph Renzulli de (1978) y el modelo de Antoni Castelló Tarrida (1996) para la propuesta nacional. En este documento, se asignó el concepto de “alto potencial” a la definición de “altas capacidades intelectuales o superdotación” y para la definición de “Talentos” para la implementación de dicha ley.

2.3.1. Alto potencial

En el contexto educativo costarricense, el concepto del alto potencial ha sido integrado recientemente gracias a los esfuerzos del Ministerio de Educación Pública y esta cobra mucha relevancia gracias a que logra unificar los conceptos de alta dotación y talentos en una sola definición, permitiendo un abordaje integral de esta población estudiantil.

Según el Ministerio de Educación Pública (2021a), los menores de edad con alto potencial presentan habilidades y talentos naturales y excepcionales para pensar y razonar adelantándose a lo esperado a su edad. Esto se evidencia a través de su desempeño sobresaliente en una o varias áreas, como el aprendizaje, su creatividad, pensamiento crítico y el arte. En este grupo se incluyen tanto las personas con alta dotación como aquellas con talentos específicos (Ministerio de Educación Pública, 2021a, p. 8).

2.3.2. Alta dotación

Para abordar adecuadamente los desafíos relacionados con la regulación emocional en menores de edad con alto potencial, es necesario comprender que el alto potencial está compuesto por la alta dotación y el talento. Las personas con esta condición no solo tienen capacidad intelectual por arriba de la media, sino que también poseen características particulares que es pertinente analizar con mayor detalle.

El Ministerio de Educación Pública (2021), define la alta dotación como un nivel elevado de capacidad intelectual, acompañado por una notable eficacia en el procesamiento y gestión de la información, superior a lo esperado para la edad de la persona. Esta condición se manifiesta en las áreas cognitivas y creativas, con un pensamiento divergente que favorece la resolución de problemas, una gran inventiva,

fluidez y flexibilidad mental. Además, las personas con alta dotación suelen presentar intereses y motivaciones particulares. (MEP, 2021a, pp. 8-9)

Por lo tanto, las personas menores de edad con alta dotación tienen una gran capacidad para aprender, comprender y procesar información de manera más eficaz que la mayoría de sus pares. Esto significa que pueden entender conceptos complejos rápidamente y aplicarlos de forma efectiva en diferentes situaciones. Por otro lado, la creatividad en personas con alta dotación se relaciona con su capacidad de pensar de manera diferente a la hora de resolver problemas o encontrar soluciones innovadoras y producir ideas originales. Adicionalmente, su mente es muy flexible, por lo tanto, pueden cambiar de perspectiva con rapidez, no obstante, es común que estas personas tengan intereses y motivaciones muy específicas, a menudo relacionadas con sus talentos y habilidades. Esto significa que tienen un interés profundo en los temas que les apasionan y les dedican mucho tiempo y esfuerzo, lo que los lleva a desarrollar un conocimiento avanzado en esas áreas.

2.3.2.1. Características de las personas con alta dotación

De acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (2021a), las personas menores de edad con alta dotación pueden presentar las siguientes características:

Establecen conexiones entre información y contextos diversos, produciendo nuevas ideas y conceptos, con soluciones originales y divergentes para diferentes situaciones o problemas, demuestran flexibilidad cognitiva, son rápidos para aprender nueva información de manera efectiva, les gusta profundizar en los procesos de aprendizaje, manifiestan uno o más talentos y son muy sensibles. (MEP, 2021a, p.9)

Cabe mencionar que las personas menores de edad con alta dotación poseen un perfil heterogéneo, es decir, poseen una diversidad o variedad significativa de características, habilidades, conocimientos y experiencias que podrían diferenciarlas entre sí, por lo tanto, las características antes mencionadas podrían observarse en algunas personas y en otras no.

2.3.3. Talentos

El talento es una de las expresiones del alto potencial y puede manifestarse en una o varias áreas específicas. No obstante, el talento comparte características con la alta dotación, por lo cual, comprender la diferencia entre estos dos conceptos resulta esencial para lograr brindar una adecuada atención a esta población.

El Ministerio de Educación Pública (2021a) señala que las personas talentosas se caracterizan por poseer competencias excepcionales, las cuales se manifiestan a través de su excelente desempeño dentro de una o varias habilidades, aptitudes, logros en ámbitos específicos socialmente valioso. La expresión de estas habilidades puede observarse en el área artística, académica, matemática, científica, verbal, musical, motriz y social; o creativa (MEP, 2021a, p.11).

2.3.3.1. Tipos de talentos en el alto potencial

Según el Ministerio de Educación Pública (2021a), las personas con alto potencial pueden presentar talentos en diferentes áreas. Estos talentos representan habilidades sobresalientes en dominios específicos y pueden expresarse en una o más áreas.

Tabla 1. *Clasificación de los talentos en el alto potencial*

Talento	Descripción
Académico	Tienen gran capacidad para almacenar y recuperar información, además de una memoria excepcional, aprenden rápidamente y muestran un alto rendimiento académico en diversas áreas del currículo (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica [MEP], 2021a).
Científico	Muestran un gran interés por el mundo y los fenómenos naturales. Poseen habilidades para la observación, formulación de hipótesis y resolución de problemas ambientales, además de un pensamiento crítico avanzado (MEP, 2021a).
Matemático	Presentan un razonamiento lógico-analítico superior. Disfrutan de operaciones complejas, poseen un pensamiento visual-espacial avanzado y sobresalen en sistemas numéricos, geometría, álgebra y resolución de problemas (MEP, 2021a).
Verbal	Destacan en habilidades lingüísticas, tanto en el lenguaje oral como escrito. Poseen una gran fluidez expresiva, amplio vocabulario, rápida comprensión lectora y facilidad para aprender nuevos idiomas (MEP, 2021a).
Motriz	Sobresalen en aptitudes físicas como agilidad, coordinación, fluidez de movimientos y percepción del tiempo. Son excelentes en deportes, danza y otras actividades físicas (MEP, 2021a).
Social	Demuestran habilidades avanzadas en la interacción social y el liderazgo. Organizan actividades grupales, asumen responsabilidades desde edades tempranas y ejercen una influencia significativa en su entorno social (MEP, 2021a).
Artístico	Poseen una sensibilidad y habilidad excepcionales en la expresión artística (dibujo, pintura, modelado, teatro, etc.). Se involucran en actividades artísticas desde edades tempranas, disfrutando y explorando distintas formas de expresión (MEP, 2021a).
Musical	Presentan una percepción fina del ritmo, el tono y el timbre musical. Desde pequeños pueden reproducir melodías con precisión e incluso tocar instrumentos sin aprendizaje formal previo (MEP, 2021a).
Creativo	Generan ideas originales y poco convencionales. Son exploradores de planteamientos hipotéticos y encuentran múltiples soluciones a los problemas, aunque pueden tener dificultades para seguir procesos lógicos convencionales (MEP, 2021a).

Nota: Elaboración propia con base en las Orientaciones educativas y administrativas para la aplicación de la Ley N.º 8899 (MEP, 2021a).

2.4. MODELOS Y TEORÍAS SOBRE EL ALTO POTENCIAL

La comprensión de las altas capacidades intelectuales ha evolucionado a lo largo del tiempo, dando lugar a diferentes teorías y modelos que explican su origen, desarrollo y manifestación. A continuación, se presentan algunas de las teorías más relevantes:

2.4.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001)

Según Otero-Rodríguez (2023):

Howard Gardner (1983) introdujo el término de inteligencias múltiples, proponiendo una visión pluralista de la mente, donde pueden evaluarse todas las capacidades y potenciales del ser humano. Inicialmente, este autor, formuló una lista de siete inteligencias específicas de dominio y agregó una octava varios años después. (p. 28)

En este contexto, Gardner desarrolló un modelo que reta la concepción tradicional de la inteligencia como un constructo único, donde todas las personas tienen distintos tipos de inteligencias y estas van desde la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, hasta la interpersonal e intrapersonal.

2.4.2. Modelo de Antoni Castelló Tarrida (1986)

Castelló (1996) plantea una concepción alternativa a los modelos tradicionales de inteligencia. En sus propias palabras:

La evaluación de la inteligencia de este modelo será, opuesta a las visiones monolíticas, ya que va mucho más allá del marco académico. Se parte del encuadre teórico factorialista -aunque con matices diferenciadores- e introduce la visión de un perfil intelectual del individuo constituido por una selección de determinados macroprocesos. (Castelló, 1996, p. 31)

Según el MEP (2021a), Antoni Castelló Tarrida propuso un enfoque basado en una visión multidimensional del talento y la dotación intelectual. Su modelo enfatiza la importancia de considerar factores sociales, familiares y educativos en el desarrollo del alto potencial. Según Castelló (1996), la dotación intelectual no es una característica fija, sino que depende del contexto y de los estímulos que reciba la persona. Desde esta perspectiva, la educación debe ser flexible y ajustarse a las necesidades de esta población estudiantil, brindándoles oportunidades para desarrollar sus habilidades en distintos ámbitos.

2.4.3. Teoría de Joseph Renzulli

La Teoría de los Tres Anillos, propuesta por Renzulli (2012), plantea que la inteligencia no debe definirse únicamente por el rendimiento académico o por el coeficiente intelectual. Para Renzulli (2012), la inteligencia por sí sola no es suficiente para garantizar el éxito ni a nivel educativo, ni a nivel personal. Por ello, propone que el desarrollo del potencial requiere de la interacción de tres elementos fundamentales: la capacidad intelectual por encima del promedio, la motivación personal (entendida como compromiso y perseverancia) y la creatividad para la resolución de problemas.

Estos tres elementos fundamentales forman un modelo tridimensional representado por tres anillos entrelazados, que simbolizan la forma en que se expresa la superdotación. Más adelante, este autor amplió su enfoque incluyendo factores como la personalidad los valores y el entorno educativo, ya que considera que influyen directamente en cómo se manifiestan y desarrollan las altas capacidades.

En este mismo contexto, Reyero y Tourón (2000) han señalado que la superdotación debe abordarse desde una perspectiva más amplia y contextualizada, dado que incluye diferentes

aspectos que no necesariamente serán puramente intelectuales para analizar las capacidades o habilidades desde una perspectiva educativa.

2.4.4. Modelo de Independencia Triárquica de la Superdotación (Mönks, 1992)

El modelo de independencia triárquica propuesto por Mönks y ampliado posteriormente junto a Katzko (Mönks y Katzko, 2005) plantea una visión multidimensional del desarrollo del alto potencial. A diferencia de los modelos más centrados en lo cognitivo, este enfoque subraya la influencia del entorno e incorpora variables como las características individuales, los contextos sociales y educativos. Esta propuesta ha sido considerada como una extensión del modelo de los tres anillos de Renzulli, al incluir nuevos factores que afectan la expresión de la superdotación (Otero-Rodríguez, 2023, p.43).

En relación con lo antes mencionado, Alonso-Fernández (2020), explica que este autor introduce factores sociales y culturales claves, tales como la familia, escuela y el grupo de pares, ya que estos son elementos fundamentales para comprender cómo se manifiestan y desarrollan las altas capacidades (p. 8).

2.4.5. Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (Gagné, 2000)

El modelo propuesto por Gagné (2000) establece una distinción clara entre los conceptos de dotación y talentos dentro del campo de las altas capacidades. Por un lado, la *dotación* se refiere a las habilidades naturales o innatas que posee una persona, las cuales no necesariamente han sido desarrolladas mediante instrucción formal. Estas capacidades también denominadas aptitudes o dones se manifiestan de manera espontánea. Generalmente, quienes presentan estas aptitudes se sitúan dentro del 10% superior de la población.

Por otro lado, el talento hace referencia al resultado del desarrollo sistémico de las habilidades naturales, es decir, a las destrezas o competencias que se han perfeccionado mediante el aprendizaje o la práctica. El *talento* implica el dominio sobresaliente en una o más áreas del quehacer humano y, al igual que la dotación, se identifica en individuos que se ubican dentro del percentil más alto del desempeño (Otero-Rodríguez, 2023, p.39).

2.5. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ALTO POTENCIAL

Para entender los desafíos de la regulación emocional en personas menores de edad con alto potencial, primero, se debe abordar el concepto de emociones, autorregulación y regulación emocional, y cómo estas se ven influidas por las características propias de las personas con alto potencial.

2.5.1. Emociones

Las emociones influyen en todos los aspectos de la vida del ser humano y están presentes desde el momento de su nacimiento hasta su muerte. Por lo anterior, se puede decir que: “las emociones, son uno de los elementos más fundamentales de la vida humana; están estrechamente vinculadas a los pensamientos, comportamientos y relaciones de los individuos” (Yiğit y Doğan, 2024, p. 956). Para este autor, las emociones son respuestas valiosas (positivas o negativas) a los eventos que las personas perciben sobre su ansiedad actual. Las emociones envuelven múltiples componentes, incluidas las respuestas conductuales y fisiológicas, así como pensamientos y sentimientos específicos.

Según Sáenz (2019), las emociones surgen a partir de cómo las personas experimentan física y mentalmente la interacción entre el entorno y el mundo interno. Estas se manifiestan mediante cambios fisiológicos, conductas observables y expresiones afectivas (p.65).

Adicionalmente, Sáenz (2019) menciona que el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2014) señala que las respuestas emocionales tienen una influencia directa con la forma en que las personas reaccionan a los problemas y estresores cotidianos. El miedo las protege del peligro, la ira las impulsa a defender la dignidad y la tristeza favorece la reflexión y el crecimiento personal. Sin embargo, cuando las emociones se experimentan de manera excesiva o prolongada, se puede desarrollar una desregulación emocional, lo cual podría afectar la salud física y mental, aumentando la vulnerabilidad a enfermedades y dificultando la recuperación.

2.5.2. Autorregulación

La autorregulación se define como el proceso de dirigir deliberadamente las propias acciones, pensamientos y sentimientos hacia un objetivo. Requiere una variedad de habilidades, entre ellas, la autorregulación, la planificación y otras funciones ejecutivas. Sin embargo, estas habilidades no se limitan a eso. Una autorregulación exitosa también incluye la capacidad de motivación, como desear y disfrutar de conductas que coincidan con el objetivo (Yavuz y Yukay-Yüksel, 2021, p. 140).

Este contexto, se puede entender que la autorregulación es un proceso amplio en el que se debe dirigir intencionadamente pensamientos, emociones y acciones en pro del alcance de un objetivo. Este proceso comprende funciones ejecutivas como la planificación, el autocontrol y la toma de decisiones. No se trata solo de controlar las emociones, sino de gestionar la conducta en general para lograr metas.

2.5.3. Regulación emocional

La regulación emocional es un proceso fundamental en el ámbito de la salud mental, ya que su deficiencia se ha relacionado con la aparición de trastornos psicológicos, dificultades de adaptación social y diversas condiciones físicas.

De acuerdo con Yiğit y Doğan, (2024), Gross define este concepto como el conjunto de recursos psicológicos y conductuales que las personas emplean para modificar, disminuir o intensificar sus reacciones emocionales. Estos mecanismos se pueden presentar de manera consciente o automática, y se activan en distintos momentos durante la vivencia emocional (Gross, 1998, 2006; Gross y Jazaieri, 2014; Gross y Muñoz, 1995; Gross y Thompson, 2007; Yiğit y Doğan, 2024).

Así mismo, Pascual-Jimeno y Conejero-López (2019) recuperan una definición que plantea la regulación emocional como el conjunto de procesos mediante los cuales los individuos intentan orientar o redirigir el flujo natural de sus emociones, con el fin de lograr una mayor adaptación interna y externa (Pascual-Jimeno y Conejero-López, 2019, p. 75).

En este particular, a través de la regulación emocional, los individuos modulan la intensidad, duración y expresión de sus emociones con el objetivo de adaptarse a diversas circunstancias, procurando reducir la sensación de las emociones negativas o regular la intensidad de las emociones positivas para mejorar el bienestar personal y social. “En general, la regulación emocional es el intento que realizan los individuos de influir en sus emociones, el momento de tenerlas y los procesos de experimentarlas y expresarlas” (Yiğit y Doğan, 2024, p. 956).

A partir de lo antes mencionado, se puede resumir que la regulación emocional es un proceso complejo que le permita a las personas gestionar y adaptar sus emociones al ambiente o a

las situaciones que viven en su momento favoreciendo, de esta manera, al equilibrio psicológico y bienestar emocional. Cuando se habla de las personas menores de edad con alto potencial, este proceso es aún más complejo, debido a las características propias de su perfil, las cuales pueden provocar dificultades, si estos menores no cuentan con un entorno que favorezca su equilibrio psicológico y adaptación social.

A continuación, se desarrolla un poco más sobre este tema para conocer a profundidad los desafíos emocionales que enfrentan estos menores.

2.6. DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN MENORES CON ALTO POTENCIAL

Según Raimundi et al. (2014), un desafío puede comprenderse como una situación que requiere ser superada y que generalmente implica una experiencia compleja o novedosa para quien la enfrenta (p. 529); a este concepto se le puede añadir que la Asociación Americana de Psicología (2023) define al desafío como: “plantear o enfrentarse a un obstáculo o amenaza”. Por lo tanto, se puede entender que un desafío es una situación que implica dificultad y que amerita estrategias de afrontamiento para ser superada.

En el contexto de esta investigación, los desafíos de la regulación emocional en los menores de edad con alto potencial se refieren a las dificultades que estos niños enfrentan para manejar sus emociones debido a sus peculiares características. Estos niños pueden reaccionar de manera más intensa a situaciones cotidianas, sentirse frustrados con facilidad o tener problemas para adaptarse socialmente. Si no reciben el apoyo adecuado, estas dificultades pueden generar estrés, ansiedad o conductas desadaptativas.

En este sentido, Yiğit y Doğan, (2024) mencionan que los niños superdotados poseen características que deben ser comprendidas y atendidas en un entorno adecuado; de no ser así, podrían hacer que estudiantes que inicialmente se muestran bondadosos y pacientes desarrollen irritabilidad, impaciencia y dificultades de adaptación.

Para que estos desafíos sean oportunidades de crecimiento en lugar de amenazas, es primordial brindarles herramientas y estrategias que les ayuden a afrontar situaciones estresantes y les permitan gestionar sus emociones, así como adaptarse a los distintos contextos que experimentan en su entorno educativo, social y familiar.

Para Siaud-Facchin (2018), los estudiantes superdotados son emocionalmente frágiles, ya que experimentan las emociones de manera más intensa y profunda que sus pares, esto hace que vivan de manera diferente emociones como la alegría, la tristeza, la ira y las decepciones. Así mismo, estos niños son más sensibles a los problemas sociales de su entorno y lo que para muchos es un problema insignificante, a ellos puede generarles graves problemas. Esta forma intensa de sentir las emociones puede deberse a su hipersensibilidad, su pensamiento divergente y su tendencia al perfeccionismo.

Así mismo, las personas menores de edad con alto potencial no solo enfrentan los retos propios que viven sus pares, sino que también presentan características socioemocionales particulares, como un fuerte sentido de la justicia, preocupación moral, empatía y disincronía en su desarrollo (Siaud-Facchin, 2018; Wiley, 2016; Yılmaz, 2015).

Ante esto, es fundamental reconocer que las características propias de esta condición pueden influir significativamente en el bienestar emocional y social de las personas menores de edad con alto potencial, ya que a menudo enfrentan dificultades en la regulación de sus emociones debido a la interacción entre su desarrollo cognitivo avanzado y su sensibilidad emocional, lo que

puede derivar en respuestas emocionales más intensas y en una percepción diferente de su entorno. En este sentido, Virgolim (2021) señala que:

Los niños y jóvenes superdotados y talentosos pueden tener diferentes necesidades educativas y emocionales, resultado de su complejidad cognitiva, mayor intensidad de respuesta, sensibilidad emocional, imaginación vívida, intereses únicos, características de personalidad y conflictos que difieren de sus pares. En respuesta a esta complejidad, los individuos superdotados y talentosos pueden exhibir conductas sociales desadaptadas, hostilidad, agresión, bajo concepto de sí mismos, inseguridad, frustración, ira y sentimientos de inadecuación. (p.1)

En este contexto, la investigación de Yavuz y Yukay Yüksel (2021) encontró que los estudiantes superdotados con un mayor desarrollo de funciones ejecutivas presentaban menos dificultades en la regulación emocional y, a su vez, una mejor autorregulación. Por otra parte, informaron una correlación negativa entre las dificultades de regulación emocional y las puntuaciones de la habilidad de autorregulación de los estudiantes superdotados. En otras palabras, se puede decir que los estudiantes superdotados que no han adquirido habilidades de regulación emocional necesitan apoyo en las habilidades de manejo de emociones.

Según Renati et al. (2023), en su estudio se detectaron diferentes desafíos a los que los padres de niños superdotados se enfrentan, dentro de ellos menciona lo siguientes:

Los principales desafíos reportados por los padres de niños de 1 a 5 años y de 6 a 10 se refieren a la gestión de aspectos emocionales y conductuales (por ejemplo, inmadurez emocional y aceptación de las reglas). Más específicamente los padres informan problemas relacionados con el manejo de los sentimientos de aburrimiento y

bajos niveles de motivación en el niño, así como problemas asociados a la falta de diálogo y alianza educativa con los docentes. (p.12)

2.6.1. Características socioemocionales de los menores de edad con alto potencial que pueden representar un desafío de la regulación emocional

Papadopoulos (2021) señala que los niños superdotados corren el riesgo de desarrollar dificultades y problemas emocionales. Estos problemas podrían estar causados por la interacción dinámica entre sus rasgos endógenos de superdotación (como el desarrollo asincrónico, la sobreexcitabilidad, la intensidad emocional y el perfeccionismo) y el entorno en el que crecen.

Esto se relaciona con lo expuesto por Virgolim (2021), quien asevera que los niños superdotados presentan características socioafectivas específicas que pueden afectar su desarrollo emocional y social, dentro de estas características se encuentran las siguientes:

2.6.1.1. Sobreexcitabilidad

El concepto de sobreexcitabilidad, fue introducido por el psiquiatra y psicólogo polaco Kazimierz Dabrowski, creador de la Teoría de la Desintegración Positiva. Este término hace referencia a una manera intensificada de percibir y reaccionar ante el entorno (Dabrowski, 2016). Según Virgolim (2021), esta experiencia intensificada del mundo se manifiesta en diferentes dimensiones de la persona, como la esfera psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional (p.140), lo cual genera una sensibilidad elevada que puede afectar significativamente en su entorno y desarrollo emocional y cognitivo.

Por lo tanto, se puede entender que esta manera aguda de sentir el mundo hace que las personas menores de edad con alto potencial respondan, actúen y se expresen de manera intensa ante cualquier estímulo que reciben de su entorno.

La teoría sostiene que la sobreexcitabilidad en cada una de estas cinco áreas se hereda genéticamente y, por lo tanto, aparece muy temprano en el desarrollo; y debido a que estas formas de sobreexcitabilidad están vinculadas a las características del temperamento del niño, necesitan ser estimuladas en un entorno acogedor y tolerante. (Virgolim, 2021, p.12)

Tabla 2. *Formas y expresiones de la sobreexcitabilidad*

Categoría	Descripción
Psicomotor	Energía excesiva, inquietud, búsqueda de actividad física intensa. Hablar y actuar compulsivamente, hábitos nerviosos, insomnio.
Sensorial	Sensibilidad aumentada, disfrute estético, atracción por estímulos intensos. Regulación emocional a través de la comida o experiencias sensoriales placenteras.
Intelecto	Alta concentración, pensamiento crítico, curiosidad extrema, gusto por el análisis y la resolución de problemas. Reflexión persistente e independiente.
Imaginación	Fantasía activa, riqueza de imágenes y asociaciones mentales, creatividad elevada. Creación de narrativas elaboradas y atracción por lo novedoso.
Emociones	Sentimientos profundos, empatía intensa, respuestas emocionales amplificadas. Manifestaciones psicósomáticas ante estrés.
Expresiones afectivas fuertes	Inhibición o euforia extrema, fuerte memoria afectiva, miedos, ansiedad, tendencia depresiva.
Vínculos emocionales profundos	Apego fuerte a personas, seres vivos y lugares, dificultad para adaptarse a cambios, compasión y sensibilidad en las relaciones.
Autoconciencia emocional	Diálogo interno y autojuicio.

Nota. Adaptado de Virgolim (2019, p.13).

2.6.1.2. Intensidad emocional

La intensidad emocional se refiere a la manera profunda y amplificada en la que algunas personas, y especialmente los niños superdotados, experimentan sus emociones. Esta intensidad se manifiesta en respuestas emocionales marcadamente profundas, reacciones apasionadas y una

gran sensibilidad hacia los estímulos del entorno. Los niños con alta intensidad emocional pueden experimentar alegría extrema ante logros personales, profunda tristeza ante la injusticia o frustración intensa cuando enfrentan obstáculos (Piechowski y Colangelo, 1984; Sánchez, 2013; Pfeiffer, 2017).

El experimentar estas emociones con una profundidad y complejidad inusual para su edad puede causar una mayor sensibilidad al estrés, la frustración y la crítica. Además, esta intensidad emocional puede generarles dificultades para regular sus emociones, afectando su interacción con el entorno y su capacidad de adaptación social. En este particular, Renati et al. (2023) mencionan que los niños superdotados: “Experimentan emociones intensamente y tiene frecuentes momentos de ira, especialmente cuando los adultos o los niños no lo entienden rápidamente” (p.10).

2.6.1.3. Perfeccionismo

Según Basirion et al. (2014): “El perfeccionismo es una combinación de pensamientos y conductas asociadas con estándares o expectativas excesivamente altos para el propio desempeño y se reconoce como un rasgo emocional común de la superdotación” (p. 9).

En este contexto, Papadopoulos (2021) señala que investigaciones recientes han demostrado que existe una conexión significativa entre el estilo parental autoritario y el desarrollo del perfeccionismo desadaptativo o negativo, en los menores de edad con altas capacidades. Específicamente, estos niños tienden a desarrollar una forma negativa de perfeccionismo cuando perciben que el afecto y la validación de sus padres depende directamente de su rendimiento académico, o cuando los adultos responden a sus necesidades solo si logran altos niveles de éxito escolar.

Por su parte, Pfeiffer (2017) advierte que el perfeccionismo puede tener efectos contrapuestos en personas con alto potencial, ya que puede presentarse como una característica saludable o, por el contrario, puede convertirse en una forma neurótica. En estos casos, las personas pueden desarrollar una autoexigencia extrema, ser altamente autocríticos y compararse constantemente con sus pares. Esta dinámica puede hacerlos más propensos a experimentar frustración, miedo al fracaso, y sentirse insatisfechos con sus logros. Virgolim (2020) agrega que este tipo de perfeccionismo suele estar acompañado de conductas como la postergación de la tarea, ansiedad, estrés y malestar emocional, ya que muchos niños superdotados posponen tareas por miedo a no cumplir con sus altos estándares de rendimiento.

2.6.1.4. Desarrollo asincrónico

Según las Orientaciones técnicas y administrativas para el cumplimiento de la Ley N.º 8899 (MEP, 2021a), el concepto de disincronía, propuesto por Jean-Charles Terrassier, hace referencia a un desarrollo desigual en niños con alto potencial, especialmente entre sus habilidades cognitivas avanzadas y su desarrollo emocional o social. Este desajuste puede generar dificultades de adaptación en el entorno escolar y social, lo que resalta la importancia de estrategias de regulación emocional específicas (MEP, 2021a; Virgolim, 2021).

La superdotación puede definirse como un desarrollo asincrónico en el que las capacidades cognitivas avanzadas y la intensidad excepcional del sujeto interactúan entre sí, generando experiencias y conciencias internas en la persona que son cualitativamente diferentes de la norma. Esta asincronía se vuelve más significativa a medida que aumenta el nivel del potencial cognitivo de un niño, lo que permite comprender las experiencias psicológicas y sensoriales únicas por las que pasan estos

niños, experiencias que a menudo los hacen particularmente sensibles y vulnerables.
(Renati et al., 2023, p. 2)

Renati et al. (2023) destacan que la familia puede ser de gran importancia a la hora de mejorar esta disincronía, ya que representa un “contexto” que puede mejorar la capacidad de afrontamiento de los niños frente a las tensiones y dificultades diarias. Por esta causa, los autores consideran que la familia representa el hábitat en el que se encuentra inmerso un niño y es uno de los factores más críticos para promover el desarrollo de la resiliencia, para alcanzar el bienestar del niño, ya que este puede verse afectado, positiva o negativamente, por la interacción dinámica entre factores individuales, familiares y ambientales.

Adicionalmente, Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) explican que el desarrollo asincrónico se refiere a una discrepancia entre la madurez cognitiva y social que se observa frecuentemente en estudiantes con altas capacidades. Esta disincronía puede generar vulnerabilidades emocionales, como la aparición de ansiedad, depresión o niveles elevados de temor ante ciertas situaciones.

En concordancia con lo anterior, se ha identificado que estos niños tienen la capacidad de comprender conceptos abstractos, con un pensamiento muy avanzado para su edad, pero no necesariamente poseen la madurez emocional para manejarlos. La habilidad de regular las propias emociones resulta fundamental para el funcionamiento cognitivo de los estudiantes con alto potencial, ya que quienes presentan dificultades en su inteligencia emocional pueden experimentar un descenso en su desempeño académico como consecuencia de la ansiedad o el temor.

2.6.1.5. Empatía

La empatía es una de las emociones que ayuda a las personas a identificarse con las emociones de los demás, no obstante, si se vive de manera intensa a muy temprana edad, puede ser el origen de angustia emocional para los niños con alto potencial. Desde este punto de vista, Renati et al. (2023) mencionan:

El perfil emocional descrito por los padres de niños en edad preescolar se caracteriza por altos niveles de sensibilidad emocional y empatía que hacen que los niños sean receptivos y solidarios con el mundo emocional y la experiencia de los demás ... Es muy empático y tiene un respeto particular tanto por la naturaleza (a la que reconoce como fuente de vida y muerte) como por los animales”. Estas situaciones no son fáciles de gestionar para los padres, especialmente cuando ocurren en situaciones públicas. (p.10)

Según Wood y Laycraft, (2020):

La sensibilidad y la empatía, rasgos combinados asociados con el altruismo, han sido reportados por Silverman en altamente dotados de tan solo 9 meses. Cuanto mayor era el coeficiente intelectual del niño, más tempranas eran las preocupaciones morales desarrolladas y mayor era la influencia que la moralidad tenía en el niño. Silverman también señaló que la madurez era generalmente necesaria antes de que el niño pudiera traducir la sensibilidad moral en una acción moral consistente. (p. 152).

Sobre este particular, Bakar y Ishak, (2017) resaltan algo que es importante tomar en cuenta y es que siempre se ha considerado que las personas superdotadas carecen de habilidades sociales y empatía, y esto les perjudica al momento de establecer relaciones saludables; muchos niños superdotados tienen una sensibilidad empática que, si la logran gestionar de manera adecuada,

podría ser un área fuerte para ellos, ya que los hallazgos de Bakar y Ishak, destacan que las habilidades de liderazgo se correlacionan positivamente con todos los dominios de la empatía, en particular la conciencia política, el aprovechamiento de la diversidad, el cuidado, la ayuda a los demás, la comprensión y el desarrollo del potencial de los demás.

2.6.1.6. Sentido de la justicia y preocupación moral

Las personas menores de edad con alto potencial pueden manifestar un sentido de la justicia muy arraigado, lo cual puede influir en su forma de interactuar con su entorno.

Algaba y Fernández (2021) explican que los estudiantes con altas capacidades pueden tener una percepción muy clara sobre lo que consideran correcto o incorrecto, lo que puede generar conflictos cuando no se logran aceptar otras perspectivas. Esa actitud, en algunos casos, provoca reacciones emocionales intensas que pueden llevar al distanciamiento social con sus compañeros. Esta tendencia se convierte en una fuente potencial de conflictos interpersonales, especialmente dentro del contexto escolar, cuando las decisiones colectivas o las normas establecidas no coinciden con su percepción individual de justicia o la equidad (p.62).

Por otra parte, una capacidad cognitiva elevada puede fomentar el desarrollo de un alto grado de sentido moral. En este sentido, Carmona-Huelva (2025) argumenta que los adolescentes con altas capacidades intelectuales tienden a mostrar una mayor habilidad para reflexionar sobre cuestiones éticas y morales (p.25). Esta capacidad les permite formular juicios complejos sobre lo justo e injusto y llevar a sostener criterios éticos más definidos que sus pares, lo que puede traducirse en una fuente de sensibilidad ante situaciones que desafían sus principios personales. Este alto nivel de razonamiento moral puede hacer que los niños con alto potencial experimenten frustración ante situaciones que perciben como injustas o que desafían sus valores éticos.

En definitiva, el fuerte sentido de justicia en los niños con altas capacidades puede afectar su bienestar emocional y sus relaciones interpersonales desde temprana edad, ya que se necesita madurez para entender y traducir esa sensibilidad en una acción.

2.6.1.7. Pensamiento divergente y desafío a la autoridad

El pensamiento divergente es una de las características que se observan comúnmente en los menores de edad con alto potencial, y por este estilo de pensamiento suelen ser etiquetados como problemáticos, debido a su curiosidad intensa, sus cuestionamientos constantes y su forma poco convencional de abordar las tareas cotidianas.

Los estudiantes que piensan de manera divergente suelen ser vistos como un problema en la escuela e incluso en sus familias.... por lo general, reciben un refuerzo negativo por hacer muchas preguntas, ser curiosos, dar con respuestas inusuales a los problemas y preferir el trabajo individual al trabajo en grupo. Los niños que piensan de manera divergente tienen dificultades con el esquema organizativo de los adultos que piensan de manera lineal, ya que tienden a ver las cosas de manera holística y a dar saltos intuitivos para obtener respuestas correctas. (Virgolim, 2018, p.8)

Adicionalmente, las personas menores de edad con alto potencial intelectual pueden experimentar frustración y malestar en entornos que no responden adecuadamente a sus habilidades y necesidades cognitivas. En este sentido, Virgolim, (2018) ha señalado que: “reaccionan más sensiblemente en un entorno que es indiferente a sus habilidades, destrezas y necesidades cognitivas específicas” (p. 3). Así mismo, cita que: “estas reacciones, cuando se dirigen al mundo externo, pueden expresarse como comportamiento social inapropiado, hostilidad y agresión hacia figuras de autoridad, padres, maestros o en actos de delincuencia social” (p.3).

Es primordial que padres y educadores comprendan las necesidades emocionales de los menores de edad con alto potencial y les proporcionen el apoyo adecuado para desarrollar su potencial sin comprometer su bienestar emocional, ya que las conductas oposicionistas pueden presentarse de manera frecuente en estos niños. En este particular, Renati et al. (2023) mencionan que: “los padres también refieren la presencia de conductas oposicionistas, especialmente cuando el niño tiene que gestionar lo inesperado o la imposición de normas” (p.10). Estas actitudes podían causar conflictos no solo en el hogar, sino también en ambientes escolares.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el perfil emocional de los menores con alto potencial es muy particular y esto podría representar un desafío significativo para su regulación emocional cuando estas particularidades no se comprenden ni se acompañan adecuadamente. Por ello, se vuelve imprescindible explorar cómo las madres y los padres abordan estas complejidades desde su rol cotidiano, con el fin de identificar estrategias que favorezcan el desarrollo emocional saludable de sus hijos. A continuación, se abordan las principales estrategias parentales de regulación emocional que emergen en el contexto familiar de estos niños.

2.7. ESTRATEGIAS PARENTALES EN LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DE LOS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL

Pascual y Conejero (2019) definen el concepto de estrategias de regulación emocional como: “los procesos mediante los cuales una persona evita, desplaza, transforma, minimiza, inhibe o intensifica las emociones” (p. 75).

En el contexto de esta investigación, las estrategias parentales en la regulación emocional de los menores con alto potencial hacen referencia a las estrategias o enfoques que los padres utilizan para guiar, modelar y facilitar el manejo de las emociones en sus hijos. Estas tácticas buscan ayudar a los menores a entender, expresar y regular sus emociones de manera efectiva,

considerando sus características, entre ellas se puede mencionar el perfeccionismo, la intensidad emocional, el pensamiento divergente y desafío a la autoridad, el sentido de la justicia y preocupación moral, el desarrollo asincrónico, la empatía, y la sobreexcitabilidad.

Cabe destacar que la crianza de los menores de edad con alto potencial implica retos particulares, ya que su desarrollo emocional y cognitivo puede ser asincrónico, lo que significa que su madurez cognitiva es más avanzada que su capacidad para gestionar emociones intensas (Papadopoulos, 2021). En este sentido, estos padres tienen un papel esencial en el desarrollo y aplicación de estrategias de autorregulación que le permita a los menores afrontar el estrés y la ansiedad asociados a sus características excepcionales.

2.7.1. Establecimiento de un ambiente de apoyo y validación emocional

Uno de los factores claves en la regulación emocional de los menores de edad con alto potencial es la creación de un entorno familiar seguro y comprensivo, donde se validen las emociones intensas que experimenta el niño en su día a día. La forma en la que los padres reaccionan a la sobreexcitabilidad y sensibilidad emocional de sus hijos puede afectar significativamente en su capacidad para desarrollar estrategias de afrontamiento saludables. En este sentido, Papadopoulos (2021) menciona lo siguiente:

Para los niños superdotados, la expresividad cálida de los padres, la crianza autoritaria y las relaciones familiares armoniosas están vinculadas positivamente con niveles más altos de autoestima y bienestar, así como con niveles más bajos de problemas de salud mental. Los niños superdotados y talentosos logran un ajuste óptimo cuando sus padres les brindan apoyo emocional y fortalecen el vínculo afectivo, al mismo tiempo que les otorgan un “espacio psicológico” que les permite enfrentarse y adaptarse a los desafíos. De manera similar, las investigaciones han resaltado que la aceptación parental,

especialmente la materna, está positivamente relacionada con la creatividad infantil y puede influir tanto en su desarrollo académico como en su desarrollo socioemocional durante la primera infancia. (p.8)

La aceptación de los padres y su disposición a comprender las particularidades de sus hijos contribuyen al desarrollo de la resiliencia y al bienestar emocional de estos menores. Por otra parte, para los niños con alto potencial que viven experiencias emocionales que los desbordan, contar con figuras parentales que comprendan y acompañen sus emociones sin minimizarlas o invalidarlas es clave para su bienestar psicológico. La validación emocional no implica justificar todas sus acciones y reacciones, sino que busca la comprensión, gestión y búsqueda de adaptativas para afrontar los desafíos diarios.

2.7.2. Comunicación abierta y validación emocional

La comunicación efectiva es otro componente esencial en la regulación emocional, los padres deben fomentar un espacio de diálogo en el que los menores puedan expresar sus emociones sin temor al juicio, fomentando el análisis y pensamiento independiente del niño a través del dialogo y la validación de emociones e intereses.

Los padres deben aplicar algunas estrategias importantes para ayudar a las necesidades de su hijo, como escuchar, aceptar y afirmar el interés o las pasiones del niño, complementar su aprendizaje en la escuela con actividades adicionales y brindar a cada niño opciones y oportunidades apropiadas para su edad” [...] “Los padres y familias que brindaron apoyo y una comunicación cálida con sus hijos superdotado o talentosos fueron fundamentales para aumentar la motivación tanto del niño como del padre. (Papadopoulos, 2021, p. 6)

Según Renati et al. (2023):

Las estrategias educativas adoptadas, los padres de niños más pequeños refieren la necesidad de ser abierto a dar apoyo emocional al niño, así como receptivo a escuchar las necesidades del niño, para comprender las causas de ciertas conductas. Diálogo, detallado y explicaciones consistentes, también apoyadas por lecturas, y la negociación son las estrategias adoptadas con más frecuencia. (p.11)

La validación emocional y la comunicación abierta y asertiva no solo facilitan la expresión de emociones en los niños, sino que también fortalecen la relación entre padres e hijos. En este contexto, los padres sirven de modeladores y tienen el poder de enseñar a los menores de edad como afrontar situaciones estresantes y, al mismo tiempo, pueden ayudar a nombrar y comprender las emociones vividas en ese momento, todo esto brindaría tolerancia a la frustración e intensidad emocional de estos niños.

2.7.3. Apoyo y estímulo

La participación activa de los padres en el proceso educativo de los menores con altas capacidades es un factor determinante tanto para su desempeño académico como para su bienestar emocional. Cuando las familias se involucran de manera constante y positiva, los niños no solo tienden a lograr mejores resultados escolares, sino que también desarrollan una mayor seguridad en sus habilidades y potencial personal. Según Papadopoulos (2021), es importante que los padres: “hagan preguntas sobre la forma en que el niño está aprendiendo en la escuela, brinden asistencia con proyectos escolares de manera adecuada, fomenten la atención y la participación activa” (p. 8).

Este tipo de acompañamiento ayuda a los niños con alto potencial a sentirse comprendidos y motivados, al mismo tiempo que refuerza su autonomía y compromiso con el aprendizaje. Por

otro lado, el reconocimiento y la validación de sus habilidades por parte de los padres tienen un impacto significativo en su autoestima y bienestar emocional. Papadopoulos (2021) señala que: “el apoyo y la aceptación que recibieron de sus padres ayudaron a estos niños a darse cuenta, apreciar y aceptar sus capacidades fuera de la escuela, así como a desarrollar tácticas compensatorias y estrategias personales para sobresalir académicamente” (p. 11). Este respaldo permite que los menores de edad con alto potencial enfrenten los desafíos académicos con mayor seguridad y desarrollen de estrategias efectivas de autorregulación en situaciones académicas estresantes.

Es de vital importancia que los padres de familia acepten y el reconozcan las capacidades de sus hijos, sin sobreexigirles o presionarlos con expectativas irreales, por el contrario, como padres, su respaldo incondicional les permite a los niños con alto potencial, desarrollar estrategias de afrontamiento más efectivas y fortalecer su autorregulación. En este sentido, un entorno familiar que valore y comprenda sus necesidades no solo contribuye a su éxito académico, sino que también les proporciona herramientas emocionales para manejar el estrés y la presión que pueden experimentar debido a sus altas expectativas.

2.7.4. Asignación de responsabilidades y opciones apropiadas para la edad y capacidad

El establecimiento de responsabilidades claras y opciones adecuadas para la edad dentro del entorno familiar es fundamental para el desarrollo socioemocional de los menores de edad con alto potencial, y este desarrollo está estrechamente relacionado con la dinámica familiar; ya que un hogar con roles definidos, relaciones cálidas y un vínculo familiar fuerte promueve un sentido de seguridad y pertenencia que favorece su bienestar emocional. Como menciona Papadopoulos (2021), el fortalecimiento de la cohesión familiar es esencial para que estos niños experimenten un crecimiento óptimo tanto en el ámbito académico como emocional. Por otra parte,

Papadopoulos (2021) asevera que cuando: “los miembros de estas familias tienen roles claros y relaciones cálidas y exhiben niveles satisfactorios de cohesión y vínculo, que contribuyen a un crecimiento socioemocional y bienestar óptimos” (p. 8).

Asimismo, el enriquecimiento extracurricular desempeña un papel clave en el desarrollo integral de los niños superdotados. Brindarles oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus intereses y habilidades no solo potencian su desarrollo cognitivo, sino que también contribuyen a su bienestar emocional. Papadopoulos (2021): “proporcionar experiencias extracurriculares y después de la escuela según el nivel de capacidad, los intereses y las pasiones del niño. Proporcionar al niño una lista de opciones apropiadas para su edad para elegir actividades de enriquecimiento” (p. 8). De este modo, la participación en actividades extracurriculares permite a estos niños explorar sus talentos, desarrollar habilidades sociales y canalizar de manera saludable su alta energía intelectual y emocional.

2.7.5. Uso de un estilo de crianza adecuado para cada niño

Según menciona Dellatorre (2022) muchas familias de niños y adolescentes con alta inteligencia y alta dotación suelen centrarse en el alcance de logros y tienen altas expectativas, esto puede conllevar a que los padres prefieran un estilo de crianza más autoritario, es decir, con reglas estrictas y mucha exigencia. Por otro lado, diferentes hallazgos identifican a los padres de estos adolescentes como más autoritarios y responsivos en comparación con los demás, lo que conlleva a mayores niveles de autoconcepto y disminución de los niveles de depresión, ansiedad y estrés en sus hijos (Dellatorre et al., 2022, p.3). En este contexto, Dellatorre (2022) resalta que los estudios no son completamente consistentes entre sí, lo que hace difícil entender bien el impacto real de la crianza en estos jóvenes y cómo se pueden diseñar estrategias efectivas para apoyarlos a ellos y a sus familias.

No obstante, Papadopoulos, (2021) resalta que: “Se ha demostrado que la crianza influye en el ajuste psicosocial de los niños, ya que las habilidades sociales del niño están fuertemente condicionadas por una relación adecuada entre padres e hijos” (p.6). Los resultados indicaron que la crianza centrada en la autonomía y el control estableció un ambiente de motivación académica en el hogar, lo que, a su vez, mejoró aún más el aprendizaje óptimo de los niños y su desempeño sobresaliente en el ámbito académico.

Por su parte, Peebles et al. (2023) mencionan que en su estudio se analizó el enfoque de la crianza dirigida por los hijos, este estilo de crianza prioriza los intereses del niño; los padres buscan acoplarse y realizar ajustes frecuentes para adaptarse a los constantes cambios de interés de sus hijos, facilitándoles todo lo que necesitan para satisfacer su necesidad. Además, fomentan el aprendizaje autodirigido y la creatividad, pero también puede representar un desafío para las familias, ya que “los padres también hablaron de la necesidad de “coordinar” las decisiones y acciones de crianza entre ambos adultos en el hogar” (p.22).

El tema de la crianza dirigida por los hijos era evidente que el enfoque de crianza respondía a las conductas y emociones del niño. Por lo general, esto significaba un intento de evitar un arrebato o guiar al niño para que lograra una tarea. A pesar de la planificación y la programación, la experiencia cotidiana de la crianza puede ser impredecible. (Peebles et al., 2023, p.23)

Es evidente que el ambiente familiar y las estrategias que los padres de familia apliquen para lograr un desarrollo emocional integral es de vital importancia para la adaptación de estos menores en los diferentes ambientes en los que se desarrollan. La validación emocional, la comunicación asertiva, la asignación de responsabilidades, el apoyo académico y la elección de un estilo de crianza sensible a sus características no solo favorecen el desarrollo de la

autorregulación emocional, sino que fortalecen el vínculo entre padres e hijos. No obstante, esta realidad familiar presenta ciertas dificultades y necesidades que serán abordadas, a continuación.

2.8. NECESIDADES DE APOYO Y FORMACIÓN PARENTAL PARA AFRONTAR LOS DESAFÍOS EMOCIONALES EN MENORES CON ALTO POTENCIAL

Los padres de niños con alto potencial suelen enfrentarse a múltiples desafíos que requieren apoyo adicional y formación específica. Renati et al. (2023). describieron la experiencia de la superdotación en la familia como una "crisis al cubo" que afecta a todas las situaciones de la vida diaria y en la que se intensifican los sentimientos y las percepciones. Algunos académicos destacaron que los padres de los superdotados necesitan orientación en las prácticas de crianza.

La falta de información o estrategias para manejar la alta intensidad emocional de sus hijos puede derivar en dinámicas familiares tensas y en un aumento del estrés parental. En muchos casos, algunos padres pueden no estar completamente preparados para desempeñar su rol y necesitan sentir que alguien con conocimiento en el tema pueda guiarlos para apoyar mejor a sus hijos. Esta necesidad de apoyo externo se reafirma con lo mencionado por Guthrie (2019), quien ratificó:

En general, los terapeutas lograron empatizar con cada niño, validar sus experiencias y sugerir métodos para autorregular las reacciones emocionales exageradas. El apoyo de los profesionales especializados en trabajar con clientes con desarrollo asincrónico fue invaluable, tanto para los niños como para sus padres. (p. 2095)

Este hallazgo es especialmente relevante porque resalta la importancia de la intervención, detección y atención temprana por parte de personal calificado; además, se destaca la necesidad de que los terapeutas cuenten con formación especializada en superdotación y regulación emocional. El desarrollo asincrónico, característico de estos niños, genera brechas significativas

entre su madurez cognitiva y su capacidad emocional, lo que puede derivar en crisis emocionales difíciles de manejar sin el acompañamiento adecuado y esto puede desencadenar trastornos emocionales o diagnósticos erróneos.

La atención profesional oportuna tiene un impacto significativo en la salud mental de estos menores de edad, ya que pueden desarrollar estrategias que les ayuden a entenderse a sí mismos y a manejar sus emociones intensas, “desarrollar la autoconciencia, la resolución de problemas y la toma de decisiones puede ayudarlos a comprender sus sentimientos y tomar decisiones constructivas para su vida” (Virgolim, 2018, p.3).

Por otra parte, Guthrie (2019) destaca que: "ofrecer oportunidades educativas para que los padres aprendan sobre la superdotación y la intensidad y cómo ayudar a los niños a manejar sus intensidades a medida que crecen puede ser beneficioso para apoyar a los padres que crían niños superdotados" (p. 2097). En este sentido, la formación y asesoría para los padres de familia no solo ayuda a comprender mejor el comportamiento de los niños con alto potencial, sino que también empodera a los padres con herramientas para guiar a sus hijos en la gestión de sus emociones.

Además, la carencia de información y estudios realizados a nivel país o región es una gran debilidad, debido a que algunos padres o profesionales pueden tener dificultades para acceder a recursos e información sobre la crianza de niños con alto potencial. Esta falta de datos concretos impide generar estrategias de intervención basadas en evidencia y deja a muchas familias en un estado de incertidumbre sobre cómo abordar las necesidades específicas de sus hijos. En este sentido, Papadopoulos (2021) señala que:

Los recursos de información adecuados, así como el apoyo social de las relaciones interpersonales y los grupos de apoyo, son especialmente vitales para promover tanto la autoeficacia de los padres como el uso de prácticas de crianza efectivas. (p. 7)

Estos factores pueden impactar positivamente el bienestar emocional y el desarrollo de los niños con alto potencial, ya que reducen la sensación de aislamiento y fomentan la confianza en las decisiones educativas y parentales.

Otro aspecto crítico es la selección de la escuela adecuada, lo que puede generar estrés y frustración en los padres. En muchos casos, la insatisfacción con el currículo tradicional, que no responde a las necesidades de los niños con altas capacidades, puede llevar a los padres a cambiar de escuela a sus hijos en busca de un entorno más estimulante o incluso a optar por la educación en el hogar. Esta decisión, aunque bien intencionada, puede afectar el desarrollo social y académico de los niños si no se planifica adecuadamente (Papadopoulos, 2021, p. 8).

Asimismo, la relación con el sistema educativo puede verse afectada cuando los maestros no comprenden las particularidades del comportamiento de los niños con alto potencial y cuando las opciones académicas disponibles no se ajustan a sus necesidades. La falta de capacitación docente en el reconocimiento y atención de estos estudiantes puede traducirse en una falta de apoyo adecuado dentro del aula, lo que no solo afecta el rendimiento académico del niño, sino que también puede impactar en su bienestar emocional. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias de diferenciación curricular y capacitación docente para garantizar un entorno de aprendizaje que fomente tanto el desarrollo intelectual como el equilibrio socioemocional de estos niños.

Por último, se hace evidente la necesidad de atención psicológica para los padres de familia, ya que frecuentemente los estudios resaltan que la crianza de niños con alto potencial puede generar agotamiento, estrés, ansiedad, miedo y hasta culpa en los padres de familia. Esto es respaldado por lo mencionado por Renati et al. (2023), quienes mencionan que los padres también expresan sentimientos de soledad y falta de apoyo al enfrentarse a las demandas intensas de sus

hijos. Por todo lo antes mencionado, se propuso la necesidad de diseñar programas de apoyo psicoeducativo específicos para padres de niños con altas capacidades que incluyan estrategias de regulación emocional y adaptación social (Renati et al., 2023).

Trabajos previos han enfatizado que la superdotación en sí misma puede ser una condición estresante, que potencialmente lleva a cambiar la dinámica familiar y causa ansiedad entre los padres, particularmente en relación con los desafíos basados en sus percepciones de tener un hijo que es 'diferente' y no 'normal'. (Papadopoulos, 2021, p. 7)

Tales experiencias de crianza se han asociado con una profunda culpa, lo que explica por qué, a pesar de la alegría de tener un hijo superdotado, estos padres pueden sentirse nerviosos, abrumados y experimentar una carga de crianza. En consecuencia, tales emociones pueden afectar, directa e indirectamente, la autoestima y el desarrollo social de los individuos superdotados, afectando así a toda la vida y dinámica familiar (Papadopoulos, 2021, p. 8).

Adicionalmente, Peebles et al. (2023) mencionan que los autores concluyeron que la falta de comprensión social sobre las necesidades específicas de los niños superdotados exagera los sentimientos de aislamiento y estrés parental.

La evidencia revisada durante el presente estudio destaca que las personas menores de edad con alto potencial enfrentan múltiples desafíos que van más allá de sus necesidades cognitivas y académicas, y para superar estos retos necesitan del acompañamiento de sus padres, sus familias y de los profesionales que los atienden.

Así mismo, se puede destacar que la crianza de un hijo con alta dotación implica una serie de exigencias emocionales, cognitivas y sociales que muchas veces se desarrollan sin el respaldo

institucional o profesional necesario. Por ello, se vuelve cada vez más urgente el diseño de programas de intervención psicoeducativa dirigidos a padres, así como la implementación de políticas públicas y estrategias escolares que reconozcan la complejidad del perfil de la superdotación y promuevan el desarrollo integral de estos niños desde una perspectiva colaborativa, empática y basada en evidencia.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que busca delimitar e identificar los principales desafíos de la regulación emocional que enfrentan las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica en el contexto educativo, social y familiar, desde la percepción de las madres.

Es de interés para el trabajo realizado examinar las estrategias que las madres emplean en beneficio del proceso de autorregulación emocional de sus hijos, con el fin de enfrentar situaciones estresantes y categorizar las necesidades adicionales de apoyo y formación que las madres consideran importantes para gestionar los desafíos de la regulación emocional de estos niños.

La elección de un enfoque cualitativo resulta adecuada para este estudio, ya que permite comprender e interpretar las experiencias subjetivas de las madres en relación con la regulación emocional de sus hijos con alto potencial intelectual. Este tipo de metodología ofrece la posibilidad de acceder a la complejidad del contexto, explorar significados construidos socialmente y rescatar la singularidad de las vivencias expresadas por los participantes. Como lo menciona Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque permite obtener información rica en matices, con mucho valor interpretativo y contextual, por lo cual este enfoque es de mucha utilidad para abordar fenómenos humanos en profundidad (p.16).

Este tipo de investigación permite explorar la percepción de las madres y su experiencia en la crianza de menores con estas características, profundizando en los significados y en los factores que inciden en la regulación emocional. En otras palabras, el diseño de esta investigación es coherente con su enfoque integral, ya que no se limita a evaluar un solo aspecto, sino que considera al ser humano como un todo, tomando en cuenta la interacción entre las distintas dimensiones en

las que se desarrolla (física, emocional, social, etc.). Por otra parte, enfatiza cómo estas dimensiones influyen en su desempeño y bienestar general.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo descriptivo, esto debido a que se orienta hacia un objetivo teórico y a la adquisición de nuevos conocimientos o la ampliación de estos, mediante la exploración y descripción del tema que compete a este trabajo.

Para este proyecto, se optó por un enfoque cualitativo con un análisis temático inductivo, debido a que se buscó explorar de forma profunda las percepciones y experiencias subjetivas de las madres sobre los desafíos emocionales de sus hijos con alto potencial. En este sentido, el análisis temático resultó más adecuado para identificar categorías significativas que dieran cuenta de los desafíos emocionales y las estrategias parentales asociadas al alto potencial intelectual.

Cabe destacar que este tipo de investigación se fundamenta en un marco teórico, en el cual se busca profundizar acerca de los estudios que han sido realizados previamente en torno al tema que se aborda en esta investigación; esto con el propósito de establecer una base teórica sólida que facilite la posterior construcción del instrumento empleado para la recolección de datos.

Según Esteban (2018), el principal objetivo de este tipo de investigación es recabar información relevante sobre las características fundamentales del fenómeno que se analiza. Este tipo de estudio permite observar y documentar cómo se manifiestan ciertos rasgos de comportamiento del objeto de estudio, sin intervenir ni modificar sus condiciones, con el fin de obtener una comprensión clara de su naturaleza (p.2). El autor asevera que el valor de este tipo de investigación reside en su utilidad para mostrar de forma precisa las distintas dimensiones de un determinado fenómeno, lo cual puede conducir a la formulación de propuestas.

En el presente estudio, se realizó una revisión bibliográfica rigurosa utilizando bases de datos académicos tanto nacionales como internacionales. Esta búsqueda tuvo como objetivo identificar investigaciones previas relacionadas con los desafíos de la regulación emocional en menores de edad con alto potencial intelectual en el contexto costarricense, abordados desde la perspectiva de sus padres.

3.3. UNIDADES DE ANÁLISIS U OBJETOS DE ESTUDIO

3.3.1. Participantes del estudio

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario sociodemográfico y la entrevista semiestructurada, esta última es una técnica propia del enfoque cualitativo que permite la exploración profunda de las experiencias de los participantes. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de entrevista se estructura a partir de una guía temática flexible, lo que permite al entrevistador adaptar las preguntas en función del diálogo, con el fin de ampliar o precisar la información (p. 403). Cabe mencionar que este estudio es de corte transversal, ya que las entrevistas se realizaron en un solo momento del tiempo, permitiendo una visión simultánea de la experiencia de los participantes.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, conformado por 12 madres que tienen al menos un hijo identificado con alto potencial según la Ley 8899 (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010). Los menores de edad tienen entre 6 y 13 años y están inscritos en instituciones educativas de diferentes regiones de Costa Rica. La selección de los participantes responde a la necesidad de comprender las experiencias familiares en un contexto donde la regulación emocional puede presentar desafíos específicos. Antes de la participación, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 3. *Tabla de criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Madres de niños con alto potencial identificados según la Ley 8899. • Madres dispuestas a participar en entrevistas semiestructuradas. • Madres de menores de edad que estén cursando primaria, durante el primer semestre 2025. 	<ul style="list-style-type: none"> • Madres cuyos hijos no han sido identificados oficialmente con alto potencial. • Madres que no otorguen consentimiento informado. • Madres de menores de edad que se encuentran cursando niveles de secundaria. • Madres de menores de edad con doble excepcionalidad. • No tener contacto directo o cotidiano con el menor de edad o no haber estado involucrada en su proceso educativo o emocional durante los últimos dos años.

Nota. Elaboración propia.

3.3.2. Población

La población de esta investigación está conformada por madres de personas menores de edad con alto potencial intelectual, identificados oficialmente conforme a la Ley N.º 8899, Ley para la promoción de la alta dotación, talento y creatividad en Costa Rica (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010). Estas madres residen en distintas regiones del país y sus hijos se encuentran cursando la educación primaria, con edades comprendidas entre los 6 y 13 años.

El interés de esta investigación se centra en explorar los desafíos asociados a la regulación emocional desde la vivencia materna, en el marco de contextos educativos y familiares diversos.

Al tratarse de un estudio cualitativo con enfoque interpretativo, se busca comprender las experiencias subjetivas y significados construidos por las madres en relación con la crianza de sus hijos con alto potencial intelectual.

La delimitación de esta población responde a la necesidad de generar conocimiento sobre los desafíos emocionales y las estrategias de acompañamiento utilizadas por las familias en el contexto nacional, sin restringirse a una organización o región específica.

El contacto con los participantes se realizó de manera directa, priorizando la inclusión de madres que pudieran aportar información relevante sobre sus experiencias y los desafíos que enfrentan en la crianza de sus hijos. Dado que estas experiencias pueden variar según la dinámica familiar y el entorno educativo, se buscó incluir familias con diversidad de contextos para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

3.3.3. Muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico, propio de los estudios cualitativos, que privilegia la riqueza y profundidad de la información por encima de su representatividad estadística (Hernández-Sampieri et al., 2014). Estuvo compuesta por 12 madres que cumplen con los siguientes criterios de inclusión: ser madre de al menos un menor de edad oficialmente identificado con alto potencial intelectual según la Ley 8899 (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2010), tener contacto directo y cotidiano con su hijo/a, haber participado activamente en su proceso educativo y emocional durante los últimos dos años, y estar dispuesta a participar en una entrevista individual durante el primer semestre de 2025.

Los criterios de exclusión incluyeron: madres cuyos hijos no han sido identificados oficialmente con alto potencial, madres de menores cursando secundaria, madres de menores con doble excepcionalidad, madres que no otorgaron el consentimiento informado o que no mantienen un vínculo activo con el proceso educativo o emocional de sus hijos.

La convocatoria inicial fue dirigida tanto a madres como a padres, con el objetivo de obtener una perspectiva más amplia desde ambos roles parentales. Sin embargo, la muestra quedó conformada exclusivamente por mujeres. Esta situación podría estar influida por factores socioculturales que históricamente han asignado a las madres el rol principal en el acompañamiento emocional y educativo de los hijos. Si bien esta condición representa una limitación en términos de diversidad de género, la participación de las madres permitió acceder a narrativas profundamente significativas, emocionalmente ricas y estrechamente vinculadas con el fenómeno de estudio.

Se recomienda que futuras investigaciones aborden la experiencia paterna u otras figuras significativas para enriquecer la comprensión del fenómeno desde una mirada más inclusiva.

3.3.4. Aspectos éticos y protección de los participantes

Se informó a las participantes sobre la naturaleza del estudio, garantizando su participación voluntaria y confidencialidad. Se proporcionó un consentimiento informado donde se explicaron los objetivos, metodología y el manejo de los datos recopilados. Finalmente, todos los participantes firmaron el consentimiento antes de la recolección de datos.

3.3.5. Recolección de la información

Para abordar los temas vinculados a los objetivos de la investigación, se utilizaron dos instrumentos como estrategia de recolección de datos: un cuestionario sociodemográfico cuyas respuestas se recolectaron a través de un formulario digital (Google Forms) enviado a las madres previo a las entrevistas y una entrevista semiestructurada, elaborada a partir de una guía de preguntas construida con base en los antecedentes teóricos y la exploración de la literatura especializada.

Para complementar la información cualitativa obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, se usó el formulario sociodemográfico con el cual se recopilaron datos contextuales claves que permitieron caracterizar a las personas menores de edad con alto potencial, a sus familias y a sus madres, quienes participaron como informantes principales en el estudio. Este instrumento incluyó variables personales, familiares y educativas, seleccionadas estratégicamente por su relevancia para el análisis de los factores que podrían influir en la regulación emocional de los menores y en las estrategias parentales implementadas.

Entre los datos recabados de las madres, se encuentran la edad, nivel educativo, ocupación y relación con el menor, así como el tipo de estructura familiar, número de integrantes del hogar y nivel socioeconómico percibido. En relación con los niños y niñas, se incluyeron variables como edad, género, grado escolar, tipo de institución educativa, modalidad de identificación del alto potencial, talentos percibidos y orden de nacimiento. La incorporación de estas variables permitió no solo una caracterización más precisa de la muestra, sino también el establecimiento de correlaciones contextuales con los hallazgos encontrados durante las entrevistas, aportando así una comprensión más integral del fenómeno investigado.

A su vez, la entrevista semiestructurada permitió obtener información detallada desde la perspectiva de los participantes, brindando la posibilidad de profundizar en los temas de interés a través de preguntas abiertas y seguimiento según las respuestas de cada entrevistado. Esta metodología fue adecuada para la presente investigación, ya que facilitó la comprensión de las experiencias, percepciones y necesidades de los padres respecto a la regulación emocional de sus hijos con alto potencial (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La presente investigación utilizó dos instrumentos fundamentales para la recolección de datos: un cuestionario sociodemográfico y una entrevista semiestructurada, ambos diseñados para

obtener información profunda, contextualizada y coherente con los objetivos específicos del estudio.

La entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para este trabajo, se construyó en función de tres ejes temáticos principales, los cuales responden directamente a los objetivos específicos planteados en la investigación. Cada eje organizó las preguntas del instrumento y sirvió como base para la matriz de categorización empleada en el análisis temático reflexivo. Estos ejes fueron:

- 1. Desafíos en la regulación emocional de personas menores de edad con alto potencial**
 - Corresponde al objetivo específico 1, que busca identificar los principales desafíos de la regulación emocional en contextos educativo, social y familiar.
 - Este eje se explora a través de las preguntas 1, 2, 3 y 4 de la guía de entrevista.
- 2. Estrategias parentales empleadas para acompañar la autorregulación emocional**
 - Relacionado con el objetivo específico 2, orientado a examinar las estrategias que las madres utilizan para acompañar a sus hijos en situaciones emocionalmente desafiantes.
 - Incluye las preguntas 5, 6, 7 y 8 del instrumento.
- 3. Necesidades adicionales de apoyo y formación parental**
 - Vinculado con el objetivo específico 3, enfocado en categorizar las necesidades que las madres consideran importantes para afrontar los desafíos emocionales en la crianza.
 - Comprende las preguntas 9, 10, 11 y 12.

Por su parte, el cuestionario sociodemográfico permitió contextualizar la información recogida, obteniendo datos relevantes como edad, lugar de residencia, nivel educativo de las madres, edad y nivel escolar de los menores, estructura familiar, entre otros. Estos datos facilitaron

la identificación de patrones contextuales y variaciones individuales en las narrativas, enriqueciendo la interpretación de los hallazgos.

La vinculación explícita entre los objetivos, los ejes temáticos y las preguntas de la entrevista garantiza la validez interna del diseño metodológico y permite una trazabilidad clara desde la construcción del instrumento hasta la generación de categorías analíticas.

3.3.6. Validez del instrumento

Una vez diseñado el instrumento preliminar, se llevó a cabo un proceso de validación a través de la evaluación de jueces expertos en psicología. La validación consistió en una revisión de concordancia en la que los jueces valoraron de manera independiente la guía de entrevista, compuesta por 12 preguntas organizadas en tres ejes temáticos:

- Desafíos de la regulación emocional en menores con alto potencial.
- Estrategias parentales para la regulación emocional en menores con alto potencial.
- Necesidades adicionales de apoyo y formación para los padres de familia.

Cada juez emparejó los conceptos clave con las preguntas del instrumento y, posteriormente, se comparó el criterio dado por los jueces con la propuesta original, así como entre ellos, para obtener el índice de concordancia utilizando el coeficiente Kappa de Cohen. De acuerdo con López y Pita (1999), un valor de $K > 0,55$ se considera concordante y apropiado para la validez del instrumento.

Tabla 4. Comparación de resultados

Resultados	Juez 1	Juez 2	Concordancia entre jueces	Índice Kappa
Índice de Kappa	0.63	1.00	0.63	≥ 0.55 <input checked="" type="checkbox"/>

Nota. Elaboración propia.

(Mayor a 0,5):

-Los índices Kappa han sido indicados

-El instrumento ha sido validado

3.4. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación cualitativa, al centrarse en la exploración de experiencias subjetivas, percepciones y descripciones de los participantes, requiere un proceso estructurado para la recolección y análisis de la información. A diferencia de los estudios cuantitativos, este enfoque se basa en el análisis detallado de los relatos narrativos obtenidos a través de entrevistas, lo que permite una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Álvarez-Gayou, 2005 citado por Hernández-Sampieri et al., 2014).

En este estudio, la recolección de datos se llevó a cabo en diferentes fases, siguiendo la metodología propuesta por Hernández-Sampieri et al. (2014), que permite estructurar la información de manera clara y sistemática:

3.4.1. Recopilación de la información

La información se recopiló mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 12 madres de menores con alto potencial intelectual, pertenecientes a la Asociación Costarricense para el Apoyo y la Atención de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad (ACADTYC). La selección de los participantes se realizó con base en criterios específicos relacionados con la crianza de niños con alto potencial y su experiencia en la regulación emocional de sus hijos.

Las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad virtual sincrónica, dependiendo de la disponibilidad de los participantes. Se abordaron temas clave como los desafíos en la regulación emocional, estrategias parentales y necesidades de apoyo y formación, con la posibilidad de realizar preguntas adicionales para profundizar en las respuestas obtenidas.

3.4.2. Transcripción y orden de la información

Las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento previo de los participantes, y posteriormente transcritas de manera literal para garantizar la fidelidad de los datos. Durante la transcripción, se enumeró la línea o los párrafos para facilitar la lectura, comprensión de la identificación y análisis de las respuestas. Para resguardar la confidencialidad de los participantes, se utilizaron códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales.

3.4.3. Codificación de la información

La información obtenida fue organizada en categorías temáticas, siguiendo el marco de referencia del estudio. Se realizó un proceso de codificación inductiva y deductiva, agrupando las respuestas en función de los conceptos clave de la investigación. En este estudio, se empleó la codificación P para denotar a cada participante, seguido de un número según el orden de las entrevistas (por ejemplo, P1, P2, P3, etc.).

3.4.4. Integración de la información

Las codificaciones permitieron segmentar los datos en categorías relevantes, facilitando la relación entre los hallazgos y los fundamentos teóricos. Se analizaron patrones emergentes, similitudes y diferencias en las experiencias de los participantes, integrando la información obtenida con el marco conceptual del estudio.

Finalizado este proceso, se procedió a establecer relaciones entre las distintas categorías, permitiendo la generación de conclusiones basadas en los datos obtenidos. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre los resultados y la literatura existente, con el propósito de generar un aporte significativo en el estudio de la regulación emocional en menores con alto potencial y las estrategias parentales implementadas para su manejo.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos, se empleó el análisis temático de Braun y Clarke (2006), un método cualitativo que permite identificar, analizar y reportar patrones dentro de los datos recopilados. Este enfoque es adecuado para la investigación porque facilita la categorización de los principales desafíos, estrategias parentales y necesidades de apoyo en la regulación emocional de menores con alto potencial. El análisis se realizó en cinco fases:

1. **Familiarización con los datos:** se transcribieron y revisaron todas las entrevistas.
2. **Codificación inicial:** se identificaron unidades de significado relevantes en las respuestas de los participantes.
3. **Búsqueda de temas:** se agruparon las unidades de significado en temas emergentes.
4. **Revisión de temas:** se aseguró la coherencia y representatividad de los temas en relación con los objetivos del estudio.
5. **Definición y denominación de temas:** se establecieron categorías finales y se estructuró la presentación de los hallazgos.

El interés de la investigación cualitativa, así como el de este estudio, es la exploración de las estrategias de regulación emocional utilizadas por las madres, mediante la indagación tanto del conocimiento teórico como de la experiencia práctica adquirida en su rol parental. Este enfoque permite una comprensión integral de cómo las madres perciben y abordan la regulación emocional en sus hijos, proporcionando información valiosa para futuras intervenciones y estrategias de apoyo.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información recopilada en esta investigación se obtuvo mediante dos instrumentos: un cuestionario sociodemográfico y entrevistas semiestructuradas; ambos instrumentos fueron aplicados a 12 madres de familia de personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica.

4.1.1. Datos sociodemográficos

Debido a que la cantidad de información es abundante y de mucha importancia, se procedió a ordenar la más relevante en tablas. En primer lugar, se presenta una tabla de correlaciones entre datos sociodemográficos y hallazgos de la tesis; posteriormente, una tabla de categorías para comprender de mejor forma la agrupación.

Tabla 5. Datos sociodemográficos.

Variable sociodemográfica	Tendencia observada en las entrevistadas (n = 12)	Relación con los hallazgos de la tesis
Relación con el menor	Todas las participantes son madres.	Reafirma el papel activo de las madres como principales acompañantes en el desarrollo emocional de los menores, son quienes implementan estrategias de regulación como el diálogo, la contención y la anticipación.
Tipo de familia	11 familias nucleares, una familia extendida. Todas conviven con el menor.	La estabilidad familiar permite observar cómo influyen las dinámicas internas en la regulación emocional. Un entorno estructurado y seguro parece brindar a los menores de edad un espacio de confianza para expresar emociones.
Nivel educativo de las madres	8 madres con formación universitaria completa o posgrado, 3 con universidad incompleta y una con secundaria completa. Predominan ocupaciones profesionales: docentes, médicas, abogada, profesora. Solo tres son amas de casa.	Una mayor preparación académica favorece la conciencia sobre el desarrollo emocional, la búsqueda de apoyo profesional y la identificación temprana del alto potencial, así como la aplicación de estrategias adecuadas para los menores según se refleja en las entrevistas.

Variable sociodemográfica	Tendencia observada en las entrevistadas (n = 12)	Relación con los hallazgos de la tesis
Nivel socioeconómico (inferido)	7 madres se perciben con un nivel socioeconómico alto o medio-alto y 5 madres se perciben con un nivel socioeconómico medio-bajo.	Se infiere un nivel socioeconómico medio a medio-alto, lo cual puede influir en el acceso a instituciones privadas o servicios de evaluación. Sin embargo, la falta de respuestas efectivas persiste incluso en contextos favorecidos.
Tipo de institución educativa	6 menores asisten a instituciones privadas, 6 a instituciones públicas.	Se percibe una disparidad en el acompañamiento emocional. Aunque se esperaría mayor adaptación en centros privados, las madres reportan incomprensión también en estos contextos, confirmando lo señalado en la tesis.
Identificación del alto potencial	5 madres lo identificaron por observación, 4 por pruebas psicológicas, 3 por nominación docente o escolar.	Refleja una ausencia de protocolos unificados, lo que genera confusión en los padres y contribuye al retraso en la atención adecuada de las necesidades emocionales del menor.
Talentos identificados	Los más frecuentes son: académico (11), verbal (10), matemático (7), artístico (5), científico (4), social (4), musical (3), motriz (1).	Esta multiplicidad de talentos se asocia con la sobreexcitabilidad intelectual, verbal y emocional descrita en la tesis. También se relaciona con el perfeccionismo, la sensibilidad emocional y los desafíos en la regulación afectiva.
Número de hermanos	6 menores son hijos únicos; 6 tienen al menos un hermano/a.	Los hijos únicos tienden a recibir mayor atención y presión. En tanto, quienes tienen hermanos pueden vivir dinámicas de comparación o sobrecarga emocional que también afectan su regulación emocional.
Orden de nacimiento	8 son primogénitos; 4 son segundos hijos.	El rol de primogénito suele ir acompañado de mayores expectativas familiares, lo cual refuerza rasgos como el perfeccionismo, la autoexigencia y la frustración ante el error, rasgos ampliamente descritos en los testimonios.
Género del menor	6 son varones y 6 son niñas.	Si bien el género no fue una variable principal en la investigación, las madres reportaron que tanto niños como niñas enfrentan desafíos similares en la regulación emocional. Sin embargo, algunos testimonios indicaron más reactividad emocional en varones y pasividad emocional en las mujeres.

Nota. Elaboración propia.

4.1.2. Categorías

Adicionalmente, se presenta una tabla con las categorías generales y sus conceptos generados; subsecuentemente, al inicio de cada categoría, aparecerá una tabla ejemplificando las subcategorías que surgieron. Corresponde a la categorías generales y subcategorías con sus principales conceptos generados.

Tabla 6. *Categorías generales*

Categoría principal	Subcategorías	Conceptos clave identificados
C1: Desafíos en la regulación emocional	SC1.1 Intensidad emocional SC1.2 Perfeccionismo SC1.3 Disincronía o asincronía SC1.4 Empatía elevada SC1.5 Pensamiento divergente	Reacciones emocionales exageradas, dificultad para adaptarse, percepción de incompreensión
C2: Estrategias parentales de regulación emocional	SC2.1 Diálogo y validación emocional SC2.2 Anticipación de situaciones SC2.3 Rutinas y estructura SC2.4 Estilo de crianza impulsado por los niños	Comunicación abierta, explicar cambios, mantener seguridad emocional, crianza responsiva y participativa
C3: Necesidades de apoyo y formación	SC3.1 Falta de redes de apoyo SC3.2 Necesidad de formación especializada SC3.3 Necesidad de grupos de apoyo.	Escasez de recursos, necesidad de asesoría emocional, necesidad de comprensión institucional

Nota. Elaboración propia.

4.1.2.1. Categoría 1: Desafíos en la regulación emocional (C1)

A continuación, se presenta una tabla con los conceptos generados de la categoría general 1 (C1) y sus subcategorizaciones. Luego, se continúa con el desarrollo de los datos:

Tabla 7. Inicio de la subcategoría 1

Subcategoría	Conceptos clave
SC1.1 Intensidad emocional	Baja tolerancia a la frustración, reacciones emocionales desproporcionadas, vivencia extrema de las emociones y polarización emocional.
SC1.2 Perfeccionismo	Autoexigencia extrema, miedo a equivocarse y búsqueda de resultados perfectos.
SC1.3 Disincronía o asincronía	Desfase entre madurez cognitiva y emocional; problemas de ajuste social, dificultades para establecer relaciones con pares y percepción de ser "diferente".
SC1.4 Empatía elevada	Sensibilidad profunda hacia emociones ajenas y sobrecarga emocional.
SC1.5 Pensamiento divergente.	Generación de ideas originales, dificultad para adaptarse a esquemas rígidos y necesidad de exploración creativa.

Nota. Elaboración propia.

4.1.2.2. Categoría 1: Desafíos de la regulación emocional.

Esta categoría hace referencia a las dificultades específicas que enfrentan las personas menores de edad con alto potencial para gestionar adecuadamente sus emociones en diferentes contextos de su vida cotidiana. Estas dificultades tienen un impacto significativo en su desempeño social, educativo y familiar, provocando desbordes emocionales, dificultades de adaptación y afectaciones en sus relaciones interpersonales.

Las subcategorías encontradas fueron intensidad emocional, perfeccionismo, disincronía o asincronía, empatía elevada y pensamiento divergente:

Intensidad emocional (SC1.1). Se refiere a la reacción emocional desproporcionada que experimentan los menores de edad con alto potencial al enfrentar situaciones en las que sus

expectativas no son satisfechas o al cometer errores. La baja tolerancia a la frustración y las reacciones emocionales desproporcionadas se manifestaron como los principales desafíos señalados por las madres.

Al respecto, las personas participantes expresaron: "Cuando no se le comprende de la manera que él quiere, que el necesita expresar algo (...), él se siente como frustrado y a veces responde, no de la mejor manera (P1, 20-28)". "Digamos él, en la escuela él está 8 horas y él aguanta, pero cuando llega a la casa ya él no. No fue que se le olvidó lo que pasó, si no, él llega a contar y ya llega como con la frustración, como que uno diría digamos que es como un niño malcriado (P1, 25)". "Ella se pone extremadamente frustrada, pero con ella misma (...). Viene como este sentimiento como de culpa (P2, 16-19)". "Si hablamos del ámbito académico, bueno, al menos ella se frustra muchísimo en el sentido de que bueno, en las escuelas públicas es todo como muy sistemático...() digamos que se siente extremadamente aburrida, extremadamente cansada de tener que hacer lo mismo (P2, 31-33)", "pero que han habido, digamos casos en donde sí es mucho, ella sí llega a explotar, no al punto digamos de tener un crimen down, digamos en donde vaya a agredir o a gritar o a morder, pero sí se frustra mucho si se es evidente, digamos el enojo en el momento (P2, 98)".

"Tenemos que tener muchísimo cuidado con lo que uno dice, porque aunque sea mínimo, ella, sobre piensa y ya se altera y ya empieza a pensar más de la cuenta con una sola cosa que uno le dice(P3,20)". "Ufff....Qué difícil... la frustración, ansiedad, eh, lo que estamos hablando ahora de la justicia, son justicieros por sí solos, verdad (P4, 9)". "Frustración y ansiedad diría yo, frustración, porque bueno, todo es muy fácil, muy fácil, igual ansiedad de que terminar rápido que de que sigue, verdad ¿qué hay que hacer? (P4, 26-27)"; "dicen es que la estamos sintiendo, que está frustrada, que está muy no retadora, sino que está muy explosiva (P4, líneas 80)". "Sí, ahora

que lo mencionas así, él se frustra mucho si no le salen las cosas como él piensa (P6, líneas 86)”. “Porque... a ella le frustra mucho, pues digamos si alguien le toca el tema, se afecta emocionalmente, se encierra, verdad (P7, líneas 40)”.

Por otra parte, las madres de familia de menores de edad con alto potencial entrevistadas durante esta investigación mencionaron que estos niños experimentan emociones intensas, las cuales se manifiestan con una alta reactividad ante estímulos emocionales positivos o negativos, lo que provoca reacciones intensas incluso ante situaciones que otros niños podrían considerar menores.

Sobre este aspecto, se comentó: “Entonces, esa sensibilidad que ella tiene hacía que mamá o papá no se preocupen, hace que ella quiera guardarse las cosas y solucionarlo ella, antes de contarle uno algo (P7, 51)”, “y también en lo emocional le cuesta más verdad, en lo emocional, porque es Mega Hiper Super Super sensible al 1000 por 1000 (P11, 85)”. “E, principalmente es muy sensible. Entonces lo que él considera importante es realmente importante, verdad y requiere llorar y se hace grande (P12, 6-7)”. “Por ejemplo, en la parte emocional, él le afecta mucho todo ... no es tanto berrinche de enojo, sino de llorar porque él estaba triste... (P6, 8-10)”.

Esta hipersensibilidad puede llevar a un aumento de la vulnerabilidad emocional, afectando la autoestima y la estabilidad afectiva de los menores.

Perfeccionismo (SC1.2). Hace referencia a la tendencia de las personas menores de edad con alto potencial a imponerse niveles elevados o altos estándares de rendimiento en todos los ámbitos de su vida y, especialmente, en sus áreas de interés. Por otra parte, el perfeccionismo puede provocar temor a cometer errores y mucha frustración ante el fracaso. Este rasgo, identificado por las madres como uno de los desafíos emocionales más recurrentes, se manifiesta

a través de la necesidad constante de obtener resultados perfectos, el miedo a equivocarse y la autoevaluación crítica.

Esto se evidencia en los siguientes relatos: “él quiere que todo le quede perfecto digámoslo así, y él pienso yo que siente, como ese compromiso a no fallar, y es ahí, digamos también, donde él muchas veces se frustra, porque, yo le digo a él, se puede equivocar, pero él es muy perfeccionista en esas cosas (P6, 8-10)”. “Ella venía súper afectadísimo porque no se había sacado el cien, entonces sí es extremadamente perfeccionista (P2, 51)”, “...cuando algo sí es nuevo y le cuesta un poquito igual también se frustra, verdad. Porque no entiende y no quiere intentarlo 2 o 3 veces, porque el tema de perfeccionismo (P4, 28-29)”. “Con A sí, hay que manejarle la parte de frustración y perfeccionalismo que él quiere (P5, 135)”. “Entonces sí, si pienso que un desafío es eso, la frustración a a la tolerancia, la poca frustración, verdad y también Perfeccionismo en ellos (P6, 91-92)”. “OK en el ámbito familiar, bueno, muchas veces es el perfeccionismo, verdad. Él se fija estándares muy altos, verdad, lo que eso le puede provocar como ansiedad, y nosotros no queremos eso, verdad (P11, 11-12)”.

“Muy mal porque se frustra mucho, si algo algo no le sale como como él quiere en su cabeza, que le salga se frustra mucho (P12, 27-28)”. “Entonces, por ejemplo, con los chicos de acadtyc me pasa que ella tal vez tiene un montón de ideas que ya me las compartió, pero no dice ninguna porque ella tiene mucho miedo a equivocarse y a que los otros piensen que ella no es inteligente o que ella no sé, es tonta, no sé qué será (P7, 145-146)”.

Disincronía o asincronía (SC1.3). Es el desfase observado entre el desarrollo cognitivo, emocional y social de los menores con alto potencial. La disincronía se manifiesta como un desequilibrio en el cual se puede observar que algunas áreas presentan habilidades avanzadas y

otras muestran comportamientos propios de la edad cronológica del menor, lo cual genera conflictos internos y con su entorno.

Las siguientes citas ilustran esta característica: “Entonces me ha costado, porque yo quiero que entienda que es que son hábitos de higiene, hábitos de cortesía, qué que feo que lo lleguen a ver comiendo así, pero siento que es su disincronía (P6, 45)”. “Siempre piensa a nivel emocional porque a nivel cognitivo más bien va adelante, entonces también pienso que esa es otra disincronía (P6, 50)”. “Igual los mayores y los adultos, es increíble, porque me dicen, o sea, con esta Chiquita es como tener una conversación de adulto a adulto, verdad (P4, 41)”. “Él tiene una madurez superior en todas las áreas que yo veo a sus compañeros, para conversaciones para para muchas cosas a nivel de la escuela (P11, 29)”. “Él tiene como eso y cuando se monta dice mamá, es que no puedo creer que se comporten así. O sea, a él les da ganas de decirle no estamos en tercer grado de la escuela para que hagan esas presentaciones verdad (P11, 76-77)”. “Pero de regulación, digamos lo que le está alterando, ahorita mucho es esperar a sus pares también, esperarlos, tener paciencia de que no todos aprendemos a la misma rapidez que ellos, verdad, que algunos aprendemos de diferentes formas (P4, 49)”.

Empatía elevada (SC1.4). Hace alusión a la manera intensa, vívida y profunda de sentir y entender el sufrimiento, las emociones y experiencias ajenas. Esta empatía intensa puede provocar que los menores de edad con alto potencial se involucren emocionalmente en situaciones que a su parecer son de injustas, provocando angustia, sobrecarga emocional o conductas de autoexigencia moral.

Esto se evidencia en las siguientes citas: “o sea, todo lo que es la Justicia y el esa empatía, A. no soporta el maltrato entre niños (P5, 58)”, “entonces, la diferencia realmente que hubo a ese

nivel social donde yo sí veo que A. necesita claramente estar en un lugar adecuado, el socialmente donde él no siente esas injusticias, donde no sienta maltrato donde él pueda sentir libre de poder hablar con los maestros (P5, 60)”. “Yo creo que puede ser porque a ella no le gusta cuando uno se afecta o se preocupa por ella. Entonces, esa sensibilidad que ella tiene hacía que mamá o papá no se preocupen, hace que ella quiera guardarse las cosas y solucionarlo ella, antes de contarle uno algo (P7,50-51)”, “le afectan cosas de otros compañeros (P7,54)”.

“Ehh...Ella Es un muy empática hace amigos fácilmente le gusta mucho hablar es su actividad favorita conversar (P8, 53)”, “A veces también le cuesta dormir, eso es otra cosa. Por ejemplo, él sobre piensa entonces, él está con alguna cuestión, por ejemplo, la guerra de Ucrania y no puede dormir, verdad (P6,131)”.

Pensamiento divergente (SC1.5). El pensamiento divergente se refiere a la capacidad de generar ideas y abordar los problemas desde perspectivas distintas; esto puede llevarlos a cuestionar la lógica convencional e incluso las autoridades, ya que los niños que piensan de manera divergente tienen dificultades con el esquema organizativo de los adultos que piensan de manera lineal, tienden a ver las cosas de manera total, sin enfocarse en lo individual (Virgolim, 2018, p.8).

“El profesor me dijo: “Vea estuvimos hablando hasta de Adolfo Hitler, me dice temas que yo no me imaginé hablar con él”, me dice, o sea un montón de cosas, me dice, “me encanta como él tiene esas ganas y ese conocimiento y querer más y saber” (P11, 234-235)”. “Ella es una niña de muchos intereses, entonces ella brinca de un interés a otro sin realmente profundizar en ninguno, porque nada le llama la atención...y entonces se aburre muy fácil(P7,104-105)”. “Ella lo ve como un castigo. “Ah, yo soy inteligente entonces me castigan poniendo un montón de cosas”. “Tras de que ya tengo mucho que hacer, este que es súper aburrido este... tengo que terminar todo más

rápido que el resto de gente(P7,77)”. “No sé si tendrá que ver con pensamiento crítico porque no hay forma de sacarlo de una idea (P6, 22)”, “con mi hijo no... es un poco más difícil, me cuesta más la comunicación porque además todo lo analiza...() (P6,101)”, “...él dice que las escuelas son cárceles y las describe como cárceles, él dice que están igual, que van todos uniformados, que todos tienen que hacer lo mismo, entonces eso es difícil, verdad (P5,76)”.

4.1.2.3. Categoría 2: Estrategias parentales de regulación emocional (C2)

Esta categoría agrupa los métodos y estrategias que las madres entrevistadas durante esta investigación han identificado y aplicado de forma intuitiva para acompañar el desarrollo emocional de sus hijos con alto potencial.

Las estrategias parentales buscan, principalmente, lograr mayor adaptación y regulación emocional en los menores, de tal manera que estos puedan expresarse de manera saludable. Muchas de estas estrategias han sido adquiridas mediante la experiencia, la observación constante y el ensayo-error.

De esta categoría emergen tres subcategorías que engloban las principales estrategias identificadas: el diálogo y la validación emocional; la anticipación de situaciones y el establecimiento de rutinas y estructura como forma de contención.

A continuación, se presenta una tabla con los conceptos generados de la categoría general 2 (C2) y sus subcategorizaciones. Luego, se continúa con el desarrollo de los datos:

Tabla 8. Inicio de la subcategoría 2

Subcategoría	Conceptos clave
SC2.1 Diálogo y validación emocional	Comunicación abierta sobre emociones, validación de sentimientos.
SC2.2 Anticipación de situaciones	Preparación previa frente a cambios para reducir ansiedad.
SC2.3 Rutinas y estructura	Establecimiento de rutinas predecibles, estructura diaria como contención emocional.
SC2.4 Estilo de crianza impulsado por los niños	Adaptación del estilo parental a las necesidades, intereses y ritmos del niño, crianza responsiva y participativa.

Nota. Elaboración propia.

Diálogo y validación emocional (SC2.1). El uso del diálogo ha sido descrito como uno de los recursos más importantes para las familias, la comunicación directa, clara y asertiva, junto a la validación emocional son herramientas de contención emocional efectivas para las madres. No obstante, estas estrategias implican generar un espacio de escucha activa, permitir que el niño exprese sus emociones sin ser juzgado y validar sus sentimientos como legítimos, incluso si resultan difíciles de manejar. Lo anterior se refleja en las siguientes citas: “Hablar, esperar que se calme y hablar con él, eso sí, me ha dado muy buenos resultados(P1,92)”. “Actualmente digamos, como ya ella ha sido tan, tan comunicativa, entonces siempre hemos podido hablar de manera asertiva y decirle, Mami, qué es lo que está pasando y ella nos explica (P2,101)”, “y la estrategia mía es esa, ha sido hablar con ella, con la maestra, con los que están en el aula, pagarle la psicóloga... (P3, 120)”. “Le digo que se calme, que vamos a hablar. Bueno, generalmente ella es la que viene... la mía gracias a Dios está muy abierta y viene y nos cuenta las cosas (P4, 53-54)”, “siempre es de hablar con él y darle todas las explicaciones posibles que él pida desde que es pequeño(P5,127)”.

“Pues hablar con él. Verás y tratar de tranquilizarlo como te digo, cuesta un poco que entre en razón, pero se va, se va tranquilizando (P6,95)”. “entonces, siempre mi estrategia ha sido hablarle, dejarlo que me que me diga lo que lo que necesita, verdad (P12, 23)”. “Siempre ha sido la comunicación validar sus emociones, abrazarlo mucho, darle mi punto de vista y más que todo apoyarlo, verdad (P12,24)”, “Entonces sí, entonces, para mí es mejor en ese momento, no invalidarla, sino darle la solución (P2, 172)”. “OK bueno, la validación y la comunicación esa es infalible (P12,205)”, “Bueno, ahí la comunicación asertiva, sí, el ejercicio en su momento, que era el fútbol, siento que lo hacía muy bien, pero y ahorita no quiere que volver a ver cómo lo involucramos (P6,126)”.

Anticipación de situaciones (SC2.2). La anticipación de eventos a través de una planeación previa permite que los menores de edad con alto potencial ajusten sus expectativas y comprendan las variaciones en las rutinas, promoviendo la flexibilidad y adaptación, además de reducir la ansiedad por la incertidumbre y disminuir la incidencia de desregulación emocional en sus hijos. Esto se observa en los siguientes comentarios: “Los cambios de rutina hay que anticiparlos también muchísimo...() Porque en algunas cosas sí hay que anticiparle, pero por la misma ansiedad no hay que anticiparle, mucho (P4, 17-19)”. “Sí, la que más me sirve es esa, este antes de que pase algo más grave, es anticiparme este... y decirle qué se espere, qué es lo que vamos a hacer, cómo se va a tratar las cosas(P7,242)”, “entonces hablarle siempre con la verdad y anticiparle las cosas y que él maneje qué es lo que va a suceder, eso también nos ayuda muchísimo (P12, 184)”, “, entonces él siempre han tenido explicaciones, contención emocional, prever si había cambios (P5, 15)”. “Y preveo la situación, porque si yo le digo ya nos tenemos que ir, vámonos. hay crisis (P7,228)”. “Sí, y la que más me sirve es prevenir la crisis (P7,240)”,

“anticiparse a informar le vamos a ver esto, vamos a hacer esto y como a prevenir esas situaciones para que él no caiga en eso, sin ser realmente culpa de él, verdad (P12, 115)”.

Rutinas y estructura (SC2.3). Hace referencia al uso de horarios, hábitos y dinámicas previsibles que brindan al menor con alto potencial un entorno organizado, proporcionándole la sensación de seguridad y la facilidad de anticipar lo que ocurrirá, esto reduce su ansiedad frente a lo inesperado y favorece la autorregulación emocional a través de límites claros y consistentes.

Lo anterior se refleja en las siguientes citas: “Casi que esas que me nombró porque digamos él, por ejemplo, en las rutinas. Él, se adapta, digamos, pero tiene que tener como un proceso(P1,53)”, “lo que hicimos fue ponerle como estos dibujitos de rutinas... () Entonces ya ahora, ya ha aprendido. Entonces más que todo, como ponerle rutinas, hacerle como post it, tener refri ahí tiene los posts it puestos (P2, 147-150)”. “El año pasado tuvo una crisis precisamente por el cambio de rutina y se había hecho una pequeña fisura en la cabeza del radio(P12,42)”. “Entonces hacíamos rutinas de baile en casa, ahí para tiempo de pandemia(P6,120)”. “Bueno, él practica fútbol y lo hace 5 veces, él va 5 veces a la semana, uso el deporte lo utilizan ustedes como parte de las rutinas para gestión de emociones (P13,48-50).

Estilo de crianza impulsado por los niños (SC2.4). Esta subcategoría destaca un enfoque de crianza impulsado por los niños, en el que las decisiones, estructuras y respuestas del adulto se ajustan de manera flexible a las necesidades, intereses y características individuales del niño, ya que los menores de edad con alto potencial parecen requerir un entorno donde las madres no solo lideren, sino que también escuchen activamente, observen y respondan a sus señales. Esto se refleja en las siguientes citas:

“Le he dicho, usted tiene que confiar mucho en mí, cuando no está de acuerdo con algo, usted me dice, si necesita algo, yo estoy para para servirle, para ayudarle en todo lo que pueda (P1, 66)”. “Bueno como familia, el fin de semana o algo así, hacemos actividades fuera de lo que son cosas de la escuela para que él no esté tan, tan frustrado, digamos en muchas situaciones, entonces el estar al aire libre, el compartir el poder hablar (P1,74)”. “O sea, a veces mi esposo se iba por el trabajo y yo estaba sentada ahí en la mesa y ella empezaba a escribir o a hacer, digamos cosas, y yo, mami, ya vengo, voy a ir a hacer almuerzo y ella, si yo no estaba ahí, ella no seguía. Digamos, tenía que estar uno presente porque sí, es sumamente, digamos como apegada (P2, 199-200)”. “Ella tiene rutina, sale de la escuela, dos veces por semana van a natación. Ese es mi club por elección y ella puede escoger un club de su elección. En realidad, ella va a dos clubes (P4, 71-72)”, “por ejemplo, de otras cosas, ajedrez o de pintura o de otras áreas que se desenvuelve que le gustan (P11, 77)”. “Y la música verdad que tiene ella 6 años de tocar piano, que a veces está cansado y le decimos si quiere hacer pausa o si ya no quiere seguir. Pero es como ofenderlo verdad, Porque él no va a dejar su proceso de piano botado (P12, 220-221)”.

4.1.2.4. Categoría 3: Necesidades adicionales de apoyo y formación (C3)

Esta categoría hace referencia a las carencias identificadas por las madres de familia entrevistadas durante esta investigación, relacionadas con el acompañamiento social, educativo y emocional requerido para enfrentar los desafíos cotidianos vinculados a la crianza y educación de sus hijos. De esta categoría emergen subcategorías vinculadas a la falta de redes de apoyo, la necesidad de capacitación especializada y la importancia de contar con grupos de apoyo.

A continuación, se presenta una tabla con los conceptos generados de la categoría general 3 (C3) y sus subcategorizaciones. Luego, se continúa con el desarrollo de los datos:

Tabla 9. Inicio de la subcategoría 3:

Subcategoría	Conceptos clave
C3.1 Falta de redes de apoyo	Aislamiento social, falta de comprensión y juicio de docentes, exclusión escolar.
• Acoso escolar	Burlas, presión social, encubrimiento de la condición y exclusión por desempeño.
• Percepción docente	Estigmatización, mitos sobre alta dotación y etiquetado negativo.
• Percepción de abandono	Falta de orientación profesional, soledad parental y desgaste emocional.
C3.2 Necesidad de formación especializada	Falta de talleres y manuales, desconocimiento docente y formación autodidacta.
C3.3 Necesidad de encontrar grupos de apoyo	Validación emocional, acompañamiento entre pares y empoderamiento familiar.

Nota. Elaboración propia.

Falta de redes de apoyo (C3.1). Esta subcategoría hace referencia a la percepción de las madres respecto a la falta de apoyo o acompañamiento emocional y orientación efectiva por parte de instituciones educativas, profesionales de la salud mental y redes sociales inmediatas. La falta de comprensión por parte del sistema educativo, las experiencias de acoso escolar y el juicio o descalificación de otros adultos generan sentimientos de abandono y frustración en las familias. Se identificaron tres ejes temáticos dentro de esta subcategoría:

Acoso escolar. Este eje se relaciona con situaciones en las que los menores de edad con alto potencial son excluidos, ridiculizados o presionados por sus pares debido a su desempeño sobresaliente, su rapidez de pensamiento, sus diferencias cognitivas o incluso su identificación, lo cual en algunos casos ha llegado a generar miedo de que se divulgue que son niños con alto potencial por parte del niño y de sus familias.

Las siguientes citas ilustran lo relacionado con el acoso escolar: “Diay pregúntele a L M que es la sabelotodo y la más inteligente del aula... () mamá, no es eso, tal vez a mí no me han explicado porque es un tema nuevo y yo desconozco de lo que están hablando, pero entonces la retan a que ella es la más inteligente que lo tiene que ir a hacer. Y dice: si yo no lo hago, se burlan

de mí entonces (P3, 30-32)”. “Entonces yo ya sabía que ese bullying que le estaban haciendo la estaba afectando tanto que tampoco quería trabajar en su en su emprendimiento que tanto le gusta (P3,169)” “y el tipo de bullying que hubo fue porque le empezaron a aislarlo a él, lo empezaron a aislar porque terminaba todo más rápido, él siempre quería hacer otras cosas (P5,40)”. “Entonces A. en tercer grado, se encontró un momento donde no nadie le hablaba, nadie le hablaba porque A. era el que mejor hablaba inglés, porque A. era el que terminaba rápido porque A. era el que sabía más de matemática (P5, 46)”. “OK En relación con la alta dotación...(), me parece que para mi hija el desafío principal es esconder su condición. Y eso es lo que más nos afecta, porque a ella no le gusta que nadie sepa que ella tiene alta dotación, lo esconde para ella sería lo peor que alguien se enterara (P7,23-24)”. “Eso se sigue manteniendo como un tema privado y confidencial...(), entonces no mucha gente quiere se que sepan verdad y no es que uno lo quiera gritar al mundo... (P4,132-133)”, “ella como mujer con altas capacidades pues es una gran disimuladora verdad, ella logra ocultar muchas cosas porque sabe que si no no encaja verdad (P8,26)”.

Percepción del docente. Este eje hace referencia a los juicios o actitudes descalificadoras por parte de docentes hacia los niños y sus familias, estos juicios muchas veces son guiados por los mitos y estereotipos existentes sobre el alto potencial, lo que provoca que muchos profesionales no conozcan ni comprendan el perfil del menor e interpreten ciertas conductas como problemáticas o disruptivas. Esta percepción negativa debilita el vínculo familia-escuela y contribuye al sentimiento de incompreensión parental.

Las siguientes citas evidencian lo antes mencionado: “y esas señoras se dejaron decir, primero cosas que se salía de su perfil profesional, porque decían que la niña era ansiosa, que nosotros como papás le exigíamos mucho, que nosotros la teníamos enferma estresada... y eso fue bueno yo... sí ahorita lloré, en ese momento lloré más (P8,159-160)”, “en el chat de maestros,

andaba el chisme y todo, de que yo le exigía, que yo no lo dejaba ser niño, que yo como que uno lo sobreestimulaba... () pero que él no tenía absolutamente ninguna condición diferente y cosas así verdad (P12, 241-242)". "Sí, en todo, porque también nos hacen creer que estamos mal, verdad, que es un chico estimulado o que es un chico malcriado, verdad, nos hacen creer eso. (P6,156-158)". "Algo que ella, digamos, tal vez le afecta, es el interés cuando ella algo no le interesa, no lo quiere hacer. Entonces digamos que a los ojos de muchos docentes eso te vagancia, verdad. (P7,73-74)", "y uno recibe también ataques de los mismos profesores, de los adultos (P12, 239)".

Percepción de abandono. Refleja la sensación de soledad expresada por las madres entrevistadas durante esta investigación, las cuales exteriorizan no tener a quién acudir para recibir apoyo emocional, guía educativa o asesoramiento especializado. La crianza de un niño con alto potencial, en estas condiciones, se percibe como un proceso solitario, agotador y basado en ensayo y error.

Las siguientes citas reflejan esta percepción: "Entonces ahora uno lo entiende, las necesidades emocionales, el apego, esa intensidad, ese ese deseo de estímulo ahora uno lo entiende, pero cuando uno es una mamá que está recién empezando y es primeriza, o sea uno, siente que está agotado uno no entiende qué es lo que pasa (P2, 202)". "Entonces, para los padres sí, hay mucho abandono, digamos en el sentido en el que llega un punto en el que no hay a quién llamar, por ejemplo y decir, yo ya no sé qué hacer con mi hijo (P2,204)", " y uno como papá no tiene el apoyo para poderle preguntar a nadie, entonces digamos, sí, existe un vacío enorme, un vacío enorme en donde muchas veces los papás no podemos, no tenemos a quién acudir, digamos, porque ellos crecen de una manera (P2,208)". "Poquito a poco, yo siento a que prueba error, que todos nos hemos ido dando cuenta poco a poco, cómo lidiar con nuestros propios hijos, pero sí es algo

muy difícil, y digamos es un tema bastante agotador para los papás, porque realmente no existe el apoyo, ni siquiera en la misma familia, ni siquiera en la misma familia [...] (P2, 215-217)”. “Entonces yo creo que también, no solo eso, sino el desgaste que uno puede tener de estar pensando en los chiquitos, en ¿cómo van a venir hoy? y ¿cómo se van a sentir hoy?, ¿qué los detonará hoy? o ¿estarán hoy bien?, o sea uno pasa en eso y siento que no hay un acompañamiento social para eso (P4, 124)”, “como padres callamos los logros de los chicos porque parecemos que estamos [...] la gente no nos cree o piensa que estamos rajando, diciendo cosas, entonces una calla [...] (P6, 185-186)”.

Necesidad de formación especializada (C3.2). Esta subcategoría hace referencia a la necesidad expresada por las madres entrevistadas en relación con la escasez de orientación profesional, recursos educativos y formación específica para comprender y acompañar adecuadamente a sus hijos. Por otra parte, las madres de familia mencionan que el personal docente también carece de los conocimientos necesarios para brindar una atención y respuesta pedagógica pertinente ante las características de los niños con alto potencial.

Las madres mencionan que se necesita de formación especializada y las siguientes citas lo mencionan: “Pues sería bonito que hubiera talleres para padres con niños así para uno ayudarse y ayudarlos a ellos, verdad, porque a veces es muy difícil. Talleres, capacitaciones inclusive hasta un manual para uno leerlo, pero nadie, no hay manual porque todos somos diferentes, verdad, pero, sería importante como capacitaciones, orientación, verdad, porque eso uno, como le digo, uno lo hace por instinto materno, pero sin ninguna orientación y sin saber si está bien o está mal (P3,149-151)”, “pero sí siento yo como que falta capacitación, yo diría, tanto para el profesor [...] y incluso hasta para uno (P9,60)”. “Y aún todavía siente uno que los docentes simplemente o evaden el tema

como “no sé qué es eso” o simplemente manifestantes desconocimientos, porque esta profesora, pues lo que me decía era: “Ay, ¿usted sabe?, mándame información” [...] (P6, 191-192)”, “porque los docentes no tienen la capacitación, o sea, no tienen la capacidad....no porque no tenga la capacidad, no tienen conocimiento (P6,172)”.

“Más bien tenemos que capacitarnos solas, para poder enfrentar los desafíos porque somos mamitas que desde el momento que vemos que nuestros chicos vienen con algo diferente y se salen precisamente de sus pares, verdad (P6,137). “Cuando yo logro identificar a mi hijo como alta dotación ya se me abre... y cuando ya yo logro formarme y entenderlo, digo: “Ah, no, claro, pero es que si esto complicado, pero no tanto”, porque ya uno empieza a poder ver el detalle Cuáles son las dificultades, Cuáles son esos esos esos bloqueos, verdad que pueden tener (P5,194-195)”, “saque esto de unir de la Universidad de La Rioja para padres con alta dotación y eso también libros (P11,315)”.

Necesidad de encontrar grupos de apoyo. Esta subcategoría hace alusión a la importancia de contar con espacios compartidos entre padres o familias que atraviesan experiencias similares. Las madres entrevistadas en esta investigación destacan que el intercambio con otros adultos que también crían niños con alto potencial ofrece alivio emocional, validación, estrategias compartidas y un sentido de pertenencia que muchas veces no encuentran en su entorno cercano. Estos grupos funcionan como redes afectivas que disminuyen la sensación de aislamiento y favorecen el empoderamiento familiar.

Las siguientes citas hacen referencia a esta necesidad: “Creo que el apoyo psicológico y tal vez grupos de padres hablando del mismo tema. Entre todos podemos pues nos apoyarnos, o, por lo menos, ventilar un poco lo que nos sucede a cada uno o que nos ha funcionado a uno que le

puede funcionar a otro (P4,126-127)”, “porque incluso hablar con otro padre ya la vida le cambia a uno, o sea, ya uno tiene otra perspectiva, se da cuenta que uno no está loco(P5, 213)”, “y yo creo que sería muy importante tener grupos de apoyo dentro de las escuelas que por lo menos la escuela nos dijese vea usted puede acudir a este grupo que existe asociación de padres (P5,220)”.

“Y la Asociación de padres, eso también ha sido como un respiro para uno, poder conocer otras madres.. () (P6, 152-153)”. “Ha sido muy enriquecedor porque uno como que se da cuenta que no está solo que todas estas cosas que a uno nadie lo entiende, hay alguien por ahí que lo entiende (P7, 298)”. “Bueno, la asociación Acadtyc cuando nos hace reuniones hemos podido desahogarnos un poco y entender que no estamos solos (P13, 74)”.

**CAPÍTULO V. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS**

5.1. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN O EXPLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1.1. Análisis de la información sociodemográfica

Con la finalidad de comprender de mejor manera el contexto en el que surgen los desafíos de la regulación emocional en personas menores de edad con alto potencial, se realizó un análisis de las características sociodemográficas de los niños y niñas identificados con esta condición, así como de sus familias y, en especial, de sus madres, ya que ellas fueron las participantes en este estudio. A partir de dicha información, se analizaron los datos sociodemográficos, los testimonios obtenidos en las entrevistas y los antecedentes teóricos revisados durante la investigación. Este análisis permitió vincular aspectos del entorno familiar, educativo y personal con los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas.

Los resultados del cuestionario sociodemográfico muestran que todas las participantes son madres, lo cual refleja el rol predominante que asumen ellas en los procesos de crianza y acompañamiento emocional. Esta tendencia coincide con los relatos analizados, donde las estrategias de regulación emocional, como el diálogo, la validación o la anticipación, emergen principalmente desde la figura materna. Lo antes mencionado se relaciona con lo expuesto por Papadopoulos (2021), quien asevera que: “las madres tienden a adoptar un rol de cuidado familiar más flexible en comparación con los padres, quienes están menos involucrados en la crianza y tienden a asumir roles más disciplinarios y autoritarios” (p. 9).

Asimismo, casi todas las familias entrevistadas corresponden a estructuras nucleares, lo cual sugiere una dinámica de convivencia estable que permite una observación constante del comportamiento emocional de los hijos. En este tipo de estructura familiar, ambos padres deben coordinar sus decisiones en función del bienestar del menor. En este sentido, Peebles et al. (2022)

mencionan que: “los padres que describieron un enfoque de crianza impulsado por los niños también hablaron de la necesidad de ‘coordinar’ las decisiones y acciones de crianza entre ambos adultos en el hogar” (p. 22).

En cuanto al nivel educativo, se observa que la mayoría de las madres cuenta con estudios universitarios o de posgrado. Este dato resulta relevante al considerar que una mayor formación académica puede influir en la toma de decisiones informadas, en la búsqueda de apoyo profesional y en la aplicación de estrategias de crianza más conscientes, como lo mencionaron varias participantes. Una mayor preparación educativa podría relacionarse con un mayor nivel de inteligencia emocional en las madres, esto es lo que destacan Llinares et al. (2020), quienes mencionan que el nivel de inteligencia emocional de los padres se relaciona con un clima psicológicamente familiar. Las madres reguladas tienden a expresar más emociones positivas y menos negativas. Al minimizar el estrés y fomentar la autoaceptación, un cuidador sensible y receptivo a las señales de un bebé fomentará una alta inteligencia emocional en los niños y una mejor capacidad para regular las emociones (Llinares et al., 2020, p.5).

Por otra parte, el tipo de institución educativa reportado por las madres en el cuestionario sociodemográfico es mixto e incluye tanto centros públicos como privados. Esta diversidad permitió recoger distintas percepciones sobre el nivel de comprensión y apoyo emocional que reciben los estudiantes con alto potencial en diferentes contextos escolares, reforzando uno de los hallazgos centrales de la tesis: la falta de preparación institucional para atender adecuadamente las necesidades emocionales de esta población. Esta situación ha sido reportada con frecuencia en diversos estudios. Un ejemplo de ello es lo señalado por Peebles et al. (2022), quienes afirman que: “los padres sintieron la necesidad de defender a sus hijos y pasaron tiempo suplicando a los maestros y las escuelas que comprendieran las necesidades de sus hijos” (p. 23).

También se destaca la forma en que fue identificado el alto potencial en los menores. En cuatro casos, fue la madre quien lo detectó mediante observación propia, mientras que en los demás, la nominación se realizó a través de pruebas psicológicas o por nominación docente. Sin embargo, este primer indicio no facilitó el proceso de identificación para las familias, ya que, durante las entrevistas, las madres mencionaron en reiteradas ocasiones que dicho proceso resultó ser muy difícil.

Adicionalmente, las madres entrevistadas señalaron que las evaluaciones realizadas por profesionales no eran reconocidas por las instituciones educativas como una prueba válida para identificar el alto potencial. Esto se debe a que, según las *Orientaciones Educativas* publicadas por el MEP (2021a): “la valoración del cociente intelectual (CI) se considera únicamente un insumo complementario en los ámbitos educativo y familiar, siempre y cuando se logre una interpretación adecuada que permita comprender su alcance dentro del contexto escolar” (p.25). No obstante, cuando el personal docente no comprende los resultados proporcionados por el profesional que realizó la evaluación, dicha información corre el riesgo de ser ignorada u omitida en el proceso de valoración educativa.

Por otra parte, las madres comentaron que, a pesar de que sus hijos tienen años de haber sido identificados como niños con alto potencial, muchos docentes siguen poniendo en duda que poseen dicha condición. Estos hallazgos evidencian que gran parte del personal docente aún no está preparado para realizar la evaluación o identificación del alto potencial, y que persiste la ausencia de un protocolo unificado de identificación, en el cual la opinión de los especialistas tenga validez oficial. Además, revelan la lucha constante que enfrentan las familias por demostrar las capacidades y necesidades de sus hijos, aun cuando disponen de informes psicodiagnósticos avalados por profesionales.

En relación con lo antes mencionado, Gómez-Arizaga et al. (2019) señalan que, por lo general, son los padres quienes detectan primero las características, habilidades y necesidades particulares de sus hijos con altas capacidades intelectuales. No obstante, a pesar de la importancia de su rol en este proceso de identificación, con frecuencia su percepción no es considerada por el personal docente (p. 158).

Finalmente, 8 de las 12 madres entrevistadas indicaron que sus hijos con alto potencial eran primogénitos, mientras que los restantes ocupaban el segundo lugar en el orden de nacimiento. Cabe destacar que los hermanos mayores de estos últimos también han sido identificados con alto potencial intelectual, con la excepción de una joven que actualmente cursa estudios universitarios, etapa en la que aún no se implementan procesos formales de identificación, a pesar de que la Ley 8899 y la Ley 10080 estipulan la identificación del alto potencial en todos los niveles del sistema educativo del país.

Este hallazgo, relacionado con la primogenitura, se vincula con lo señalado por Silverman (1988), quien afirma que: “el número de primogénitos e hijos únicos entre los superdotados es sorprendente, abarcando la mitad o más de las poblaciones en la mayoría de los estudios principales de niños superdotados y adultos eminentes” (p. 18).

El hecho de que la mayoría de los niños sean primogénitos o tengan hermanos mayores con alto potencial podría asociarse al uso del estilo de crianza orientado hacia el niño por parte de las familias. De este modo, se priorizan las necesidades emocionales de los menores y se previenen posibles crisis. Este hallazgo es respaldado por Peebles et al. (2023), quienes señalan: “En el tema de la crianza dirigida por los hijos, es evidente que el enfoque de crianza respondía a las conductas y emociones del niño. Por lo general, esto significaba un intento de evitar un arrebato o guiar al niño para que lograra una tarea” (p. 23).

El análisis de la información obtenida a partir del cuestionario sociodemográfico, las entrevistas y los antecedentes teóricos no solo enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, sino que también ofrece una base sólida para el diseño de estrategias de intervención más contextualizadas, considerando aspectos como las dinámicas familiares, el nivel educativo de los cuidadores, el entorno escolar y la historia individual de cada menor. A partir de esta base integradora, se procedió al análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad.

5.1.2. Análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad

La transcripción y posterior categorización de los testimonios brindados por madres de niños y niñas con alto potencial permitió identificar una serie de temas recurrentes muy significativos, los cuales fueron organizados en categorías generales, subcategorías y conceptos clave. Esta estructuración tuvo como objetivo facilitar la interpretación, comprensión y presentación de los hallazgos, los cuales se exponen, a continuación, mediante un esquema general. Las tablas detalladas con las subcategorías ya han sido presentadas previamente durante la exposición de resultados y pueden ser retomadas por el lector para complementar el análisis.

Tabla 10. Esquema general de categorías identificadas

Categoría General	Subcategorías	Conceptos clave generados
C1: Desafíos de la regulación emocional	SC1.1 Intensidad emocional SC1.2 Perfeccionismo SC1.3 Disincronía o asincronía SC1.4 Empatía elevada SC1.5 Pensamiento divergente	Baja tolerancia a la frustración, reacciones emocionales desproporcionadas, autoexigencia, desajuste madurativo, sensibilidad extrema

Categoría General	Subcategorías	Conceptos clave generados
C2: Estrategias parentales de regulación emocional	SC2.1 Diálogo y validación emocional SC2.2 Anticipación de situaciones SC2.3 Rutinas y estructura SC2.4 Estilo de crianza impulsado por los niños	Escucha activa, comunicación asertiva, explicación previa de eventos, organización del entorno familiar, crianza responsiva y participativa
C3: Necesidades adicionales de apoyo y formación	SC3.1 Falta de redes de apoyo <ul style="list-style-type: none"> • Acoso escolar • Percepción del docente • Percepción de abandono SC3.2 Necesidad de formación especializada SC3.3 Necesidad de grupos de apoyo	Aislamiento parental, desinformación docente, falta de asesoría profesional, necesidad de intercambio entre pares

Nota. Elaboración propia.

5.1.3. Análisis entre las categorías generales y subcategorías

A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las madres de personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica, se obtuvieron datos de suma importancia, ya que permitieron identificar, mediante un análisis temático, tres categorías generales, las cuales, junto a sus subcategorías, hacen evidente la complejidad de las emociones y relaciones que caracterizan las experiencias de vida de estas familias. A partir de dicho análisis, se buscaba comprender más a fondo el fenómeno no solo a nivel emocional, sino también social, educativo, contextual y sistémico que afecta la vida de los menores y de sus familias.

Los resultados de la presente investigación muestran que los desafíos en la regulación emocional de los menores de edad con alto potencial no solo dependen de la habilidad o facilidad que tengan estos niños para gestionar sus emociones, sino que también dependen de sus peculiares características. Esto se relaciona con lo mencionado por Virgolim, (2021), quien destaca que los niños y jóvenes superdotados y talentosos pueden tener diferentes necesidades educativas y emocionales, resultado de su complejidad cognitiva, mayor intensidad de respuesta, sensibilidad emocional, imaginación vívida, intereses únicos, características de personalidad y conflictos que difieren de sus pares (p.1).

Por lo tanto, se puede inferir que los menores de edad con alto potencial presentan un perfil emocional cualitativamente diferente al de sus pares. Durante las entrevistas, se evidenció que estos niños requieren de comunicación abierta pero afectiva, ameritan sentir confianza para poder comunicarse saludablemente con los adultos, y son muy susceptibles a lo que estos les dicen, debido a la intensidad de sus emociones.

Por lo tanto, cuando se habla de regulación emocional en esta población, implica reconocer que su forma de experimentar y gestionar las emociones no se ajusta a lo típico, y que necesitan estrategias y apoyos específicos. Por ejemplo, Gómez-León (2020) resalta la importancia de “promover espacios de inclusión, reflexión y expresión emocional, además de ofrecer actividades significativas que fortalezcan el autoconocimiento y la autoestima” (p. 308).

Adicionalmente, se debe mencionar que las subcategorías revelan que estos menores presentan una mayor intensidad emocional, con reacciones desproporcionadas ante estímulos que para otros niños podrían pasar desapercibidos o simplemente ser insignificantes. Lo antes mencionado es respaldado por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, (2021), quienes describen la sobreexcitación emocional como una característica común en niños con altas capacidades, la cual

se manifiesta en una marcada sensibilidad hacia los demás, tendencia a la timidez, miedo, ansiedad, dificultad para adaptarse a ciertos entornos y una intensidad emocional notable (p. 61).

Esta intensa experiencia emocional está acompañada por una baja tolerancia a la frustración y una evidente predisposición al perfeccionismo, el cual fue reportado de manera insistente por las madres como uno de los principales desafíos. Lo planteado anteriormente es consistente con lo señalado por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021), quienes aseveran que los niños con altas capacidades pueden experimentar con mayor intensidad ciertos rasgos emocionales y sociales, como la tendencia a preocuparse de forma excesiva, una sensibilidad emocional elevada, ansiedad en situaciones sociales y una inclinación marcada hacia el perfeccionismo (p. 64).

Por otra parte, estos menores pueden experimentar crisis emocionales en las que se observen reacciones intensas e, incluso, llegar a provocarse autolesiones al enfrentarse a un evento que consideran un fracaso por no alcanzar sus excesivas expectativas. Este rasgo aparece acompañado de ansiedad, miedo al fracaso y una necesidad constante de alcanzar la perfección. En este sentido, la investigación desarrollada por Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) ofrece un marco explicativo, al señalar que el perfeccionismo orientado a sí mismo implica establecer metas personales excesivamente exigentes. Este patrón se ha asociado con la presencia de diversos trastornos psicológicos, como la ansiedad, la depresión y la hipotonía. Además, presenta una correlación positiva con características como la hipersensibilidad emocional y la preocupación constante (p.67).

El perfeccionismo señalado durante las entrevistas se relaciona con los altos estándares que los mismos menores se imponen, y debido a ellos estos niños pueden experimentar ansiedad e incluso bloqueos frente a la posibilidad de cometer errores. En este sentido, Basirion et al. (2014) mencionan que el perfeccionismo es una combinación de pensamientos y conductas asociadas con

estándares o expectativas excesivamente altos para el propio desempeño y se reconoce como un rasgo emocional común de la superdotación. No obstante, estos estándares elevados pueden provocar que los niños superdotados desarrollen perfeccionismo negativo, autoimponiéndose estándares excesivamente altos e irrealistas, y siendo demasiado críticos y evaluadores de su propio comportamiento. (p. 9).

Por otra parte, los relatos también evidencian un tipo de pensamiento divergente presente en muchos de estos menores, lo cual se relaciona con lo manifestado por Gómez- León (2020), quien señala que los menores con altas capacidades suelen destacarse por su creatividad, pensamiento crítico e independencia intelectual, así como por la actitud cuestionadora frente a las normas establecidas y una escasa conformidad con la presión de grupo. En contextos sociales poco flexibles o que no valoran lo diferente, estas cualidades pueden dar lugar a conflictos a nivel emocional social o académico (p. 308). Esta forma de pensar y razonar no siempre es beneficiosa para los niños, principalmente cuando la regulación emocional no está presente, ya que los menores no pueden gestionar adecuadamente sus emociones y transmitir de la mejor manera sus ideas, las preguntas complejas o su manera de solucionar un problema.

Por otro lado, el pensamiento crítico y la peculiar manera de interpretar el entorno puede resultar en conflictos con docentes y estructuras rígidas, intensificando la sensación de incompreensión o inadecuación del menor.

Durante las entrevistas, se logró entrever esta forma no convencional de interpretar el entorno, ya que las madres entrevistadas relataron que estos niños viven en entornos escolares poco amigables, que en algunos casos los menores los comparan con cárceles, donde el acoso escolar está siempre latente y la asistencia se convierte en un simple trámite para evitar la intervención de las autoridades. Esta vivencia emocional intensa, en un entorno que ellos

experimentan como amenazante, afecta negativamente su capacidad para regular las emociones y, como consecuencia, les dificulta adaptarse o integrarse en las escuelas tradicionales, las cuales no están preparadas para responder a sus necesidades emocionales o cognitivas particulares.

Asimismo, la disincronía o asincronía entre su capacidad cognitiva avanzada y su madurez emocional menos desarrollada generan un desfase que los posiciona en situaciones de incompreensión social, tanto por parte de adultos como de sus pares. Este desfase puede afectar su capacidad de autorregulación, generar impaciencia hacia sus pares y producir desajustes conductuales. Esto se vincula con lo planteado por Gómez-León (2020), quien señala que, según los resultados de su investigación, la disincronía y la complejidad cognitiva se destacan como variables que aumentan la probabilidad de que estos niños sufran aislamiento físico, psicológico o social (p. 297).

Las madres perciben que sus hijos comprenden lógicamente ciertas normas sociales, pero les resulta difícil aplicarlas o integrarlas emocionalmente, lo que podría provocar frustración, aislamiento y reacciones que pueden ser malinterpretadas por el entorno como inmadurez o desobediencia. Lo antes mencionado también es abordado por Virgolim (2020), quien plantea que la asincronía constituye una característica fundamental de la superdotación, ya que surge de un desarrollo desbalanceado entre las distintas áreas del crecimiento personal. Esta disincronía genera en los niños una sensación de no encajar con las normas sociales, lo que puede ubicarlos en una posición de mayor fragilidad emocional y dificultad para integrarse socialmente (p.11).

Adicionalmente, Gómez-León (2020) indica que muchos niños y adolescentes con altas capacidades experimentan sufrimiento al sentirse fuera de lugar frente a las expectativas sociales y culturales que los rodean. Su dificultad para adaptarse a las normas establecidas o a las exigencias del sistema puede generarles una profunda sensación de desajuste y malestar emocional (p.306).

Otro hallazgo relevante fue que el desarrollo de una empatía elevada y un marcado sentido de la justicia agrava aún más su vulnerabilidad emocional. Estos menores tienden a involucrarse profundamente en situaciones de conflicto o sufrimiento ajeno, lo cual los hace especialmente sensibles a injusticias percibidas y puede desencadenar reacciones emocionales intensas o incluso conductas opositoras.

Gómez-León (2020) sostiene que los niños y adolescentes con altas capacidades suelen mostrar niveles elevados de empatía, así como una notable preocupación por las injusticias y problemas sociales de su entorno. Además, con frecuencia han sido descritos como personas emocionalmente más intensas y con una sensibilidad superior al promedio (p.298).

Asu vez, las personas menores de edad con alto potencial no solo enfrentan los retos propios que viven sus pares, sino que también presentan características socioemocionales particulares, como un fuerte sentido de la justicia, preocupación moral, empatía y disincronía en su desarrollo (Siaud-Facchin, 2018; Wiley, 2016; Yılmaz, 2015).

En conjunto, estas características conforman un perfil emocional complejo que requiere estrategias de contención específicas, acompañamiento cercano y comprensión contextual, tanto por parte de la familia como de las instituciones educativas. Sin estas condiciones, la vivencia emocional de estos menores puede convertirse en una fuente constante de malestar y conflicto.

Estos hallazgos coinciden con la literatura internacional, la cual reconoce que los niños con altas capacidades pueden presentar sobreexcitabilidad emocional, intensas respuestas afectivas y dificultades para modular emociones en situaciones cotidianas, si no cuentan con acompañamiento emocional adecuado. Guthrie (2019) señala que, como consecuencia del desarrollo asincrónico, los niños con superdotación tienden a percibir y experimentar el entorno de manera distinta a la de sus pares. Algunos presentan formas intensificadas de respuesta emocional, cognitiva, sensorial o

motriz, lo que implica la necesidad de ajustar tanto los enfoques educativos como las estrategias de crianza para atender adecuadamente sus características (p.2079).

Por otra parte, en la categoría de estrategias parentales para la regulación emocional, se identificaron tres estrategias principales utilizadas por las madres de los menores de edad con alto potencial. A continuación, se detallan las estrategias que estas madres utilizan con el fin de favorecer la autorregulación emocional de sus hijos: el diálogo y la validación emocional, la anticipación de situaciones y la implementación de rutinas y estructura. Estas estrategias muestran un gran esfuerzo por parte de las familias para intentar entender, contener y canalizar las emociones de sus hijos, aun en ausencia de una formación profesional en la materia.

El diálogo aparece como la estrategia más utilizada. Las madres destacan la importancia de mantener una comunicación abierta, asertiva y empática, donde el menor pueda expresar sus emociones sin temor a ser juzgado. Esto se relaciona con lo mencionado por Papadopoulos (2021), quien señala que la comunicación es una de las estrategias utilizadas por los padres de niños superdotados, los padres y familias que brindan apoyo y brindan una comunicación cálida con sus hijos superdotados y talentosos fueron fundamentales para aumentar la motivación tanto del niño como del padre... Papadopoulos (2021) resalta la importancia de escuchar atentamente y sin juzgar las necesidades del niño. Ayudar al niño a comprender qué es la superdotación y analizar las implicaciones de este alto nivel de desarrollo. Así como animar al niño a tomar riesgos sensatos y permitiendo errores y caminos falsos (p.6).

En múltiples ocasiones, las madres hicieron referencia al hecho de que sus hijos comprendían lo que se les decía desde temprana edad, por lo cual la comunicación clara, directa y asertiva es una herramienta que utilizaron casi por instinto. Por otra parte, la validación y la

escucha activa contribuye significativamente a disminuir la intensidad de las reacciones emocionales, promueve la autorregulación y fortalece el vínculo madre-hijo.

Varios testimonios coinciden en que, al sentirse comprendidos, los menores son más capaces de identificar sus emociones y actuar de forma más adaptativa. Esta comunicación abierta desde edades tempranas es mencionada por Renati et al. (2023), quienes aseveran que los padres de niños más pequeños refieren la necesidad de ser abiertos a dar apoyo emocional al niño, así como receptivo a escuchar las necesidades, para comprender las causas de ciertas conductas. Diálogo, detallado y explicaciones consistentes, también apoyadas por lecturas, y la negociación son las estrategias adoptadas con frecuencia (p.11).

Para estos menores con un pensamiento crítico tan fuerte, es de vital importancia sentir que su opinión es tomada en cuenta y poder escuchar respuestas lógicas que satisfacen su necesidad de respuesta de parte de sus interlocutores; de no ser así, continuarán insistiendo hasta sentirse satisfechos. Este fue un aspecto mencionado por las madres entrevistadas, ya que en múltiples ocasiones sentían que sus respuestas no eran suficientes para sus hijos. Por su parte, Papadopoulos (2021) explica que parece que los padres con autoridad que demuestran calidez, aceptación y sensibilidad, junto con altas expectativas, pueden tener éxito en satisfacer las necesidades de los niños dotados y talentosos porque los niños en un entorno así se sienten libres de cuestionar y explorar, ampliando así sus horizontes y desafiando su propio pensamiento y el de los demás.

Asimismo, la anticipación de situaciones potencialmente estresantes es una estrategia común. Las madres procuran advertir a sus hijos con antelación sobre cambios en la rutina, eventos sociales o evaluaciones escolares, e incluso las visitas al médico hablando siempre con la verdad para evitar la pérdida de confianza; todo esto se traduce en la reducción de la ansiedad en el menor y le permite prepararse emocionalmente. Esta previsibilidad del entorno resulta clave en el manejo

de la intensidad emocional. Con respecto a esto, Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) mencionan que la adición de rutinas en las actividades diarias de un menor con alto potencial les permite reducir la ansiedad. Esto, asociado al establecimiento de normas de comportamiento claras, permite la flexibilidad, lo que brinda espacios para la práctica de actividades espontáneas y abiertas (p.71).

Adicionalmente, la instauración de rutinas estructuradas y visuales permite generar seguridad emocional y les ayuda a enfocarse en las tareas que deben realizar sin desviarse por sus múltiples pensamientos; estas rutinas facilitan que el menor sepa qué esperar del entorno y qué se espera de él. Esta estrategia se convierte en un recurso valioso para evitar crisis ante imprevistos o transiciones abruptas. Las madres destacan que, si bien estas estrategias no siempre son suficientes, sí representan un punto de partida efectivo para la contención emocional cotidiana.

Estos hallazgos se alinean con lo planteado por autores como Siegel y Bryson (2012), quienes destacan que la coregulación a través de la conexión emocional y la estructura coherente es clave en el desarrollo de la autorregulación en niños con cerebros intensamente reactivos.

Haz lo que sea necesario para recuperar parte del control que perdiste cuando tu amígdala secuestró tu cerebro superior. No solo alcanzarás un estado de mayor integración, sino que también les enseñarás a tus hijos algunos trucos rápidos de autorregulación que pueden usar. (Siegel y Bryson, 2011, p. 87)

A su vez, los datos obtenidos a lo largo de la presente investigación evidencian que el estilo de crianza impulsado por el niño es una de las estrategias utilizadas por las familias. Esto les permite a los padres tener una alta flexibilidad y adaptabilidad ante los intereses, emociones y comportamientos cambiantes de sus hijos. Dicha estrategia busca que las reacciones de los padres

se ajusten a las señales enviadas por sus hijos, muchas veces con el propósito de prevenir estallidos emocionales o facilitar la realización de tareas cotidianas.

Una madre entrevistada por Peebles et al. (2023) explicó que su enfoque de crianza respondía directamente a los intereses intensos y cambiantes de su hijo: “Un día podía ser la Revolución Francesa y al día siguiente podía ser un tema o una actividad diferente” (p. 22). Estos intereses no solo condicionaban las actividades del niño, sino también la manera en que la madre lograba su cooperación, lo cual refuerza la idea de que la iniciativa e interés del niño guía el comportamiento de la madre.

Este enfoque se relaciona con el estilo de crianza autoritativo, el cual es abordado por Papadopoulos (2021), quien destaca que este tipo de crianza, además de establecer normas y estructura, es flexible y permite que el niño explore, cuestione y participe activamente en su entorno. “Los padres autoritativos dirigen el comportamiento del niño a través de reglas familiares, pero con flexibilidad. Se utiliza el control parental mediante el diálogo, fomentando el pensamiento independiente del niño” (Papadopoulos, 2021, p. 9).

Por lo tanto, se puede inferir que el estilo de crianza utilizado por las madres entrevistadas resulta favorable para el desarrollo integral de menores de edad. Un estilo parental autoritario se correlacionó positivamente con el ajuste psicológico tanto de los adolescentes superdotados como de los que tenían un desarrollo típico (Papadopoulos, 2021, p.5).

Por las razones antes mencionadas, el estilo de crianza orientado por el niño, si bien representa un desafío constante para las familias, es una estrategia efectiva que fortalece el vínculo afectivo entre padres e hijos. Además, permite una respuesta más sensible y ajustada a las

necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los niños con alto potencial, promoviendo así su desarrollo integral en un entorno de comprensión y apoyo

Por último, y en concordancia con la teoría, se identificó el uso de un estilo de crianza centrado en el niño, en el que se crea un entorno de respaldo afectivo, donde la prioridad es atender las necesidades emocionales y personales del menor. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Peebles et al. (2023), quienes señalaron que los padres: “describieron su estilo de crianza como uno en el que el niño determina la respuesta de los padres. Para aclarar, esto no implica que el niño dicte los enfoques de crianza, sino más bien que las conductas y/o demandas del niño a menudo llevaron a los padres a ser complacientes” (p. 23).

Esto fue abordado durante las entrevistas y se evidenció que las familias orientan sus actividades hacia los intereses del niño, como una manera de solventar la poca estimulación a nivel escolar, muchas familias pagan actividades extracurriculares para sus hijos y las que no tienen los ingresos necesarios buscan apoyo a través de organizaciones como la asociación de padres ACADTYC.

Por otra parte, las madres mencionaron que los intereses de sus hijos varían con frecuencia y no están definidos en una sola área, esto les dificulta las rutinas porque ellos desean cambiar y “brincar” de actividad en actividad; en ocasiones se concentran en un solo tema hasta terminar, dejando a un lado todas las demás responsabilidades porque el tema del momento les obsesionó; pero en otras ocasiones no logran terminar los proyectos y esto se debe a que muchas veces es porque no les interesa. Ante esto, Peebles et al. (2023), menciona: “Otros participantes describieron una crianza impulsada por los hijos, en la que el interés actual de los niños tiene prioridad sobre lo que se haya planeado o programado. Los padres describieron los intereses de sus hijos como algo que los “obsesionaba” y que se convertía en un punto central para las decisiones de crianza” (p.22).

Esta dinámica de crianza no solo condiciona la planificación familiar, sino que también implica una adaptación constante por parte de los demás integrantes de la familia, ya que, en muchos casos, se podría generar una tensión entre el deseo de apoyar a sus hijos y la dificultad de manejar las exigencias emocionales asociadas a su condición.

En los temas de la crianza impulsada por el niño y el agotamiento, los padres se refirieron a la singularidad de manejar las conductas, los intereses y las curiosidades de sus hijos. Si bien muchos de los padres encontraron placer en observar y apoyar las fascinaciones de sus hijos, el problema para la mayoría de los padres, fueron la gestión de las reacciones emocionales, las frustraciones y los arrebatos de sus hijos, todo esto representó un desafío considerable. (Peebles et al., 2023, p. 23)

La última categoría para abordar son las necesidades adicionales de apoyo y formación, esta categoría agrupa las barreras y vacíos percibidos por las madres de menores de edad con alto potencial en relación con el acompañamiento institucional, social y educativo para abordar las particularidades emocionales de sus hijos. Lo antes mencionado se relaciona con lo abordado por Guthrie, (2019), quien cita: “criar hijos extraordinarios conlleva algunos desafíos extraordinarios, entre ellos comprender los dones y habilidades únicos del niño, lidiar con intensidades, sensibilidades y perfeccionismo, y lidiar con una falta general de comprensión y capacidad de respuesta pública hacia los niños superdotados” (p.2096).

Por otro lado, en la presente investigación, las madres mencionaron que a diario viven la ausencia de redes de apoyo emocional y acompañamiento profesional para abordar los desafíos de la crianza de un hijo con alto potencial. Muchas dijeron que han tenido que aprender solas, capacitándose en universidades extranjeras, investigando por su cuenta, e incluso han tomado

decisiones a prueba y error, sin certeza sobre la efectividad de estas. Esto es algo que ya ha sido observado por Papadopoulus (2023), quien menciona lo siguiente:

Otros padres pueden no estar preparados para su papel como padres para apoyar las necesidades excepcionales del niño superdotado y pueden tener dificultades para encontrar recursos y asistencia con aspectos de la crianza, como resultado, los recursos de información adecuados, así como el apoyo social de las relaciones interpersonales y los grupos de apoyo, son especialmente vitales para promover tanto la autoeficacia de los padres como el uso de prácticas de crianza efectivas que, a su vez, pueden tener un impacto positivo en el crecimiento personal exitoso y el bienestar de los niños superdotados y talentosos. (p.7)

Por otro lado, en esta categoría se identifican tres ejes importantes: el acoso escolar, la percepción negativa por parte del cuerpo docente y la percepción de abandono por parte de las familias. La falta de redes de apoyo tanto para las familias como para los niños con alto potencial es uno de los hallazgos más significativos. Las madres entrevistadas durante esta investigación mencionaron que sus hijos han vivido en reiteradas ocasiones experiencias de acoso escolar y situaciones de exclusión por parte de sus compañeros y que esto es debido al desempeño sobresaliente o a la etiqueta de “inteligente”; lo que en algunos casos ha generado temor en los menores a que su condición de alto potencial se dé a conocer.

En relación con lo antes mencionado, Gómez-Arizaga et al. (2019) señalan que algunos niños, tras haber sufrido acoso escolar, optan por ocultar su condición de alta capacidad. En lugar de destacar por su inteligencia, prefieren pasar desapercibidos dentro del grupo, como estrategia para evitar situaciones de rechazo o exclusión (p. 167).

Así mismo, Gómez-León, (2020) indica que una de las estrategias más comunes de estos menores consiste en negar o minimizar sus habilidades intelectuales. Desde edades muy tempranas, algunos comienzan a cuestionar el valor de sus talentos y, en un intento por evitar el rechazo social, eligen ocultarlos deliberadamente. Esta acción puede responder al deseo de ser aceptados por sus pares, evitando así situaciones de envidia celos o competencia dentro del grupo. Esta situación es vivida con frecuencia por las familias de los entrevistados, donde se pudo detectar que algunas de las niñas experimentan efectos a nivel físico y psicológico por el temor de que sus compañeros sepan de su condición y ser aún más excluidas.

Gómez-León, (2020) advierte que la exclusión social puede afectar seriamente tanto la salud física como el bienestar psicológico de los niños con altas capacidades intelectuales. La ansiedad provocada por estas experiencias activa circuitos cerebrales relacionados con la percepción del dolor físico y los procesos mentales. En los menores con alta capacidad intelectual, estas redes tienden a madurar antes y a tener más Conexiones en comparación con sus pares, lo que los hace especialmente sensibles a las críticas y a los efectos emocionales del rechazo social (p.309)

De igual manera, en los relatos recabados durante esta investigación, se destacó el desconocimiento del perfil de los estudiantes con alto potencial por parte del personal docente, esto tiende a provocar una percepción negativa ante los maestros y el personal de apoyo, ya que en múltiples ocasiones el comportamiento del menor es malinterpretado como vagancia, desobediencia, actitud retadora o inmadurez. Esta situación se traduce en deslegitimación de la identificación y de lo mencionado por las familias, además de la falta de adaptación en las estrategias educativas, generando desconfianza, desmotivación y frustración en las familias.

Las entrevistas realizadas revelaron que las madres perciben un juicio constante por parte del personal docente, así como una presión para que sus hijos oculten sus capacidades y una falta de atención educativa adecuada. Estas percepciones se alinean con lo reportado por Gómez-Arizaga et al. (2019), quienes identifican que muchas familias se enfrentan a dificultades tanto en el ámbito académico (relacionadas con métodos de enseñanza poco adecuados, ausencia de estímulos cognitivos y pérdida de motivación) como en el ámbito social, donde surgen situaciones como el acoso, la invisibilización y la exclusión selectiva. Un aspecto que resalta de manera particular es el sentimiento persistente de abandono e incompreensión que experimentan las madres ante la escasa respuesta del sistema educativo frente a las necesidades específicas de sus hijos.

El sentimiento de abandono institucional y social también aparece con fuerza en los relatos, manifestado en la soledad para afrontar desafíos emocionales y la falta de profesionales confiables a quienes consultar. En muchos casos, las madres mencionan que su aprendizaje sobre alto potencial ha sido producto del ensayo y error, sin el acompañamiento adecuado.

Frente a este vacío, se identifica una evidente necesidad de formación especializada, tanto para los padres como para el personal docente. Las madres mencionan la necesidad de recibir talleres, manuales y asesoría profesional que les permita comprender mejor a sus hijos y actuar desde un lugar informado, donde puedan aprender estrategias con respaldo científico adecuadas para las características específicas de los menores. Esta necesidad es doble, ya que, para las familias, es necesario acompañar de manera efectiva los desafíos emocionales que enfrentan sus hijos; pero también, para ellos es vital abogar por los derechos de sus hijos en entornos escolares o sociales poco preparados.

Satisfacer esta necesidad de capacitación puede ser muy positivo y esta afirmación está respaldada por lo mencionado por Peebles et al. (2023), quienes aseguran que comprender la

experiencia de la crianza de niños superdotados puede proporcionar una perspectiva de áreas que ayuden a los padres, profesionales y familiares/amigos en enfoques y estrategias que lleguen más allá del enfoque estereotipado en el éxito académico (p.19).

Dellatorre et al. (2022) también mencionaron que la falta de orientación que tienen algunos padres sobre variables asociadas a la crianza en un contexto de la superdotación y el talento se debe a que la información es insuficiente y que la literatura aún cuenta con pocos estudios que aborden el impacto de las prácticas parentales en el desarrollo de jóvenes, pero es claro que el comportamiento de los padres está relacionado con la autoconfianza y autopercepción de los hijos (p.9).

Finalmente, en esta investigación, se subraya la importancia de los grupos de apoyo entre pares, como espacios de validación emocional, contención y aprendizaje colectivo. Las madres destacan que compartir con otras familias que viven experiencias similares les permite aliviar el sentimiento de aislamiento, soledad y abandono, además de obtener estrategias prácticas y reforzar la sensación de pertenencia. Esto está en consonancia con Papadopoulos (2021), quien señala que, en estos grupos de apoyo para padres, los padres de niños dotados pueden encontrar un lugar seguro para hablar y compartir historias sobre sus hijos y escuchar las experiencias de otros padres. Además, pueden encontrar consuelo y aprender estrategias alternativas para manejar los problemas de conducta de sus hijos cuando hablan con otros padres que están experimentando las mismas alegrías y frustraciones diarias de criar a un niño superdotado.

Adicionalmente, Papadopoulos (2021) menciona que el tamaño de las redes de apoyo de los padres se puede aumentar utilizando fuentes formales e informales de apoyo social, como la asistencia basada en profesionales, grupos de padres con preocupaciones similares y comunidades en línea (por ejemplo, Facebook). Este tipo de apoyo puede ayudar a mejorar las habilidades de

los padres y reducir la ansiedad de los padres. A su vez, los niños superdotados obtienen beneficios cuando sus padres comprenden y participan activamente como defensores en todos los aspectos de la vida de sus hijos.

Los grupos de apoyo para padres pueden ser una opción y, como se mencionó anteriormente, incluso los grupos de padres en línea pueden ser reconfortantes, especialmente, para aquellos en comunidades rurales que se sienten aislados de otros que podrían comprender mejor (Hidalgo, 2016, p. 192).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

En conclusión, la presente investigación logró delimitar, desde la percepción de las madres de menores de edad con alto potencial que participaron en las entrevistas, los principales desafíos que enfrentan las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica en el ámbito emocional, social y educativo, así como las estrategias de acompañamiento aplicadas por sus familias y las necesidades de apoyo que ellos perciben.

Primero, se reconoce que la regulación emocional en los menores de edad con alto potencial muestra rasgos o características particulares que requieren una atención específica. Las subcategorías analizadas permiten afirmar que estos niños y niñas viven las emociones con una intensidad superior al promedio, presentan baja tolerancia a la frustración, un fuerte sentido de justicia y una sensibilidad emocional que los vuelve especialmente reactivos a su entorno. Además, el perfeccionismo, la disincronía entre sus capacidades cognitivas, sociales y sus habilidades emocionales, así como el pensamiento divergente, representan desafíos permanentes en su adaptación dentro de su dinámica escolar, familiar y social.

En segundo lugar, se identificó que las madres recurren a una serie de estrategias intuitivas y afectivas con el fin de ayudar a sus hijos a regularse emocionalmente. Las más relevantes fueron: el diálogo constante, la validación emocional, la anticipación de eventos estresantes y la utilización de rutinas. La falta de manuales o información profesional junto con intervención especializada les impide obtener resultados con mayor efectividad y sostenibilidad.

Si bien estas estrategias resultan efectivas, en muchos casos, su uso se ve limitado por la falta de información técnica, acompañamiento profesional y orientación especializada.

En tercer lugar, se comprobó una evidente falta de redes de apoyo para las familias, lo que agudiza el sentimiento de aislamiento y vulnerabilidad. La percepción de incompreensión por parte del sistema educativo, la inexistencia de espacios institucionales que conozcan el perfil y las particularidades del alto potencial y la necesidad de formación, tanto para las familias como para el personal docente, fueron elementos transversales en los relatos de las participantes, ya que aparecieron de forma repetitiva y constante en diferentes entrevistas. La demanda de espacios de encuentro entre padres, talleres informativos, profesionales capacitados y comunidades empáticas es un hallazgo relevante que refuerza la necesidad de políticas públicas orientadas al bienestar socioemocional de esta población. Cabe destacar que estas políticas deben ponerse en práctica y cumplirse más allá del papel, ya que la Ley 8899 tiene 15 años de haber sido aprobada y aún es poco conocida en el país.

En síntesis, los resultados evidencian que el alto potencial no debe ser comprendido únicamente como una ventaja académica o de capacidad cognitiva, sino como un perfil integral que requiere sensibilidad, flexibilidad y comprensión emocional por parte del entorno. El acompañamiento adecuado no solo fortalece las habilidades emocionales de los menores, sino que también mejora su calidad de vida y la de sus familias. De esta manera, se plantea la importancia de avanzar hacia un modelo educativo y social que integre la complejidad emocional del alto potencial desde una perspectiva inclusiva y humana.

El análisis entre categorías evidencia que, aunque los desafíos emocionales de los menores de edad con alto potencial pueden estar relacionadas con características propias de su perfil psicológico o emocional, la falta de comprensión y apoyo del entorno es un factor que agudiza estas dificultades.

En este contexto, Gómez-León, (2020) menciona: “Estos niños y adolescentes necesitan oportunidades para el desarrollo de habilidades reflexivas socioemocionales.... Es importante ayudarles a enfrentarse a esos cambios, porque para ellos van a ser clave no solo a lo largo de la infancia y la adolescencia sino también en la edad adulta” (p. 307).

En otras palabras, no se trata únicamente de un niño con un desarrollo emocional complejo, sino de un entorno que no siempre está preparado para acompañarlo para que logre un desarrollo integral de todas sus capacidades. Esta interacción entre las características individuales y las barreras contextuales produce un doble desafío para las familias: gestionar la intensidad emocional del menor y, simultáneamente, enfrentar sistemas poco empáticos y desinformados.

Este análisis permite concluir que el desarrollo e implementación de políticas públicas, programas de formación y redes de acompañamiento son elementos fundamentales para mejorar la calidad de vida tanto de los menores como de sus familias. A su vez, evidencia la necesidad urgente de visibilizar el perfil del alto potencial no solo como una condición de ventaja cognitiva, sino también como una condición que requiere sensibilidad, acompañamiento emocional y adaptación psicológica y educativa.

6.2. RECOMENDACIONES

Derivado de los hallazgos de esta investigación, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a la acción académica, institucional y social:

Para futuras investigaciones:

- Promover estudios cualitativos y cuantitativos que profundicen en la experiencia emocional de los menores con alto potencial desde múltiples perspectivas (padres, niños, docentes, orientadores, psicólogos, psiquiatras, neurólogos, neurodesarrollistas, entre otros).
- Desarrollar investigaciones comparativas que analicen diferencias en los desafíos emocionales entre menores identificados como de alto potencial y sus pares sin esta condición.
- Diseñar estudios longitudinales que permitan observar los efectos del acompañamiento emocional a lo largo del desarrollo del niño o niña con alto potencial.

Para el ámbito educativo:

- Impulsar la formación continua del personal docente en temas vinculados al alto potencial, regulación emocional, disincronía y pensamiento divergente desde la formación universitaria y continuarlo hasta los docentes ya graduados.
- Implementar protocolos escolares sensibles a las características del alto potencial, especialmente en el abordaje de conflictos, frustración académica, exclusión social y acoso escolar.

- Crear espacios, ya sea con otros pares o con personas adultas en los centros educativos, donde los menores con alto potencial puedan expresar sus emociones, intereses y necesidades sin temor a ser juzgados.
- Implementar de manera constante las estrategias de flexibilización curricular en todas las áreas de interés del estudiante con alto potencial para evitar la frustración académica.

Para las familias:

- Desarrollar talleres psicoeducativos dirigidos a madres, padres y encargados que brinden herramientas prácticas para el acompañamiento emocional de menores con alto potencial.
- Fomentar la creación de grupos de apoyo parental (presenciales o virtuales) que faciliten el intercambio de experiencias, validación emocional y empoderamiento.
- Divulgar recursos accesibles (manuales, podcasts, videos) orientados a la crianza emocionalmente consciente de niños y niñas con perfiles de alto potencial.

Para el sistema de salud y políticas públicas:

- Establecer líneas de atención psicológica accesibles y especializadas para familias de menores con alto potencial, priorizando una mirada integral del desarrollo.
- Diseñar programas de apoyo psicoeducativo específicos para padres de niños con alto potencial que incluyan estrategias de regulación emocional, técnicas de adaptación social, apoyo en la relación escuela-familia y creación de redes de apoyo.
- Reconocer formalmente el perfil del alto potencial como una condición con requerimientos emocionales particulares, no solo académicos.

- Incluir el tema del alto potencial en las agendas educativas y de salud mental infantil, fomentando una articulación interinstitucional entre escuelas, clínicas y familias.
- Finalmente, vislumbrar la inclusión de criterios diagnósticos aprobados desde el MEP (según la reglamentación existente) que vayan más allá del coeficiente intelectual, a fin de incorporar criterios integrales a la hora de identificar a estos menores de edad.

Estas recomendaciones buscan contribuir al diseño de entornos más sensibles, respetuosos y adaptativos que favorezcan el desarrollo pleno de los menores con alto potencial en Costa Rica, reconociendo sus fortalezas y acompañando sus desafíos con humanidad, conocimiento y compromiso ético.

BIBLIOGRAFÍA

- About, Y. (2021). Desafíos para la educación de los superdotados en la pandemia de Covid-19 sobre el aprendizaje en línea en Arabia Saudita desde la perspectiva de los estudiantes superdotados y sus padres, *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21.
<https://doi.org/10.1002/pits.22345>
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60–74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Alonso-Fernández, N. (2020). *Una propuesta de intervención para las altas capacidades* [Tesis de Bachillerato, Universidad de Oviedo].
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62868/TFG_NoeliaAlonsoFernandez.pdf?sequence=6
- Asociación Americana de Psicología. (2023). *Challenge*. APA Dictionary of Psychology.
<https://dictionary.apa.org/challenge>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97–103.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en&tlng=es

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2010). *Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense, Ley 8899.*

Sistema Costarricense de Información Jurídica.

https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=69320&nValor3=128346&strTipM=FN

Asociación Española para Superdotados y con Talento. (s.f.). *Altas capacidades intelectuales; características.* <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>

Barrantes, C. y Ureña, G. (2015). La importancia de la gestión emocional en el ámbito educativo: Una revisión de la literatura. *Psicología Contemporánea*, 6(1), 33–48.

Basirion, Z., Abd Majid, R. y Mohd Jelas, Z. (2014). Los cinco grandes factores de personalidad, los estilos de crianza percibidos y el perfeccionismo entre los estudiantes académicamente dotados. *Asian Social Science*, 10(4), 8–18. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n4p8>

Basirion, Z., Majid, R. A. y Jelas, Z. M. (2014). Perfectionism and academic stress among academically gifted students in Malaysia. *Asian Social Science*, 10(12), 75–85. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n12p75>

Bakar, A. Y. A. y Ishak, N. M. (2017). La relación entre las habilidades interpersonales y de liderazgo y la comprensión empática entre los estudiantes superdotados de Malasia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(2), XX–XX. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2018.79>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J. y Llinares-Insa, L. I. (2021). Perfiles de inteligencia emocional y autoestima/autoconcepto: Un análisis de las relaciones en estudiantes superdotados. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Castelló, A. (1996). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Universidad Autónoma de Barcelona*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Calvo, A. y Fallas, J. (2017). Estrategias de intervención para el apoyo psicoemocional en estudiantes de alta capacidad intelectual. *Investigación en Educación*, 14(3), 78-95.
- Cano, V. y Reja, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 51, 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Carmona-Huelva, C. (2025). Desarrollo moral de los adolescentes de altas capacidades. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 27, 35-58. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.02>
- Chanto, S. y Loáiciga, R. (2023). Educación diferenciada para estudiantes con altas capacidades en Costa Rica: Retos y oportunidades. *Acta Académica*, 15(1), 102-117.

Dabrowski, K. (2015). *Personality-shaping through Positive Disintegration*. [S. l.]. Red Pill Press.

Dabrowski, K. (2016). *Positive Disintegration*. Little Brown.

Dellatorre-Andrade, E. I., Fonseca, A. C. S., Macedo de Saraiva Lisboa, C. y Marín, A. H. (2022).

Dinámica familiar, prácticas educativas y problemas emocionales/conductuales: percepción parental de adolescentes con altas capacidades intelectuales o superdotación.

Ciencias Psicológicas, 16(2), e-2327. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2327>

Esteban, N. (2018). *Tipos de investigación*. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>

Fernández, L. y Rueda, I. (2010). Superdotación: revisión actual. *Anales de Pediatría Continuada*,

8(1), 52-54. https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-articulo-superdotacion-revision-actual-S169628181070010X?utm_source=chatgpt.com

Frazier, T., Hyland, A., Markowitz, L., Speer, L. y Diekroger, E. (2020). Psychometric evaluation

of the revised child and family quality of life questionnaire (CFQL-2). *Research in Autism Spectrum Disorders*, (70).

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S175094671930162X>

Gagné, F. (2000). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N.

Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello, A. y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 156–177. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837> <http://www.perspectivaeducacional.cl>
- Gómez-León, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297–311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2006). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. y Jazaieri, H. (2014). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). Guilford Press.
- Gross, J. J. y Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.

- Guilbault, K.M., Eckert, G. K. y Szymanski, A. (2024). Perspectivas de los cuidadores sobre la vida social y emocional de niños muy a muy superdotados. *Roepers Review*, 46(4), 265–281. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2392096>
- Guthrie, K. H. (2019). “Nada es fácil”: Percepciones de los padres sobre la intensidad en sus hijos adolescentes superdotados. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss8/16>
- Hidalgo, M. F. (2016). *La crianza de niños superdotados y talentosos: una investigación cualitativa de las percepciones de las madres con respecto a sus experiencias únicas en la crianza de niños superdotados y talentosos* [Tesis doctoral, Louisiana State University]. LSU Digital Commons. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/4268
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, M. y Fernández, L. (2020). Apoyo emocional en niños con alta capacidad: Un enfoque desde la psicología educativa. *Revista Costarricense de Educación*, 17(1), 57-75.
- Jung, KS (2022). Un análisis de las relaciones entre el bienestar mental y la psicopatología mental de los estudiantes superdotados desde una perspectiva del proceso de desarrollo emocional y social. *Universidad de Yonsei*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16621.26084/2>

- López de Ullibarri, I. y Pita Fernández, S. (1999). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Cadernos de Atención Primaria*, 6, 169-171.
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M. y García-Pérez, J. (2020). Bienestar subjetivo, inteligencia emocional y estado de ánimo de los padres: Un modelo de relaciones. *Impacto de la superdotación. Sustainability*, 12(21), 8810. <https://doi.org/10.3390/su12218810>
- Martínez, V. y Rodríguez, I. (2023). Niños con altas capacidades arrinconados en sistema educativo. *La Nación*. <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/ninos-con-altas-capacidades-arrinconados-en/YA5CWY42IFGLFH7WH4NOI6NGA4/story/>
- Mendaglio, S. y Tillier, W. (2006). La teoría de la desintegración positiva y la superdotación de Dabrowski: Hallazgos de la investigación sobre la sobreexcitabilidad. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68-87. <https://doi.org/10.1177/016235320603000104>
- Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: A personality theory for the 21st century. In: MENDAGLIO, Sal (ed.). *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2021a). *Orientaciones educativas y administrativas para la aplicación de la Ley N.º 8899 y el Reglamento N.º 38808: Ley para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense*. Dirección de Desarrollo Curricular, Unidad de Alta Dotación, Talentos y Creatividad.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2021b). *MEP confirma que el 88% de los estudiantes del país están asistiendo a las aulas*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-confirma-88-estudiantes-p>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2019). Atención educativa de los estudiantes con alta dotación, mayores oportunidades para todos. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 11(3), 1-56. https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/revista_conexiones_edicion_especial_alta_dotacion_y_talentos_2019_0.pdf

Mönks F. J. y Katzko M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 187-200). New York, NY: Cambridge University Press

Monturiol, A. (2021). Ansiedad y alto potencial: Un análisis de la salud mental en niños sobredotados. *Revista de Psicología Clínica*, 19(4), 45-61.

National Association for Gifted Children. (2012). Redefiniendo la alta capacidad para un nuevo siglo. *Evolución del paradigma*. <https://www.javiertouron.es/posicion-de-la-nagc-sobre-el-concepto/>

Otero-Rodríguez, A. (2023). *Funciones cognitivas PASS en niñas y niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://hdl.handle.net/10347/29392>

- Papadopoulos, D. (2021). Crianza de los niños superdotados y talentosos con necesidades socioemocionales excepcionales: ¿qué sabemos? *Children*, 8 (953).
<https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Pascual-Jimeno, A. y Conejero-López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 74-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Peebles, JL, Mendaglio, S., y McCowan, M. (2023). La experiencia de ser padres de niños superdotados: un análisis temático de entrevistas con padres de niños en edad escolar primaria. *Gifted Child Quarterly*, 67 (1), 18-27.
<https://doi.org/10.1177/00169862221120418>
- Perrone-McGovern, K. M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C. y Esche, A. M. (2015). Emociones, cogniciones y bienestar: el papel del perfeccionismo, la sobreexcitabilidad emocional y la regulación de las emociones. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 343-357. <https://doi.org/10.1177/0162353215611956>
- Piechowski, M. M. y Colangelo, N. (1984). Potencial de desarrollo de los superdotados. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/001698628402800207>
- Piechowski, M. (2006). "Mellow out", they say. If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright. Yunasa Books.

Pfeiffer-Steven, I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica* (Trad. Tourón, J. y Sanz, R.). Universidad internacional de La Rioja S.A.: Logroño.

Pfeiffer-Steven, I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LEMbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA61&dq=Pfeiffer,+Steven,+I.+\(2015\).+El+Modelo+Tripartito+sobre+la+alta+capacidad+y+las+mejores+pr%C3%A1cticas+en+la+evaluaci%C3%B3n+de+los+m%C3%A1s+capaces.+Revista+de+Educaci%C3%B3n,+368,+66-95&ots=crUrOVPvU1&sig=QLKFBBorTajXOBH8AK6igxHcb8#v=onepage&q=Pfeiffer%2C%20Steven%2C%20I.%20\(2015\).%20El%20Modelo%20Tripartito%20sobre%20la%20alta%20capacidad%20y%20las%20mejores%20pr%C3%A1cticas%20en%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20m%C3%A1s%20capaces.%20Revista%20de%20Educaci%C3%B3n%20368%2066-95&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LEMbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA61&dq=Pfeiffer,+Steven,+I.+(2015).+El+Modelo+Tripartito+sobre+la+alta+capacidad+y+las+mejores+pr%C3%A1cticas+en+la+evaluaci%C3%B3n+de+los+m%C3%A1s+capaces.+Revista+de+Educaci%C3%B3n,+368,+66-95&ots=crUrOVPvU1&sig=QLKFBBorTajXOBH8AK6igxHcb8#v=onepage&q=Pfeiffer%2C%20Steven%2C%20I.%20(2015).%20El%20Modelo%20Tripartito%20sobre%20la%20alta%20capacidad%20y%20las%20mejores%20pr%C3%A1cticas%20en%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20m%C3%A1s%20capaces.%20Revista%20de%20Educaci%C3%B3n%20368%2066-95&f=false)

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

Raimundi, M. J., Molina, M. F., Giménez, M. y Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), pp. 521-534. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77331488001.pdf>

- Renati, R., Bonfiglio, NS, Dilda, M., Mascia, ML y Penna, MP (2023). Niños superdotados a través de los ojos de sus padres: talentos, desafíos socioemocionales y estrategias educativas desde preescolar hasta la escuela secundaria. *Children*, 10 (42). <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150- 159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. [Around the concept of giftedness: evolution of a paradigm]. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23655>.
- Rutigliano, A. y Quarshie, N. (2021). Enfoques e iniciativas de políticas para la inclusión de estudiantes superdotados en los países de la OCDE. *OECD Education Working Papers*, 262. <https://dx.doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>
- Sáenz-López, P. (2019). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 13, 59-81. <https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/article/view/3801>
- Sánchez-Aneas, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Formación Alcalá: Jaén.

- Siaud-Facchin, J. (2018). Les philo-cognitifs: Ils n'aiment que penser et penser autrement. *Éditions Odile Jacob*. https://www.odilejacob.fr/catalogue/psychologie/developpement-personnel/philos-cognitifs_9782738145642.php
- Siegel, D. J. y Bryson, T. P. (2011). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. Delacorte Press.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D. y McCoach, D. B. (2020). ¿Sabes lo que estoy pensando? Una comparación de las perspectivas de los maestros y los padres sobre las actitudes de los estudiantes superdotados con bajo rendimiento. *Psychology in the schools*, 57(10), 1–19. <https://doi.org/10.1002/pits.22345>
- Silverman, L. (2021). *Fuera de sincronía en un mundo competitivo*. Recuperado el 6 de junio de 2025 de <https://altascapacidadespitagoras.com/linda-silverman/>
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children (Vol. 1)*. Stanford University Press. <https://archive.org/details/geneticstudiesof009044mbp>
- Valadez-Sierra, M. D., Betancourt-Morejón, J., Borges del Rosal, A. y Ortíz-Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿Es exacta su apreciación? [The Detection of High Capacities by Parents, is their Appreciation Accurate?]. *Acción Psicológica*, 17(1), 117–132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Virgolim, A. (2019). The vulnerabilities of gifted and talented students: Socio-cognitive and affective issues. *Educar em Revista*, 37, e81543. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543>

- Wood, V. R. y Laycraft, K. C. (2020). ¿Cómo podemos comprender, identificar y apoyar mejor a los estudiantes superdotados y superdotados? Una revisión de la literatura sobre el desarrollo psicológico de los individuos superdotados y las sobreexcitabilidades. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-165. <https://doi.org/10.36959/447/348>
- Wiley, C. (2016). Gifted children and their social-emotional development: Bridging the gap between talent and well-being. *Nova Science Publishers*. <https://novapublishers.com/shop/gifted-children-and-their-social-emotional-development-bridging-the-gap-between-talent-and-well-being/>
- Yiğit, S. y Doğan, T. (2024). Investigation of psychometric and some demographic properties of “Emotion Regulation Scale for Children” in gifted students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(2), 955-986. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>
- Yılmaz, H. (2015). Emotional and social difficulties of gifted children: Identification and support strategies. *Educational Psychology Review*, 27(3), 437-459. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-014-9277-3>
- Yavuz, O. y ve Yüksel, MY (2021). El papel mediador de la regulación emocional en la relación entre las funciones ejecutivas y la autorregulación de estudiantes superdotados y no superdotados. *Revista para la educación de jóvenes científicos superdotados*, 9 (2), 139-149. <https://doi.org/10.17478/jegys.908540>

ANEXOS

Anexo 1. Modelo del consentimiento

Universidad Hispanoamericana

Psicología

Teléfono (506) 2241-9090

Fórmula de Consentimiento Informado

Para participar en la entrevista acerca de:

Desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica desde la percepción de las madres durante el primer semestre del 2025

Nombre del investigador principal: Laura Parrales Reyes.

A. Propósito de la investigación

El estudio es realizado por una estudiante de la Universidad Hispanoamericana (Laura Parrales Reyes), cuya investigación corresponde a un trabajo final de graduación que le permitirá obtener el título de Licenciatura en Psicología.

La motivación del estudiante es que este ejercicio académico permita realizar un aporte a esta profesión, abarcar el tema de los desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica desde la percepción de las madres.

B. ¿Qué se hará?

La estudiante aplicará una entrevista elaborada para indagar acerca de los desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica desde la percepción de las madres, las experiencias de las madres en la regulación emocional de sus hijos con alto potencial, así como sobre las estrategias utilizadas y sus necesidades de apoyo. La entrevista tendrá una duración aproximada de 60 minutos.

C. Riesgos

Esta investigación puede presentar diferentes riesgos por lo siguiente:

- La información brindada puede ser accedida por terceras personas adicionales al investigador.
- Dado que hace referencia a un ejercicio profesional, este aporte puede trascender a propuestas sobre lo investigado según los resultados.

D. Beneficios

La información obtenida en este estudio permitirá una mejor comprensión de los desafíos en la regulación emocional de menores con alto potencial y contribuirá a futuras intervenciones en el ámbito familiar y educativo.

- Antes de afirmar su participación en este estudio, usted debe haber hablado con la investigadora Laura Pinales Reyes y haber resuelto cualquier inquietud respecto a la investigación u otra área. Si quisiera más información puede consultar al investigador al número 84359151, de lunes a viernes, de 10:30 a.m. a 5:30 p.m. Además, puede consultar sobre derechos del participante al señor Aarón Ocampo Hernández (tutor) al número 8311-6213. Cualquier consulta adicional puede hacerla al Departamento de Investigación de la Universidad Hispanoamericana al teléfono 2241-9090.
- Recibirá una copia de este consentimiento para su uso personal.
- Su participación es voluntaria, puede rehusarse a dicha participación antes de la aplicación del instrumento, asumiendo que esta decisión no afecte la calidad del estudio.
- Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de manera que no afecte nunca sus intereses personales.
- No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

Consentimiento

He leído (o se me ha leído) toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas de forma adecuada.

Por lo tanto (marque con una X):

Acepto participar como entrevistado en este estudio.

No acepto participar como entrevistado en este estudio.

_____.

Nombre, cédula, firma del participante.

_____.

Nombre, cédula, firma del investigador.

Nota: La información obtenida mediante la aplicación de la entrevista será analizada bajo consulta bibliográfica, para efectos de la calidad del estudio.

El presente consentimiento informado fue elaborado por el investigador a partir del documento Compendio de Instrumentos de Medición IIP-2014, tomado de la Universidad de Costa Rica.

Referencia bibliográfica: Smith C. V. (2014). *Cuadernos Metodológicos Compendio de Instrumentos de Medición IIP-2014*. San José Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Anexo 2. Matriz de categorías según objetivos, conceptos y preguntas del instrumento

Objetivo	Concepto	Preguntas del instrumento
<p>Describir los desafíos emocionales que enfrentan niños y niñas con alto potencial intelectual en el entorno familiar, escolar y social.</p>	<p><i>Desafíos de la regulación emocional en menores con alto potencial:</i> se refiere a las dificultades que estos niños enfrentan para manejar sus emociones debido a sus características cognitivas, afectivas y sociales particulares. Estos desafíos incluyen reacciones emocionales intensas ante la frustración, sensibilidad ante la injusticia o dificultad para adaptarse a cambios o normas sociales (Raimundi et al., 2014; APA, 2023).</p>	<p>1. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el ámbito familiar?</p> <p>2. ¿Qué tipo de situaciones representan un desafío para que su hijo logre regular sus emociones?</p> <p>3. ¿Cuáles son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el entorno educativo?</p> <p>4. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el ámbito social?</p>
<p>Analizar las estrategias empleadas por las madres para acompañar emocionalmente a sus hijos con alto potencial.</p>	<p><i>Estrategias parentales para la regulación emocional:</i> se refiere a los métodos o prácticas utilizadas por las madres para ayudar a sus hijos a reconocer, expresar y manejar sus emociones de forma saludable, incluyendo comunicación empática, validación emocional, establecimiento de límites o acompañamiento en crisis (Pascual y Conejero, 2019).</p>	<p>5. Como madre, ¿qué estrategias de comunicación utiliza cuando su hijo experimenta una crisis emocional?</p> <p>6. Como familia, ¿qué tipo de estrategias han implementado para ayudar a su hijo a gestionar sus emociones?</p> <p>7. Como madre, ¿sabe usted qué estrategias contribuyen a la autorregulación emocional de su hijo dentro de la escuela?</p> <p>8. De las estrategias antes mencionadas, ¿cuál o cuáles le han brindado los mejores resultados?</p>

Objetivo	Concepto	Preguntas del instrumento
Identificar las necesidades de apoyo y formación expresadas por las familias para acompañar la regulación emocional de sus hijos.	<i>Necesidades adicionales de apoyo y formación para los padres</i> : se refiere a los recursos, conocimientos o redes de apoyo requeridos por las familias para mejorar su acompañamiento emocional y educativo, como asesoramiento profesional, capacitaciones o espacios de intercambio entre pares (Renati et al., 2023).	<p>9. ¿Qué tipo de formación o apoyo considera que sería útil para mejorar su capacidad de guiar la regulación emocional de su hijo?</p> <p>10. ¿En qué medida la falta de acceso a información profesional ha afectado su capacidad para ayudar a su hijo en la regulación emocional?</p> <p>11. ¿Considera que ha recibido suficiente capacitación u orientación sobre la crianza de un niño con alto potencial?</p> <p>12. ¿Ha participado en grupos de apoyo o redes de padres con hijos de alto potencial? Explique su experiencia.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de los objetivos del estudio, los conceptos teóricos definidos en el marco conceptual y las preguntas diseñadas para el instrumento de entrevista.

Anexo 3. Guía de la entrevista

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA DE COSTA RICA

Escuela de Psicología

DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL EN COSTA RICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LAS MADRES DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL 2025.

Sustentante: Laura PARRALES REYES Cedula: 801240754

Guía de entrevista:

1. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el ámbito familiar?
2. ¿Qué tipo de situaciones representan un desafío para que su hijo logre regular sus emociones?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el entorno educativo?
4. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos emocionales que enfrenta su hijo en el ámbito social?
5. Como madre, ¿qué estrategias de comunicación utiliza cuando su hijo experimenta una crisis emocional?
6. Como familia, ¿qué tipo de estrategias han implementado para ayudar a su hijo a gestionar sus emociones?

7. Como madre, ¿sabe usted qué estrategias contribuyen a la autorregulación emocional de su hijo dentro de la escuela?
8. De las estrategias antes mencionadas, ¿cuál o cuáles le han brindado los mejores resultados?
9. ¿Qué tipo de formación o apoyo considera que sería útil para mejorar su capacidad de guiar la regulación emocional de su hijo?
10. ¿En qué medida la falta de acceso a información profesional ha afectado su capacidad para ayudar a su hijo en la regulación emocional?
11. ¿Considera que ha recibido suficiente capacitación u orientación sobre la crianza de un niño con alto potencial?
12. ¿Ha participado en grupos de apoyo o redes de padres con hijos de alto potencial? Explique su experiencia.

Anexo 4. Cuestionario sociodemográfico

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información sociodemográfica de las familias participantes en la investigación "**Desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica desde la percepción de las madres durante el primer semestre del 2025**".

Por favor, complete el siguiente cuestionario proporcionando información precisa.

Los datos recopilados se utilizarán únicamente con fines de investigación y serán tratados de manera confidencial.

1. Datos generales de la madre/tutor

1.1. Relación con el niño/a: Madre Padre Tutor/a legal

1.2. Edad: _____ años

1.3. Estado civil: Soltero/a Casado/a Divorciado/a Viudo/a Unión libre

1.4. Nivel educativo alcanzado:

Primaria incompleta

Primaria completa

Secundaria incompleta

Secundaria completa Educación técnica

Universitaria incompleta

Universitaria completa

Posgrado

1.5. Ocupación actual: _____

1.6. Actualmente, ¿vive con el menor?

Si: _____

No: _____

De no vivir con el menor, especifique con quién vive y la provincia y cantón donde vive actualmente:

_____.

1.7. Cantidad de integrantes del núcleo familiar: _____

1.8. Estructura familiar:

Nuclear (Está formada por los dos padres y los hijos).

Monoparental (Está formada por un padre y los hijos).

Extendida (grupo de parientes de diferentes generaciones que viven en el mismo hogar).

Otro: _____

1.9. Nivel socioeconómico del hogar:

Bajo Medio-bajo Medio Medio-alto Alto

2. Datos generales del niño/a con alto potencial

2.1. Edad: _____ años

2.2. Género: Masculino Femenino Otro: _____

2.3. Grado escolar actual: Preescolar Primaria (indique el grado: _____)

2.4. Tipo de institución educativa a la que asiste:

Público Privado Homeschooling

2.5. ¿Cómo supo que su hijo era un niño con alto potencial?

Observación propia

Por pruebas realizadas por un profesional (psicólogo, pedagogo, neurodesarrollista).

Nominación docente o escolar

Otras _____

Áreas de alto potencial identificadas: (Puede marcar más de una opción)

Académico

Creativo

Artístico

Deportivo

Socioemocional

Musical

Científico

Otro: _____

2.6. ¿Cuántas personas viven en el hogar? _____**2.7. Número de hermanos/as: _____**

2.8. ¿Qué número de hijo/a es en orden de nacimiento?

Primogénito/a (primer hijo/a)

Segundo/a

Tercero/a

Cuarto/a

Otro (especifique): _____ séptimo

3. Provincia: _____

Cantón: _____

¡Gracias por su participación!

Anexo 5. Carta del tutor

CARTA DEL TUTOR

San José, 19 de mayo del 2025

Licda. Marcela Cerdas
Directora de Servicios Estudiantiles
Universidad Hispanoamericana

Estimada señora:

La estudiante Laura del Carmen Parrales reyes, cédula de identidad número 801240754, me ha presentado, para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado "DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL EN COSTA RICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES", el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Psicología.

En mi calidad de tutor, he verificado que se han hecho las correcciones indicadas durante el proceso de tutoría y he evaluado los aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes, marco teórico, marco metodológico, tabulación, análisis de datos; conclusiones y recomendaciones.

De los resultados obtenidos por el postulante, se obtiene la siguiente calificación:

a)	ORIGINAL DEL TEMA	10%	10%
b)	CUMPLIMIENTO DE ENTREGA DE AVANCES	20%	20%
c)	COHERENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS, LOS INSTRUMENTOS APLICADOS Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	30%	30%
d)	RELEVANCIA DE LAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	20%	20%
e)	CALIDAD, DETALLE DEL MARCO TEORICO	20%	20%
	TOTAL		100%

En virtud de la calificación obtenida, se avala el traslado al proceso de lectura.

Atentamente,



Aarón Ocampo Hernández
Tutor
Cédula identidad 205130909
Carné Colegio de Profesionales en Psicología de Costa Rica 1555.

Anexo 6. Carta del lector

CARTA DE LECTOR

San José, 17 de junio 2025

**Universidad Hispanoamericana
Sede Aranjuez
Carrera**

Estimado señor

La estudiante Laura del Carmen PARRALES REYES, cédula de identidad número 801240754, me ha presentado, para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado **"Desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en Costa Rica desde la percepción de las madres durante el primer semestre del 2025"**, el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Psicología.

He revisado y he hecho las observaciones relativas al contenido analizado, particularmente lo relativo a la coherencia entre el marco teórico y análisis de datos, la consistencia de los datos recopilados y la coherencia entre éstos y las conclusiones; asimismo, la aplicabilidad y originalidad de las recomendaciones, en términos de aporte de la investigación. He verificado que se han hecho las modificaciones correspondientes a las observaciones indicadas.

Por consiguiente, este trabajo cuenta con mi aval para ser presentado en la defensa pública.

Atte.

Ana
Peñaranda
Gonzalez

Firmado digitalmente
por Ana Peñaranda
Gonzalez
Fecha: 2025.06.17
22:53:33 -06'00'

Msc Ana Virginia Peñaranda González
Cédula 1-751-833
Psicóloga, Código 6504

Anexo 7. Constancia de revisión filológica

San José, 28 de junio de 2025

Señores(as)
Universidad Hispanoamericana

Estimados señores(as):

Yo, María Fernanda Sanabria Coto, cédula de identidad 114290780, filóloga española graduada en la Universidad de Costa Rica, perteneciente a la Asociación Costarricense de Filólogos (ACFIL), carné 225 y al Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica (COLYPRO), código 75402, hago constar que he revisado el documento titulado:

DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL EN COSTA RICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LAS MADRES DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DEL 2025

Dicho documento fue elaborado por Laura Parrales Reyes, cédula de identidad 80120754, con el fin de optar al grado de Licenciatura en Psicología. He revisado y corregido aspectos tales como construcción de párrafos, vicios del lenguaje trasladados a lo escrito, ortografía, puntuación y otros relacionados con el campo filológico.

Atentamente,

Fernanda S. Coto



María Fernanda Sanabria Coto
Filóloga
Cédula de identidad 1-1429-0780
Colypro. Código 75402
Asociación Costarricense de Filólogos. Carné nro. 225
fernanda.sanabria@filologos.cr
Teléfono: +506 6022 9569

**MARIA
FERNANDA
SANABRIA
COTO
(FIRMA)**

Firmado digitalmente por MARIA FERNANDA SANABRIA COTO (FIRMA)
Nombre de reconocimiento (DN): serialNumber=CPF-01-1429-0780, sn=SANABRIA COTO, givenName=MARIA FERNANDA, c=CR, o=PERSONA FISICA, ou=CIUDADANO, cn=MARIA FERNANDA SANABRIA COTO (FIRMA)
Motivo: Revisión filológica
Ubicación: Costa Rica
Fecha: 2025.06.28 09:04:59 -06'00'

Anexo 8. Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

Yo Laura del Carmen Parrales Reyes, mayor de edad, portador de la cédula de identidad número 801240754 egresado de la carrera de Psicología de la Universidad Hispanoamericana, hago constar por medio de éste acto y debidamente apercibido y entendido de las penas y consecuencias con las que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituyen en el Tribunal Examinador de mi trabajo de tesis para optar por el título de Licenciatura en Psicología, juro solemnemente que mi trabajo de investigación titulado: DESAFÍOS DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MENORES DE EDAD CON ALTO POTENCIAL EN COSTA RICA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales, así como la Ley de Derecho de Autor y Derecho Conexos número 6683 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la Gaceta número 226 del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte; artículo 70. Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que éstos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una producción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra original. Asimismo, quedo advertido que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar este documento ante Notario Público.

En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 21 días del mes de mayo del año dos mil veinticinco.



Firma del estudiante

Cédula: 801240754

Anexo 9. Resultados obtenidos del promedio índice de Kappa de Cohen

	Valido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Original * Juez1	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%

Original * Juez1 [recuento, fila %, columna %, total %].

<i>Original</i>	<i>Juez1</i>			Total
	Desafios regulacion emocional	Estrategias parentales	Neceidades apoyo y formacion	
Desafios regulacion emocional	4,00 100,00% 100,00% 33,33%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Estrategias parentales	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 75,00% 60,00% 25,00%	1,00 25,00% 33,33% 8,33%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Neceidades apoyo y formacion	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 50,00% 40,00% 16,67%	2,00 50,00% 66,67% 16,67%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Total	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	5,00 41,67% 100,00% 41,67%	3,00 25,00% 100,00% 25,00%	12,00 100,00% 100,00% 100,00%

Medidas simétricas.

<i>Categoría</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>Err. Est. Asint.</i>	<i>T Aproxim.</i>	<i>Sign. Aproxim.</i>
Medida de Acuerdo	Kappa	,63	,19	3,09	
N de casos válidos		12			

	Valido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Original * Juez2	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%

Original * Juez2 [recuento, fila %, columna %, total %].

<i>Original</i>	<i>Juez2</i>			Total
	Desafios regulacion emocional	Estrategias parentales	Nececidades apoyo y formacion	
Desafios regulacion emocional	4,00 100,00% 100,00% 33,33%	,00 ,00% 100,00% 100,00% 33,33%	,00 ,00% 100,00% 100,00% 33,33%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Estrategias parentales	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 100,00% 33,33%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Nececidades apoyo y formacion	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 100,00% 33,33%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Total	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	12,00 100,00% 100,00% 100,00%

Medidas simétricas.

<i>Categoría</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>Err. Est. Asint.</i>	<i>T Aproxim.</i>	<i>Sign. Aproxim.</i>
Medida de Acuerdo N de casos válidos	Kappa	1,00 12	,00	4,90	

	Valido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Juez1 * Juez2	12	100,0%	0	0,0%	12	100,0%

Juez1 * Juez2 [recuento, fila %, columna %, total %].

<i>Juez1</i>	<i>Juez2</i>			Total
	Desafios regulacion emocional	Estrategias parentales	Nececidades apoyo y formacion	
Desafios regulacion emocional	4,00 100,00% 100,00% 33,33%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 100,00% 33,33% 33,33%
Estrategias parentales	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 60,00% 75,00% 25,00%	2,00 40,00% 50,00% 16,67%	5,00 100,00% 41,67% 41,67%
Nececidades apoyo y formacion	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 33,33% 25,00% 8,33%	2,00 66,67% 50,00% 16,67%	3,00 100,00% 25,00% 25,00%
Total	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	4,00 33,33% 100,00% 33,33%	12,00 100,00% 100,00% 100,00%

Medidas simétricas.

<i>Categoría</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Valor</i>	<i>Err. Est. Asint.</i>	<i>T Aproxim.</i>	<i>Sign. Aproxim.</i>
Medida de Acuerdo N de casos válidos	Kappa	,63 12	,19	3,09	

Anexo 10. Licencia de publicación

**UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA
CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICO (CENIT)
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCION PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACION**

San José, 27 de junio de 2025

Señores:
Universidad Hispanoamericana
Centro de Información Tecnológico (CENIT)

Estimados Señores:

El suscrito (a) Laura Del Carmen Parrales Reyes con número de identificación 801240754 autor (a) del trabajo de graduación titulado Desafíos de la regulación emocional de las personas menores de edad con alto potencial en costa rica desde la percepción de las madres durante el primer semestre del 2025 presentado y aprobado en el año 2025 como requisito para optar por el título de Licenciatura en Psicología; (SI) autorizo al Centro de Información Tecnológico (CENIT) para que con fines académicos, muestre a la comunidad universitaria la producción intelectual contenida en este documento.

De conformidad con lo establecido en la Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos N.º 6683, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

Cordialmente,



801240754

Firma y Documento de Identidad

**ANEXO 1 (Versión en línea dentro del Repositorio)
LICENCIA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA PUBLICAR Y
PERMITIR LA CONSULTA Y USO**

Parte 1. Términos de la licencia general para publicación de obras en el repositorio institucional

Como titular del derecho de autor, confiero al Centro de Información Tecnológico (CENIT) una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, el autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito.

b) Autoriza al Centro de Información Tecnológico (CENIT) a publicar la obra en digital, los usuarios puedan consultar el contenido de su Trabajo Final de Graduación en la página Web de la Biblioteca Digital de la Universidad Hispanoamericana

c) Los autores aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.

d) Los autores manifiestan que se trata de una obra original sobre la que tienen los derechos que autorizan y que son ellos quienes asumen total responsabilidad por el contenido de su obra ante el Centro de Información Tecnológico (CENIT) y ante terceros. En todo caso el Centro de Información Tecnológico (CENIT) se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

e) Autorizo al Centro de Información Tecnológica (CENIT) para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

f) Acepto que el Centro de Información Tecnológico (CENIT) pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

g) Autorizo que la obra sea puesta a disposición de la comunidad universitaria en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en las "Condiciones de uso de estricto cumplimiento" de los recursos publicados en Repositorio Institucional.

SI EL DOCUMENTO SE BASA EN UN TRABAJO QUE HA SIDO PATROCINADO O APOYADO POR UNA AGENCIA O UNA ORGANIZACIÓN, CON EXCEPCIÓN DEL CENTRO DE INFORMACIÓN TECNOLÓGICO (CENIT), EL AUTOR GARANTIZA QUE SE HA CUMPLIDO CON LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES REQUERIDOS POR EL RESPECTIVO CONTRATO O ACUERDO.