

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Relación entre alta sensibilidad y ansiedad en estudiantes de 5º y 6º de educación primaria en la Comunidad de Madrid

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Miriam Muñoz Guitart

Dirigida por

Chantal-María Biencinto López
Luis Manuel Martínez domínguez

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN ENTRE ALTA SENSIBILIDAD Y ANSIEDAD EN
ESTUDIANTES DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA
COMUNIDAD DE MADRID**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR:

MIRIAM MUÑOZ GUITART

DIRECTORES

CHANTAL-MARÍA BIENCINTO LÓPEZ

LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Madrid, 2025

Dedicatoria

A todas aquellas personas que han hecho posible la realización de este trabajo. En primer lugar, a Dios, por darme la vida y la suerte de haber tenido los padres y hermanos que he tenido. A mi familia (en su gran extensión) por haberme apoyado y preguntado constantemente por mis avances. A mis amigos, por apoyarme en todo lo que he necesitado siempre y, por supuesto, a mis directores y personas que han contribuido a la realización de dicha investigación, ya fuera por sus conocimientos o por presentarse voluntarios para cumplimentar los cuestionarios.

Cita

“El pasado no me pertenece; el futuro no es mío; con toda mi alma intento aprovechar el momento presente” (Kowalska, F.).

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la doctora Chantal Biencinto López y al doctor Luis Manuel Martínez Domínguez. En primer lugar, por poner vuestra confianza en mí para que esta investigación pudiera salir adelante. Gracias por compartir conmigo vuestro saber y vuestro tiempo, lo valoro enormemente. Gracias, también, por vuestra paciencia. Empezar matriculándose en una tesis a quince días de dar a luz y al año tener mellizos ha hecho que no pudiera ir al ritmo que me hubiera gustado y, sin embargo, jamás os habéis quejado ni habéis puesto una mala cara, todo lo contrario, me habéis apoyado y ayudado en todo momento. También me habéis animado, aunque el tiempo no jugaba a mi favor y habéis sido diligentes en las correcciones para que pudiera avanzar lo más rápido posible.

Gracias a Raquel Pardo de Santayana, que a pesar de no ser mi directora siempre ha sacado tiempo para ayudarme, aclararme y estudiar e investigar cosas conmigo en las que ella es experta.

Gracias al departamento de MIDE por brindarme la oportunidad de formarme e investigar, una de las cosas que más me puede gustar desde que he tenido contacto con la educación.

Extiendo dicho agradecimiento a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que ha sido la cuna de mi formación superior y de la que guardo gratos recuerdos de todo este periodo.

No puede faltar mi agradecimiento a todos los centros educativos que me han abierto las puertas: Agrupación Europa, Senara, Tajamar, Arenales Carabanchel, Los Olmos, Francisco Arranz, Joaquín Turina, José María de Pereda, María de Villota, Afuera, Wisdom, Nuestra Señora de la Caridad del Cobre, Reinado Corazón de Jesús, Nuestra Señora de Navalazarza, Nuestra Señora de Valvanera, Valderrey, Ciudad de Mérida, Arenales Arroyomolinos, Arcipreste de Hita, Calderón de la Barca, Gonzalo de Berceo, Juan de Austria, Santa Mónica, Alborada, Carlos Ruiz, Orvalle y El Olivar; así como a todas las familias que firmaron los consentimientos y todos aquellos estudiantes de 5º y 6º de primaria que han participado gustosamente en este estudio.

Por supuesto, agradezco a mi marido, Abraham, todo lo que me ha empujado a esforzarme por sacar este trabajo adelante y a mis niños por sacrificar algunos ratos

de juego con mamá para poder sacar adelante este proyecto que tanto necesitaba y entusiasmaba para avanzar en la carrera universitaria. También agradezco a mis padres el haber podido darme la vida y la oportunidad de estudiar. Siempre han querido que avanzara y me dedicara a lo que más me gusta, la educación. También gracias a ellos y a mis hermanas por las tardes que han pasado con los peques para continuar con la investigación.

Tengo que hacer especial mención a amigos que han hecho posible que pudiera crecer durante este periodo, no sólo a nivel intelectual, sino personal. Toda vida tiene sus dificultades y aspectos con los que hay que lidiar y no podría haberlo hecho sin la ayuda de Marian García Lázaro, Cynthia Hertfelder, Leticia Porto y Carlos Esquivel.

Todo este trabajo es también vuestro.

RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo titulado “Relación entre alta sensibilidad y ansiedad en estudiantes de 5º y 6º de primaria en la Comunidad de Madrid” es comprobar la relación existente entre ansiedad y alta sensibilidad en estudiantes de los cursos indicados en la Comunidad de Madrid.

Posteriormente se han definido otros que se han ido desgranando a lo largo del mismo. Por un lado, se ha pretendido definir el concepto de sensibilidad y su conceptualización a lo largo de la historia. Para ello, la presente tesis recoge distintas percepciones a lo largo de los siglos acerca de la sensibilidad, pues la concepción de la misma ha ido variando con el paso del tiempo. Se ha pasado de una perspectiva en la que la sensibilidad estaba supeditada a la razón, a visiones más amplias en las que la sensibilidad, no sólo complementa a la razón, sino que es importante tenerla en cuenta y educarla para que la persona pueda desarrollarse en plenitud.

Posteriormente, se ha puesto el foco en distintas teorías relacionadas con el concepto de alta sensibilidad a través de diferentes autores. Ésta se puede concebir como Sobreexcitabilidad (Dabrowski), Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (Elaine Aron) o Sensibilidad Ambiental (Michael Pluess). Además, ésta cuenta con conceptos relacionados como el de Capacidad Compleja (Pardo de Santayana) y Educación e Inteligencia Sensible (Martínez Domínguez).

Aunque las percepciones de los distintos autores varían en matices, en todo momento se trata de la misma realidad; personas que tienen un alto potencial para procesar la información, que son altamente empáticas, cuentan con un sistema de reactividad alto y son capaces de detectar sutilezas que a la mayoría de la población les pasan desapercibidas. Además, este rasgo de personalidad es algo heredado, pero estudios posteriores y, en su mayoría basados en la psicología evolutiva, están poniendo el foco en la importancia de lo ambiental frente al cambio en la manifestación de dicha sensibilidad en las distintas personas. Se ha llegado a demostrar cómo hay personas que por genética están predispuestas (no condicionadas) a ser más reactivas a determinados estímulos. Por este motivo, también están más predispuestas a sufrir determinadas patologías, como ansiedad, depresión o trastornos de conducta.

Acto seguido, se ha centrado la tesis en la ansiedad, fundamentada teóricamente, definida con sus tipos y aportando datos sobre la prevalencia en la población para

proceder a realizar análisis estadísticos. Tanto la sensibilidad como la ansiedad se han medido con instrumentos específicos y antes de proceder a los análisis, se han comprobado las propiedades psicométricas de los mismos.

Otro objetivo planteado es esclarecer la relación entre ser altamente sensible y poseer Altas Capacidades, así como distinguir este último concepto de otros como sobredotación, talento, genio o creativo. Aunque actualmente Altas Capacidades se utiliza como sinónimo de sobredotación, la diferencia entre ésta y el talento queda restringida a si la manifestación superior se da en un único campo o si ésta se extiende a más de uno, así como si esta manifestación superior es desarrollada de manera sistemática o se presenta de manera natural.

Los resultados muestran la existencia de una alta correlación entre ser una Persona Altamente Sensible (PAS) y padecer ansiedad (objetivo principal), así como que ésta predice parte de la ansiedad que padecerán algunos estudiantes en el futuro. Dicha predicción comprende el cuarto objetivo de la investigación (comprobar si la ansiedad y la alta sensibilidad que padecen los estudiantes de la Comunidad de Madrid son buenos predictores de la ansiedad que pueden sufrir en un futuro próximo).

Para completar el trabajo, se finaliza con el último objetivo, donde se ha propuesto una guía para padres, orientadores y docentes en la que se facilita la comprensión y gestión del rasgo de sensibilidad con intención de poder evitar el futuro desarrollo de psicopatologías relacionadas.

Se cierra el trabajo concluyendo, del mismo modo que otros estudios científicos, que la alta sensibilidad correlaciona con la ansiedad, así como con otros trastornos y dificultades de aprendizaje, como el TDAH. Además, hay numerosas variables ambientales que afectan a la posesión del rasgo de personalidad, como el desarrollo de la persona durante su etapa prenatal y la inmediata postnatal. De igual modo, el ambiente familiar es crucial, así como la comprensión del rasgo por parte de los progenitores y docentes que estén en contacto con el estudiante.

Respecto a la ansiedad, son los chicos los que la padecen en mayor medida cuando se trata de ansiedad de estado, mientras que las chicas son más propensas a padecer ansiedad por forma de ser (ansiedad de rasgo). En contra de los hallazgos de otros estudios, el curso no ha presentado diferencias significativas, así como la titularidad del centro. Sin embargo, el ser altamente sensible, propicia que tanto chicos como chicas

padezcan ansiedad en un futuro, lo que hace especialmente importante la guía presentada. Ésta, no sólo se presenta para evitar posibles patologías en un futuro, sino también, para que tanto docentes, como orientadores y padres puedan comprender y trabajar el rasgo desde los diferentes contextos.

Palabras clave: *Sensibilidad del Procesamiento Sensorial, Alta Sensibilidad, Ansiedad, Capacidad Compleja, Educación Sensible, Menores.*

ABSTRACT

The aim of this project titled "The Relationship Between High Sensitivity and Anxiety in 5th and 6th Grade Students in the Community of Madrid," is to examine the existing relationship between anxiety and high sensitivity in students from the aforementioned grades in the Community of Madrid.

Subsequently, other objectives have been outlined and explored throughout the work. On one hand, the aim was to define the concept of sensitivity and its conceptualization throughout history. To this end, the present thesis compiles various perceptions of sensitivity over the centuries, as the understanding of this concept has evolved over time. The perspective has shifted from one where sensitivity was subordinated to reason, to broader viewpoints in which sensitivity not only complements reason, but is also regarded as an important trait that should be considered and cultivated in order for an individual to develop fully.

The focus then shifted to various theories related to the concept of high sensitivity, as proposed by different authors. This can be conceived as Overexcitability (Dabrowski), Sensory Processing Sensitivity (Elaine Aron), or Environmental Sensitivity (Michael Pluess). Additionally, related concepts such as Complex Capacity (Pardo de Santayana) and Sensitive Education and Intelligence (Martínez Domínguez) are also discussed.

Although the perceptions of different authors vary in nuances, they all refer to the same underlying phenomenon: individuals with a high potential for processing information, who are highly empathetic, exhibit a heightened reactivity system, and are capable of detecting subtleties that most of the population tends to overlook. Moreover, this personality trait is inherited; however, subsequent studies—primarily based on developmental psychology—have increasingly emphasized the importance of environmental factors in shaping the manifestation of this sensitivity in different individuals. It has been demonstrated that some individuals are genetically predisposed (rather than conditioned) to be more reactive to certain stimuli. As a result, they are also more predisposed to suffer from specific pathologies, such as anxiety, depression, or behavioural disorders.

The thesis then focuses on anxiety, providing a theoretical foundation, defining its types, and presenting data on its prevalence within the population to proceed with statistical analysis. Both sensitivity and anxiety were measured using specific instruments, and the psychometric properties of these tools were verified prior to conducting the analyses.

Another objective of the study is to clarify the relationship between being highly sensitive and possessing High Abilities, as well as to distinguish this latter concept from others such as giftedness, talent, genius, or creativity. Although the term High Abilities is currently used synonymously with giftedness, the distinction between giftedness and talent is limited to whether the superior manifestation occurs within a single domain or extends to multiple domains, as well as whether this superior manifestation is developed systematically or appears naturally.

The results indicate a strong correlation between being a Highly Sensitive Person (HSP) and experiencing anxiety (the primary objective), as well as demonstrating that this trait predicts a portion of the anxiety that some students will experience in the future. This prediction constitutes the fourth objective of the research (to check if the anxiety and High Sensitivity experienced by students in the Community of Madrid are good predictors of the anxiety they may suffer in the near future).

To complete the study, the final objective proposes a guide for parents, counsellors, and educators, aimed at facilitating the understanding and management of the sensitivity trait in order to prevent the future development of related psychopathologies.

The thesis concludes, in alignment with other scientific studies, that high sensitivity correlates with anxiety, as well as with other disorders and learning difficulties, such as ADHD. Additionally, numerous environmental variables influence the presence of this personality trait, including the individual's development during the prenatal and immediate postnatal stages. Similarly, the family environment plays a crucial role, as does the understanding of the trait by parents and educators who interact with the student.

The thesis concludes, in line with other scientific studies, that high sensitivity correlates with anxiety, as well as with other disorders and learning difficulties, such as

ADHD. Additionally, numerous environmental variables influence the possession of this personality trait, including the individual's development during the prenatal and immediate postnatal stages. Similarly, the family environment is crucial, as is the understanding of the trait by parents and educators who interact with the student.

Regarding anxiety, boys experience a greater degree of state anxiety, while girls are more prone to trait anxiety. Contrary to the findings of other studies, no significant differences were observed based on grade or school ownership. However, being highly sensitive predisposes both boys and girls to experience anxiety in the future, which highlights the particular importance of the proposed guide. This guide is not only intended to prevent potential future psychopathologies but also to help educators, counsellors, and parents understand and address the trait in different contexts.

Keywords: *Sensory Processing Sensitivity, High Sensitivity, Anxiety, Complex Capacity, Sensitive Education, Underage.*

Tabla de contenidos

RESUMEN	6
ABSTRACT	9
Introducción	20
1.1. Justificación	21
1.2. Contextualización	22
CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA: SENSIBILIDAD	26
1. Marco Teórico	26
1.1. Aproximación histórica y cultural del concepto de sensibilidad	27
1.2. Autores representativos en el ámbito de la alta sensibilidad	34
1.2.1. <i>La sobreexcitabilidad de Kazimierz Dabrowski</i>	35
1.2.2. <i>La sensibilidad del procesamiento sensorial de Elaine Aron</i>	47
1.2.3. <i>La sensibilidad ambiental de Michael Pluess</i>	57
1.2.4. <i>Concepto de Capacidad Compleja de Pardo de Santayana</i>	64
1.2.5. <i>Conceptos de Inteligencia sensible y Educación Sensible de Martínez Domínguez</i>	73
CAPÍTULO II. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA: ANSIEDAD	86
1. Ansiedad	86
1.1. Aproximación histórica del concepto de ansiedad	88
1.2. Concepto de ansiedad y su evolución	93
1.3. Tipos de ansiedad.....	99
1.4. Ansiedad en las aulas de Educación Primaria	110
1.5. Alta Sensibilidad, ansiedad y otros trastornos relacionados.....	120
CAPÍTULO III. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS MENORES DE 10-12 AÑOS	138
1. Desarrollo evolutivo de los estudiantes de 5º y 6º de primaria.....	138
1.1. Procesos psicológicos básicos y desarrollo intelectual.....	138
1.2. Desarrollo de la personalidad.....	142
1.3. Desarrollo afectivo y social	144
1.4. Desarrollo y conducta social.....	146
1.5. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores	150
CAPÍTULO IV. MARCO EMPÍRICO: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	155
1. Introducción al marco empírico	155
1.1. Objetivos	155
1.2. Hipótesis	156

1.3. Metodología.....	156
CAPÍTULO V. MARCO EMPÍRICO: POBLACIÓN Y MUESTRA.....	159
1. Población y Muestra	159
1.1. Selección de la muestra.....	165
CAPÍTULO VI. MARCO EMPÍRICO: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	173
1. Procedimiento de recogida de datos	173
2. Descripción de la muestra.....	176
3. Variables del estudio.....	180
4. Instrumentos de medida	181
4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos de medida	181
4.1.1. <i>OEQ-II</i>.....	182
4.1.2. <i>STAIC</i>.....	188
CAPÍTULO VII. MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	194
1. Análisis de los datos	194
2. Resultados.....	195
2.1. Corrección y baremación de las pruebas	195
2.1.1. <i>Cuestionario de ansiedad STAIC</i>.....	195
2.1.2. <i>Cuestionario de sensibilidad EOQ-II</i>.....	197
2.2. Comprobación de los supuestos paramétricos	200
2.3. Comprobación de las hipótesis de investigación	203
CAPÍTULO VIII. GUÍA PEDAGÓGICA.....	235
1. Guía para padres, docentes y orientadores que estén en contacto con niños y niñas altamente sensibles	235
1.1. Justificación de la guía.....	235
1.2. Detección de niños/as con alta sensibilidad y capacidad compleja	238
1.3. Necesidades específicas de apoyo educativo	239
1.4. El papel del orientador/a	241
1.5. El papel del docente	243
1.6. El papel de la familia	244
1.7. Orientaciones metodológicas	245
CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	253
1. Discusión	253
2. Conclusiones	257
CAPÍTULO X. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	263

1. Limitaciones.....	263
2. Prospectiva.....	265
Referencias bibliográficas	268
ANEXOS.....	288
ANEXO 1: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y TITULARIDAD DE CENTRO	288
ANEXO 2: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y ÁREA TERRITORIAL	289
ANEXO 3: PRUEBA BINOMIAL PARA UNA MUESTRA Y SEXO.....	290
ANEXO 4: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS PROGENITORES.....	291
ANEXO 5: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES	293
ANEXO 6: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y PROFESIÓN DE LOS PROGENITORES	294
ANEXO 7: CERTIFICADO FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA.....	295
ANEXO 8: CORREO INFORMATIVO DEL ESTUDIO, HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y MODELO DE AUTORIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	296
ANEXO 9: TABLA DE FRECUENCIAS DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES .	304
ANEXO 10: TABLA DE FRECUENCIAS DEL PAÍS DE PROCEDENCIA DE CADA ESTUDIANTE	304
ANEXO 11: TABLAS DE FRECUENCIAS DE LAS PROFESIONES DE LOS PROGENITORES	306
ANEXO 12: CLASIFICACIÓN DE RESPUESTAS DE LAS PROFESIONES DE LOS PROGENITORES.....	320
ANEXO 13: CUESTIONARIOS OEQ-II Y STAIC.....	332
ANEXO 14: ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL CUESTIONARIO EOQ-II	335
ANEXO 16: EFECTOS GLOBALES DE LOS FACTORES β EN EOQ-II.....	336
ANEXO 17: ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL CUESTIONARIO STAIC	337
ANEXO 18: VARIANZA MEDIA CUESTIONARIO STAIC	337
ANEXO 19: EFECTOS GLOBALES DE LOS FACTORES β EN STAIC.....	338
ANEXO 20: FRECUENCIAS ANSIEDAD DE ESTADO Y RASGO.....	339
ANEXO 21: CLASIFICACIÓN Y PORCENTAJE DE LOS ESTUDIANTES CON ALTA SENSIBILIDAD	342
ANEXO 22: CLASIFICACIÓN Y PORCENTAJE DE ALUMNADO CON CAPACIDAD COMPLEJA	353

ANEXO 23: EJEMPLOS DE INFORMES QUE SE ENVIARON A LOS CENTROS EDUCATIVOS Y A LOS PADRES Y MADRES.....	357
ANEXO 24: PRUEBA DE NORMALIDAD	367
ANEXO 25: PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZA	368
ANEXO 26: MATRIZ DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS	370
ANEXO 27: U DE MANN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES DE SENSIBILIDAD Y SEXO	371
ANEXO 28: T STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES SENSIBILIDAD Y SEXO.....	373
ANEXO 29: U DE MANN-WHITNEY PARA SEXO Y ANSIEDAD DE ESTADO	374
ANEXO 30: H DE KRUSKAL WALLIS PARA ANSIEDAD Y TITULARIDAD DE CENTRO	375
ANEXO 31: H DE KRUSKAL WALLIS ANSIEDAD Y ÁREA TERRITORIAL.....	377
ANEXO 32: H DE KRUSKAL WALLIS SENSIBILIDAD Y ÁREA TERRITORIAL	380
ANEXO 33: ANOVA DE UN SOLO FACTOR. SENSIBILIDAD (DIMENSIONES IMAGINATIVA Y EMOCIONAL) Y ÁREA TERRITORIAL	385
ANEXO 34: U DE MANN-WHITNEY SENSIBILIDAD (DIMENSIONES PSICOMOTORA, SENSITIVA E INTELLECTUAL) Y CURSO.....	388
ANEXO 35: T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES. SENSIBILIDAD (DIMENSIONES IMAGINATIVA Y EMOCIONAL) Y CURSO.	389
ANEXO 36: REGRESIONES SENSIBILIDAD.....	390

Índice de figuras

Figura 1 -Representación de la relación entre altas capacidades, alta sensibilidad y capacidad compleja.....	71
Figura 2 -Potencialidades en el desarrollo de la persona en relación con la Inteligencia Sensible.....	74
Figura 3 -Prevalencia de los trastornos de ansiedad por quinquenios de edad.....	86
Figura 4 -Trastornos de ansiedad en España relacionados con otras variables.....	87
Figura 5 -Distribución porcentual de alumnos que estudia en los distintos centros de la CM.....	177
Figura 6 -Distribución porcentual de estudiantes de 5º y 6º en las distintas áreas territoriales de la CM.....	177
Figura 7 -Distribución porcentual de los estudiantes en función del sexo.....	178
Figura 8 -Varianzas y covarianzas de los ítems y las dimensiones del OEQ-II.....	187
Figura 9 -Varianzas y covarianzas de los ítems y las dimensiones del cuestionario STAIC.....	192
Figura 10 -Media muestral de ansiedad.....	196
Figura 11 -Estudiantes que padecen ansiedad.....	197
Figura 12 -Porcentaje de alumnado Altamente Sensible (AS) por sexo.....	207
Figura 13 -Tamaño del efecto del sexo en sobreexcitabilidad psicomotora.....	209
Figura 14 -Tamaño del efecto del sexo en la sobreexcitabilidad sensitiva.....	210
Figura 15 -Tamaño del efecto del sexo en la sobreexcitabilidad intelectual.....	211
Figura 16 -Diferencias en ansiedad de estado por sexo.....	214
Figura 17 -Diferencias en ansiedad de rasgo por sexo.....	214
Figura 18 -Gráfico de diferencias en ansiedad de estado por área territorial (por pares).....	218
Figura 19 -Diferencias por zona sensibilidad.....	219
Figura 20 -Comparación por zonas de sensibilidad.....	220
Figura 21 -Gráfico diferencias entre curso y sensibilidad.....	224
Figura 22 -Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y ansiedad de estado ...	230
Figura 23 -Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y dimensión psicomotora.....	231
Figura 24 -Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y dimensión emocional.....	232

Índice de tablas

Tabla 1-Representación de estudiantes matriculados en el curso 21-22 en la Comunidad de Madrid indicando la titularidad.....	159
Tabla 2-Estudiantes matriculados en Educación primaria por curso y sexo.....	160
Tabla 3-Inclusión y descarte de centros educativos de la Comunidad de Madrid...	161
Tabla 4-Chi-cuadrado para titularidad de centro.....	166
Tabla 5-Titularidad de los centros de la Comunidad de Madrid 2021-22.....	166
Tabla 6-Chi-cuadrado para área territorial.....	167
Tabla 7-Prueba binomial para sexo.....	168
Tabla 8-Estudiantes matriculados en la CM por sexo 2021-22.....	168
Tabla 9-Prueba binomial para curso.....	169
Tabla 10-Chi cuadrado para lugar de procedencia de los progenitores	169
Tabla 11-Chi cuadrado para país de procedencia de los estudiantes.....	170
Tabla 12-Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica	171
Tabla 13-Chi cuadrado para una muestra y profesión de los progenitores.....	171
Tabla 14-Cronograma	173
Tabla 15-Distribución de estudiantes de la muestra por edad.....	179
Tabla 16-Clasificación de las variables que intervienen en el estudio con sus categorías.....	180
Tabla 17-Índices de bondad de ajuste de OEQ-II.....	185
Tabla 18-Varianza Media Extraída cuestionario OEQ-II.....	186
Tabla 19-Índices de bondad de ajuste del cuestionario STAIC.....	190
Tabla 20-Varianza Media Extraída cuestionario STAIC.....	191
Tabla 21-Clasificación de estudiantes con posibles altas capacidades (AACC) sin ser capacidad compleja (CC)	200
Tabla 22-Prueba de normalidad.....	201
Tabla 23-Prueba de homogeneidad de varianza.....	202
Tabla 24-Matriz correlaciones ansiedad y sensibilidad.....	204
Tabla 25-Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Psicomotora).208	
Tabla 26-Tamaño del efecto del sexo en sobreexcitabilidad psicomotora.....	209
Tabla 27-Resumen de prueba de U de Mann-Whitney de muestras independientes (Sensitiva)	209
Tabla 28-Tamaño del efecto del sexo en la sobreexcitabilidad sensitiva.....	210
Tabla 29-Resumen de prueba de U de Mann-Whitney de muestras independientes (Intelectual).....	210

Tabla 30-Tamaño del efecto del sexo en la sobreexcitabilidad intelectual.....	211
Tabla 31-Diferencia de medias en las dimensiones imaginativa y emocional debidas al sexo	211
Tabla 32-Prueba T. Estadísticos por sexo	212
Tabla 33-Tamaños del efecto de sexo y sensibilidad (imaginativa y emocional)....	212
Tabla 34-Diferencias en ansiedad de estado y rasgo por sexo	213
Tabla 35-Tamaño del efecto del sexo sobre la ansiedad.....	215
Tabla 36-Diferencias en ansiedad por titularidad de centro.....	215
Tabla 37-Diferencias en ansiedad por área territorial.....	216
Tabla 38-Diferencias en ansiedad de estado por área territorial (por parejas).....	217
Tabla 39-Tamaño del efecto de la titularidad de centro en la ansiedad de estado..	218
Tabla 40-Diferencias en sobreexcitabilidades psicomotora, sensitiva e intelectual y el área territorial	219
Tabla 41-Tamaño del efecto para las sobreexcitabilidades sensitiva e intelectual y área territorial	220
Tabla 42-Diferencias entre las sobreexcitabilidades imaginativa y emocional y área territorial	221
Tabla 43-Comparación por parejas entre sensibilidad y área territorial.....	222
Tabla 44-Tamaño del efecto del área territorial en la dimensión imaginativa.....	223
Tabla 45-Diferencias en las sobreexcitabilidades psicomotora, sensitiva e intelectual y curso.....	224
Tabla 46-Tamaño del efecto del curso en la dimensión psicomotora sensitiva de la sensibilidad	225
Tabla 47-Diferencias en las sobreexcitabilidades imaginativa y emocional y el curso.....	225
Tabla 48-Regresión lineal Stepwise y variables incluidas en el modelo.....	228
Tabla 49-Coeficientes de regresión sensibilidad y ansiedad.....	229

ABREVIATURAS

AE: Ansiedad de Estado

AR: Ansiedad de Rasgo

AACC: Altas Capacidades

ACI: Alta Capacidad Intelectual

AIS: Alta Inteligencia Sensible

CC: Capacidad Compleja

HSP: Highly Sensitive People (Personas Altamente Sensibles)

NAS: Niños Altamente Sensibles

PAS: Personas Altamente Sensibles

PAIS: Personas con Alta Inteligencia Sensible

SPS: Sensibilidad del Procesamiento Sensorial

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

TEA: Trastorno del Espectro del Autismo

Introducción

La Sensibilidad del Procesamiento Sensorial es definida como una sensibilidad ambiental alta tanto a estímulos ambientales como sociales (Schaefer *et al.*, 2022). Dicho rasgo de personalidad lo poseen entre el 15% y el 20% de la población (Aron y Aron, 1997), aunque hay autores que amplían este dato señalando que la sensibilidad es un continuo y que aquellas personas que poseen la sensibilidad en un umbral alto corresponden al 31% de la población (Lionetti *et al.*, 2018). Al percibir que estos porcentajes engloban a gran cantidad de población mundial, desde que Aron dio a conocer el término de “alta sensibilidad”, han sido numerosos los autores y las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo para dar a conocer mejor en qué consiste, qué implicaciones tiene y posibles relaciones con otros trastornos psicopatológicos (Acevedo *et al.*, 2018; Homberg *et al.*, 2016; Van den Boogert *et al.*, 2022).

La ansiedad es uno de los trastornos más diagnosticados en el mundo, no sólo en población infantojuvenil. En 2019 afectó a 301 millones de personas, habiendo más mujeres que hombres que la padecen (OMS, 2024). Esto supone un 4% de la población mundial y sus síntomas son difíciles de controlar. Si no se tratan con prontitud pueden generar problemas no sólo a nivel personal, sino también a nivel familiar, social y escolar/laboral. Entre los síntomas más comunes encontramos la sudoración, temblores, palpitaciones, náuseas, tener sensación de peligro por algo que se cree que inminentemente va a suceder, tener dificultad para concentrarse o tomar decisiones y trastornos de sueño (OMS, 2024).

La ansiedad se puede encontrar de diferentes formas, como trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de angustia, trastorno de ansiedad social, ansiedad por separación, agorafobia, determinadas fobias y mutismo selectivo y se sabe que estos síntomas pueden empeorar si se ha consumido drogas (al igual que aumenta el riesgo de comportamientos suicidas) (OMS, 2024).

Sabiendo que la alta sensibilidad se relaciona en muchos casos con trastornos psicopatológicos, en la presente tesis se procede a analizar la relación que hay entre ansiedad (trastorno que se da en mayor medida) y alta sensibilidad (rasgo de personalidad menos conocido).

Como subapartados de esta introducción se va a justificar el porqué de la realización de la presente tesis, así como la contextualización de la misma.

1.1. Justificación

Como se ha comentado anteriormente, son muchas las personas que se ven afectadas por este rasgo de personalidad que, en unos casos se va a definir como algo biológico y, por tanto, heredable (Aron y Aron, 1997), en otros, como algo ambiental (Belski y Pluess, 2009) y en otra gran corriente se van a tener en cuenta estas dos dimensiones, añadiendo el tercer factor o factor autónomo (Dabrowski, 1964/2017).

Aunque el índice de prevalencia de alta sensibilidad oscila entre el 15% y el 31% de la población (Aron y Aron, 1997; Lionetti *et al.*, 2018), la cantidad de personas que acuden a consulta debido a la incomprensión del rasgo y a trastornos psicopatológicos asociados, hacen que este porcentaje, en consulta, aumente enormemente (Aron, 2020). Como resultado de esa asociación tan alta que hay entre distintas patologías y las personas altamente sensibles (Acevedo *et al.*, 2018; Homberg *et al.*, 2018; Van den Boogert *et al.*, 2022), sobre todo, con trastornos como la ansiedad, el estrés y trastornos depresivos, se cree pertinente realizar esta investigación. En cualquier caso, es importante recalcar que las personas altamente sensibles tienen predisposición a padecer este tipo de patologías (Assary *et al.*, 2018) pero éstas, no están determinadas por poseer dicho rasgo de personalidad (Aron, 2020), es decir, ser altamente sensible no implica necesariamente padecer un trastorno psicopatológico.

Además, hay distintos estudios que relacionan dicho rasgo de personalidad con dificultades en el aprendizaje y en la relación social, como TDAH, TEA o problemas de conducta (Assary *et al.*, 2018; Acevedo *et al.*, 2018), así como su relación con las Altas Capacidades (Tourón, 2020; Rodríguez Rodríguez, 2001), la doble excepcionalidad (Conejeros-Solar *et al.*, 2018) o la capacidad compleja (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). Sin embargo, existe poca evidencia científica acerca de cómo abordar esto desde el aula. Desde este punto de vista, también resulta interesante realizar esta investigación con niños/as de educación primaria y hacer la guía didáctica del final con el propósito de entender a estos estudiantes y ayudarles en la gestión de su rasgo de cara a la etapa inminente, que es la adolescencia (Davidow *et al.*, 2018).

Por otro lado, se sabe que tanto la ansiedad como la depresión son los trastornos más frecuentes en la etapa infantojuvenil. La Organización Mundial de la Salud (Koran *et al.* 1996, como se citó en Sottani, Barilá y Vuelta, 2014) manifestó que la mayoría de los trastornos de ansiedad que aparecen por primera vez en la infancia afectarían en torno al 5,7% y el 17,7% de los niños y adolescentes en algún momento de sus vidas. En este caso, la ansiedad englobaba no sólo el trastorno de ansiedad generalizado, sino también la ansiedad por separación, fobias específicas, fobia social y el trastorno de pánico. Estudios más recientes sitúan al trastorno de ansiedad generalizado con un índice de prevalencia del 6,5% ocupando el primer puesto en trastornos psicopatológicos en población infantil (Gutiérrez García *et al.*, 2021).

Finalmente, al tener una muestra amplia y representativa de la sociedad, esto ha permitido poder realizar una serie de análisis estadísticos que han comprobado, no solamente la validez de los instrumentos seleccionados, sino la pertinencia de los mismos. Los datos, por ende, manifiestan una realidad que se intuía pero que no se había demostrado hasta la fecha con estudiantes españoles y que manifiestan un claro problema presente en el sistema educativo. Al estar situados en dicha franja de edad, todavía se tiene tiempo de implantar medidas educativas que ayuden al alumnado a gestionarse y conocerse mejor. Por ello, aquí radica lo más importante del estudio, pues los resultados han de servir para tomar medidas que permitan mejorar el sistema educativo.

1.2. Contextualización

Como se ha comentado al inicio de este apartado son tres las grandes corrientes que han estado trabajando este rasgo de personalidad. En primer lugar, se explicará la de Aron y colaboradores, después la de Pluess y colaboradores y finalmente, la de Dabrowski.

La teoría de la Sensibilidad del Procesamiento Sensorial radica en que la alta sensibilidad es un rasgo de personalidad heredable, de corte biológico que implica una mayor conciencia y capacidad de respuesta al entorno, así como una mayor profundidad de procesamiento de la información (Acevedo *et al.*, 2023). Estas características conllevan a una conexión neuronal más fuerte en regiones cerebrales relacionadas con la consolidación de la memoria y el procesamiento de la información (Acevedo *et al.*, 2023).

También son personas que tienen fácil sobreexcitabilidad ante estímulos ambientales y estímulos sutiles, lo que hace que dichas personas necesiten de un mayor descanso entre tareas o que sean eminentemente empáticas (Aron, 2020).

La teoría de la sensibilidad ambiental es un meta-marco que recoge otras teorías relacionadas con la estimulación ambiental. Aunque no todas las teorías plantean exactamente lo mismo, se ha procedido a crear dicho meta-marco para estudiar la sensibilidad desde este punto de vista y resultar más beneficioso a la hora de realizar estudios empíricos para la comunidad científica. Dicho meta-marco recoge las teorías de: Susceptibilidad Diferencial, Sensibilidad Biológica al contexto, Sensibilidad ambiental, Sensibilidad “*Vantage*” o sensibilidad a las ventajas y el Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (Greven *et al.*, 2019).

La teoría de la susceptibilidad ambiental es un razonamiento evolutivo-biológico que afirma que las personas son diferentes en cuanto a la susceptibilidad a los estímulos ambientales. Esta teoría sostiene que igual que hay individuos que son más vulnerables a los contextos adversos, también se benefician extraordinariamente de aquellos contextos que son beneficiosos o que simplemente están faltos de adversidad. En este sentido, se hace mucho hincapié en los “factores de plasticidad”, manifestando que, igual que hay estudios que evidencian que la etapa prenatal juega un papel fundamental en la plasticidad, también lo es la etapa postnatal. Por ello, se ve que lo ambiental juega un papel crucial, pero no único. Es la interacción entre ambos lo que propicia esta flexibilidad, por lo que resulta difícil saber hasta qué punto unos individuos se adaptan mejor que otros al contexto. Lo que sí se sabe es que el contexto influye enormemente en cómo el individuo reacciona (Belski y Pluess, 2009).

La sensibilidad biológica al contexto manifiesta que las diferencias en la apertura a la influencia ambiental están sustentadas en variaciones neurobiológicas en sensibilidad y que éstas se manifiestan a través de diferentes polimorfismos genéticos, endofenotipos y comportamientos. El que una persona manifieste más o menos sensibilidad, no sólo va a depender de cómo sea esa persona, sino del contexto en el que se encuentre, es decir, de las experiencias vividas en su infancia y en su vida en general, provocando que haya personas con resultados en su desarrollo infantil y adulto altamente adaptativos y otros que funcionen por debajo de lo óptimo (Ellis y Boyce, 2011).

La sensibilidad “Vantage” o sensibilidad a las ventajas es aquella que se centra en estudiar los factores endógenos asociados con la variabilidad de respuesta a influencias positivas. Además, un clima positivo no sólo puede ser aquel enriquecedor y comprensivo con la persona altamente sensible, sino aquel ambiente que está ausente de factores negativos. Por tanto, esta teoría se centra en qué aspectos internos del individuo hacen que éste tenga mayor plasticidad en el desarrollo cuando se encuentra con condiciones positivas, ya sean en el entorno familiar, escolar o en la psicoterapia (Pluess y Belski, 2013).

Finalmente, la teoría de Dabrowski, aunque es más antigua que las teorías expuestas hasta el momento recogen perfectamente las características internas como las ambientales, haciendo hincapié en el factor de autodeterminación. Dabrowski (1964/2017) explicó a través de su teoría de la personalidad que existían personas con cierta predisposición (sobreexcitabilidad) a padecer trastornos psicopatológicos. En consulta se dio cuenta de que no todas las personas que estaban más sobreexcitadas lo estaban por padecer una psicopatología, por lo que decidió investigar a qué se debía esa sensibilidad. En ese momento se encontró con lo que él denomina los “dinamismos” que son aquellos aspectos que permiten al individuo evolucionar, pasar de un estado potencial a uno en acto.

Por otro lado, observó que el individuo estaba constantemente influenciado por la sociedad y el ambiente que le rodeaba, por lo que esos dinamismos también iban a desarrollarse más o menos en función de lo fijos que tuviera el individuo sus principios y hasta qué punto estuviera dispuesto a luchar por ellos (aunque fuera ir en contra de lo que la mayoría de la sociedad propone). En este punto interviene el tercer factor o factor autónomo. Este factor lo podríamos llamar “libertad” entendiendo ésta como la capacidad del individuo de elegir el bien. Cuando uno en su vida trabaja su voluntad es capaz de elegir aquello que le va a reportar un bien mayor y esto permite auto-educarse, autoafirmarse y auto-determinarse (Dabrowski, 1964/2017).

CAPÍTULO I



Conceptualización teórica: sensibilidad

CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA: SENSIBILIDAD

1. Marco Teórico

La sensibilidad es un concepto que se ha estudiado a lo largo de la historia por diferentes autores y, que, a pesar del paso de los siglos, las distintas culturas la han ido trabajando en su triple dimensionalidad: cuerpo, mente y espíritu (en versiones más recientes, apertura). Éstos, procedentes de culturas como la hebrea, hindú, latina, griega, budista o corrientes filosóficas como la de Husserl, la fenomenología o Polo han hecho uso de ésta refiriéndose a cada una de sus dimensiones con diferentes acepciones (Verde y Rodríguez Álvarez, 2023; Martínez Domínguez, 2022).

La sensibilidad humana es diferente a la sensibilidad de las plantas, los animales o, incluso, las máquinas. La sensibilidad corporal es la que compartimos con todos los organismos vivos y tiene como característica la capacidad de poder adaptarse tanto al medio como al ambiente. La sensibilidad mental también la compartimos con seres los seres vivos, pero sólo con aquellos que tienen cerebro y, por tanto, procesos psicológicos más o menos evolucionados. En el caso de la sensibilidad apertural, se hace referencia a los seres humanos, haciendo hincapié en que éstos no están cerrados a su instintividad, sino que pueden actuar movidos por intenciones que superan ésta. Esta triple dimensionalidad se da en unidad en el ser humano y lo hace a través de la intimidad (Martínez Domínguez, 2022).

Finalmente, en la sociedad en la que vivimos, al ser humano le rodean muchas posibilidades de uso de la inteligencia artificial. Ésta, se caracteriza por pensar y actuar racionalmente y por pensar y actuar como lo hacen los humanos (Russel, 2004; como se citó en Carrión Sánchez y Porto Pedrosa, 2023). Sin embargo, esta capacidad de asemejarse tanto al ser humano podría hacer pensar que la Inteligencia Artificial pudiera manifestar una sensibilidad semejante a la humana, pero, aunque en lo referente a la inteligencia pudiera equipararse a la humana, nunca tendrá esa capacidad apertural y de intimidad propia del ser humano, que se caracteriza por la libertad, capaz de captar lo intangible (Martínez Domínguez, 2022).

1.1. Aproximación histórica y cultural del concepto de sensibilidad

En el transcurso de todos estos siglos de historia han sido numerosos los autores que han abordado la sensibilidad en sus distintas percepciones, sin embargo, en este punto se hace un breve recorrido de los autores más representativos debido al volumen de los mimos.

En el año 350 a.C., Aristóteles, en su obra “De Anima” argumentaba cómo la sensibilidad operaba a través de los sentidos externos (olfato, gusto, tacto, oído y vista) y a través de los sentidos internos (memoria, imaginación y cogitativa o sentido común). Para él, existían tres tipos de alma: el alma nutritiva, propia de las plantas, el alma sensitiva, propia de los animales y el alma racional, propia de los seres humanos (Smith, 350 a.C./2004).

Pero se hace necesario distinguir entre las sensaciones (propias de los sentidos) y las percepciones intelectuales (pensamiento y reflexión). Esta distinción es importante, porque las percepciones intelectuales son propias del ser humano e implican una intervención activa en el conocimiento y no una actitud pasiva frente a lo percibido (implican una interacción entre la persona y el objeto percibido). De este modo, la sensibilidad para Aristóteles es un proceso dinámico en el que el alma, a través de los sentidos, se pone en contacto con el mundo físico (Smith, 350 a.C./ 2004).

Aunque Aristóteles no hace referencia explícita a una sensibilidad espiritual, en “De Anima” hace referencia al “Nous”, que sería una sensibilidad “elevada o refinada” y que está vinculada a las facultades del alma humana. Dicha sensibilidad permite al ser humano percibir el “bien y el mal”, tener un sentimiento moral y la capacidad para reflexionar sobre las virtudes. Es algo que trasciende a lo físico y que está en relación a lo moral y lo racional (Smith, 350 a.C./ 2004).

En “Ética a Nicómaco” Aristóteles hace referencia a la sensibilidad como la capacidad de experimentar el mundo y responder a él racionalmente basado en lo moral, es decir, las respuestas emocionales pueden alinearse con la virtud o convertirse en un vicio. Dependerá de la gestión que se haga de ellas a través de la razón para llegar a la verdadera virtud (Aristóteles, 350 a.C./ 2017).

En el 380 a.C., Platón, en distintos de sus diálogos (“Timeo”, “Fedón” o “El mito de la caverna” recogido en “La República”) enuncia acerca de la sensibilidad. En todos los diálogos se hace referencia a lo sensible con lo material y a las ideas con el conocimiento perfecto. En “La República”, el autor hace referencia al mundo sensible y al mundo de las ideas. El mundo sensible es el mundo imperfecto y cambiante que sólo es accesible a través de los sentidos, mientras que el mundo de las ideas se corresponde con el mundo inteligible y representa el mundo eterno, inmutable y perfecto. De este modo, aunque el conocimiento nos llega a través de los sentidos, no puede conocerse verdaderamente la realidad si no se hace a través del razonamiento. En este sentido, diferencia entre “Noesis” y “Dianoia”. La segunda hace referencia a un conocimiento racional, lógico y matemático, mientras que la primera hace alusión al conocimiento directo de las ideas puras e inmutables, es decir, es un conocimiento intuitivo e inmediato de la realidad (Platón, 380 a.C./2013).

En el siglo I d.C., Séneca, en sus tratados presenta la sensibilidad como una manifestación de las pasiones humanas. Éstas decían ser controladas y gestionadas por la razón. Si una persona quería llegar a la felicidad, debía cultivar la virtud y no los placeres o cosas materiales y, aunque la sensibilidad la percibe como algo natural, debe ser “domada” por la razón para vivir una vida virtuosa (Séneca, 58 d.C./2015).

Como se puede observar, los filósofos clásicos tratan la sensibilidad como algo perteneciente al mundo de las ideas o sensible y siempre está en detrimento de la razón, que es aquello que ordena y lleva a la perfección.

En la Edad Media, Agustín de Hipona en “Confesiones” (397-400/2010), al igual que sus antecesores, hace alusión a la sensibilidad como la capacidad para percibir el mundo a través de los sentidos. Sin embargo, para él, la sensibilidad, no queda reducida a la parte física, sino que tiene una dimensión más profunda que está vinculada a la relación entre el cuerpo y el alma. Dicha interacción influye en el conocimiento y la moralidad humana. Aunque en su obra afirma que la realidad física es percibida a través de los sentidos, es consciente de cómo la sensibilidad no se agota en la experiencia personal, sino que hay verdades más profundas cuyo conocimiento verdadero va más allá. Aquí entra en juego la metáfora espiritual de “los ojos del corazón”. Para captar la verdad espiritual y las realidades invisibles es necesaria la capacidad del alma o del “corazón humano” [lo que podríamos traducir como sensibilidad], pues tan importante como el

conocimiento del mundo exterior es el conocimiento interior. El alma ignorante conoce gracias a la iluminación divina.

Tomás de Aquino se ve influenciado por la filosofía anterior, distinguiendo también entre razón y emociones. En la “Suma Teológica” (1225-1274) habla de la sensibilidad en el contexto de las potencias del alma y la relación de éstas con la razón y las pasiones humanas. Para el autor, el alma humana tiene una serie de potencias (capacidades o facultades) que pueden ser tanto de corte racional como sensible. Las potencias de la razón permiten el pensamiento, el juicio y la deliberación moral; mientras que las sensibles se relacionan con las emociones y los sentidos.

En la época clásica y medieval, los autores hacen referencia tanto a la sensibilidad o mundo sensible, como a la razón, pero siempre la primera queda supeditada a la segunda.

En la Modernidad se empieza a tratar la sensibilidad como una dimensión más del ser humano y no menos importante que la razón. Además, se va a poder observar la vinculación entre sensibilidad, educación y libertad.

Jean-Jacques Rousseau, en “Emilio” (1762/200) trata la sensibilidad como algo “no menos que la razón, es una parte de nuestra naturaleza; y la naturaleza humana no es completa si no se cultivan ambas” (p.58). Dicha sensibilidad permite a Emilio conectar con la naturaleza, responder de manera adecuada a las demandas del entorno y desarrollar la empatía hacia los demás. En este momento, tanto razón como sensibilidad deben trabajar juntas para que el ser humano se desarrolle libremente.

Johann Heinrich Pestalozzi (1801/1889) en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” enuncia cómo la educación debe nutrir la sensibilidad del niño además de la razón, porque sólo a través de ella es donde el niño va a encontrar la verdadera conexión con el mundo y con los demás. La educación, por tanto, ha de ser suave y sensible, permitiendo que le niño crezca según su naturaleza, sin forzar, lo que le permitirá desarrollarse libremente.

Auguste Froebel (1826/2003) en “La educación del hombre” explicó el concepto que tenía de “Jardín de Infancia” y con ella, revolucionó la manera de concebir la educación infantil hasta el momento. En esta obra, el autor explica cómo el jardín de infancia debe ser un espacio donde los niños/as se desarrollen de manera integral a través

del juego y actividades educativas. Para él, la naturaleza es aquello que hace al niño trascender y aprender acerca de él y del mundo que le rodea. A través de ella, “el hombre no sólo recibe simples nociones [...]: en ésta halla también hasta las cosas que son para él la imagen de su vocación, su destino, la imagen de las consecuencias que su cumplimiento u olvido traen consigo” [...]. [A través de ella] “reconoce no sólo lo que le incumbe para el presente, sino también, lo que le incumbe para la vida futura” (p.51). Aquí se aprecia una clara relación con la sensibilidad, como la habilidad para captar más allá de lo que simplemente se percibe por los sentidos.

Un aspecto importantísimo en los jardines de infancia es el juego. Éste no sólo es útil en cuanto al aprendizaje que aportan, sino que, además, “son la demostración de la plenitud y del goce de la vida que el niño siente en su corazón. Los juegos ordinarios en el alumno revelan la vida interior, la actividad de la vida, la potencia de la vida, y denotan al tiempo una vida real y exterior” (p. 134). Todo esto tiene también una clara relación con la sensibilidad.

Además, el autor trabaja la empatía, el trabajo cooperativo y el desarrollo emocional, pero va a ser el lenguaje la herramienta que permita la expresión de la sensibilidad, pues éste es el que va a hacer posible no sólo que el alumno conciba “más y más, no tal sólo la relación de la enunciación pura y determinada de las partes de la voz, la relación con su lengua materna con el uso determinado y cierto del instrumento del lenguaje, más bien llega a concebir la actividad de este instrumento del lenguaje, lo que éste es y cómo conduce cada parte de la voz a la cual da origen; y poco a poco adquiere así el alumno el presentimiento del enlace vivo e interior entre la actividad del espíritu, la del cuerpo y la de la naturaleza” (p. 156). Este lenguaje que evoca de manera muy sensible no sólo se refiere a la parte hablada, sino también a la parte escrita y el lenguaje no verbal, lo que propicia, además, la enseñanza de la escritura y la expresión a través de otros medios.

Finalmente, otro aspecto que implica sensibilidad es el gusto por la estética. El jardín de infancia deberá ofrecer experiencias que aprecien lo bello, fomentar la creatividad y usar ésta, también, como medio de expresión (Froebel, 1826/2003).

Cerrando esta etapa, se destaca finalmente a María Montessori, que en varias de sus obras hace referencia a la sensibilidad, sobre todo, de los más pequeños. En su obra “El niño. El secreto de la infancia” (1982/2013), habla de una serie de periodos sensitivos.

Cuando los niños son pequeños tienen una cierta sensibilidad activa, natural que, a través de los sentidos, permiten al infante aprender sin esfuerzo. Conforme el niño va creciendo, surgen luchas intelectuales que llevan a otro tipo de aprendizajes. En este punto, habla del particular cuidado que hay que tener con los niños en este periodo.

Por otro lado, explica cómo las sensibilidades interiores son las que “guían en la elección de lo no necesario en el ambiente multiforme y en las situaciones favorables a su desarrollo” (Montessori, 1882/2013, p.42). Estas sensibilidades guían al niño/a convirtiéndole en sensible ante determinados estímulos y manteniéndolo indiferente ante otros. Es en la relación del niño/a con el ambiente cuando se producen estos descubrimientos y, por tanto, crece y se desarrolla.

En “La mente absorbente” (1986/2004) Montessori señala cómo los niños adquieren conocimiento y cómo es su comprensión del mundo. Para ella, la sensibilidad tiene “un poder tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar en su misma vida” (p.22). De este modo, la sensibilidad tiene un poder absorbente que permite al niño conocer y adaptarse al ambiente que le rodea.

En el caso de “Dios y el niño y otros escritos inéditos” la autora aborda la educación religiosa entendiendo que el infante tiene una naturaleza espiritual que debe educarse y respetarse. Además, argumenta que todo niño tiene una apertura natural a lo divino y, por tanto, esa capacidad que tiene de captar lo trascendental y lo divino, no ha de ser coartada ni restringida, sino adecuadamente guiada. Por tanto, para la autora, la sensibilidad es algo innato en el ser humano que debe guiarse y respetarse y de esta forma, se contribuye al desarrollo integral del mismo (Fulvio De Giorgi, 2016).

Finalmente, en “Educación para la paz” (1949/2003) hace alusión a cómo se ha de crear una sociedad pacífica basándonos en principios como la cooperación, la solidaridad o el respeto mutuo. Para la autora, hace falta educar a los niños en empatía, en reconocimiento de los sentimientos ajenos y capacitar a los niños para entablar relaciones sociales. De esto depende que eduquemos la sensibilidad social y emocional de los niños.

Para cerrar este capítulo, se abarcará a dos autores de la Edad Contemporánea: Edith Stein y Leonardo Polo.

Edith Stein, hace varias alusiones al concepto de sensibilidad. Se podría afirmar que Stein es la precursora del concepto de sensibilidad apertural o abierta que Martínez Domínguez usará posteriormente. Dicha sensibilidad la concibe como una aprensión del valor, de la verdad única, sin embargo, esta concepción de la sensibilidad tiene una estrecha conexión con lo espiritual. Es más, en una de sus obras habla de la sensibilidad en términos de experiencia religiosa y camino espiritual (Stein, 1994).

Por otra parte, no deja de lado la sensibilidad corporal, entendida como “sensibilidad pura”. Dicha sensibilidad es “lo que cada individuo tiene para sí solo a vivencias con contenido no-referido al yo (las sensaciones), sino también a las vivencias con contenido yóico (como el dolor sensorial)” (Stein, 2006, p. 258; como se citó en Martínez Domínguez, 2022, p.49).

Pero Stein no hace referencia sólo a la sensibilidad como algo tangible o trascendente, sino que explica cómo esa sensibilidad realmente se percibe como una experiencia sensorial cuando se percibe conscientemente la información que los sentidos ofrecen:

“Las sensaciones no revierten en una vivencia del yo: la presión, el calor, el estímulo de la luz que yo siento, no son nada en lo que yo me vivencie, no surgen en modo alguno en mi yo. En cambio, una vez objetivados, me “manifiestan” la “sensibilidad” como propiedad anímica constante. Las denominadas “sensaciones sentimentales” o “sentimientos sensibles”, el gusto por una impresión táctil, el dolor sensorial, penetran ya en la esfera del yo; “yo” vivencia el gusto y el dolor en la superficie de mi yo, en ello vivencio a la vez mi “receptividad sensorial” como estrato superior o más externo de mi yo” (Stein, 2006, p.183; como se citó en Martínez Domínguez, 2022, P. 54).

Es decir, la sensibilidad es una percepción completamente subjetiva a estímulos, pero la sensibilidad no son los estímulos en sí, sino la experiencia que uno tiene al percibirlos. Los descubre, los siente, lo experimenta.

Por otro lado, Polo, en sus tomos de “Antropología Trascendental. La persona humana” (2010b) y “Antropología Trascendental. La esencia de la persona humana” (2010a), recoge las ideas de los clásicos en cuanto a la sensibilidad, es decir, hace referencia a una sensibilidad interna y a otra externa. La externa se refiere a la capacidad de percibir los estímulos externos a través de los sentidos y coincide con Aristóteles en

que hay que “usar con moderación los bienes materiales ejerciendo el poder político racional sobre el apetito sensible” (Polo, 2010b, p.109). La sensibilidad externa es una operación inmanente que tiene dos tipos de objetos: los sensibles propios y los sensibles comunes. “Se entiende por sensible propio el objeto solo conocido por una facultad [...]. Los sensibles comunes, en cambio, son conocidos por más de una facultad (en principio, por todas)” (Polo, 2006b, p. 224).

La sensibilidad interna haría alusión a lo que los filósofos clásicos denominan el apetito irascible, que es aquel que tiene que ver con una sensibilidad superior y con el desarrollo de la cogitativa (Polo, 2010b). Por tanto, la sensibilidad interna es “un nivel jerárquico respecto de la externa, es decir, presupone dicha sensibilidad y, por otro lado, “supone un grado superior de formalización” (Polo, 2006b, p. 251). Ésta, compone de los sentidos internos: imaginación, memoria, cogitativa, estimativa y sentido común.

Además, trata el concepto de conciencia sensible cuando explica que la sensibilidad no es reflexiva. En este sentido hay cierta alineación con Stein, donde habla de cómo hay cierta objetivación en la percepción de aquello que se percibe por los sentidos, pero es la sensibilidad interna la que hace una mejor objetivación, es decir, esta, con sus facultades, es lo que hace que el conocimiento se aprecie a un nivel superior.

Como se ha descrito en distintas ocasiones a lo largo de la historia, el ser humano “es un ente espiritual y también corpóreo y, nuestro conocimiento es intelectual y también sensible” (Polo, 2006b, p.258). Por ello, no podemos separar lo intelectual de lo sensible. Es más, explica cómo una cosa es sentir y otra, entender lo que se siente. De este modo, para entenderlo, hace falta que entre en juego el sensorio común, una facultad interna de la sensibilidad interna.

Con esto, se reitera que el ser humano cuenta con una sensibilidad que le permite conocer su entorno y así mismo de una manera sensible y, por otra, racional.

Sin embargo, el gran aporte de este autor respecto al tema trabajado es el “abandono del límite mental”. Dicho concepto se trabaja en varias de sus obras, entre ellas, los tres tomos de “Curso de Teoría del Conocimiento”, relatando cómo el conocimiento humano puede verse limitado por distintas estructuras cognitivas y mentales preexistentes que dificultan la capacidad de comprensión del entorno. Es decir, la inteligencia humana se ve limitada y esos límites restringen la capacidad de entender la realidad con plenitud. Muchas veces, estos límites proceden de la experiencia sensible.

Sabiendo que el conocimiento parte de lo sensible, pero, que esa sensibilidad física no es suficiente, propone la integración de sensibilidad e inteligencia para llegar a un conocimiento más profundo que vaya más allá de las experiencias sensoriales (Polo, 2006a).

Igual que la sensibilidad es finita, Polo afirma que la inteligencia no. Igual que la vista no puede ir más allá del color, el pensar que no se puede conocer más, es, a su vez, una forma de conocer y superar ese conocimiento. El hecho de notar “la finitud del objeto, propone la noción de infinitud” (Polo, 2006a, p.159). De este modo se aprecia cómo la inteligencia, como facultad es finita, pero su operación es infinita.

La relación, por tanto, necesaria, entre sensibilidad e inteligencia es que ambas deben estar bien integradas para llegar a un conocimiento profundo y pleno de la realidad, pues lo sensible necesita ser trascendido para conocer en verdad (Polo, 2006a).

Como se reflejó al inicio de este apartado, este punto ha abordado brevemente el concepto de sensibilidad a lo largo de la historia, pero a partir del punto siguiente se va a abordar esta desde el concepto de alta sensibilidad, es decir, aquellos individuos (no todos) que tienen una mayor capacidad para percibir sensiblemente su entorno y procesar dicha información.

1.2. Autores representativos en el ámbito de la alta sensibilidad

Aunque la sensibilidad ha sido objeto de estudio para numerosos autores a lo largo de la historia (como se ha visto en el punto anterior), no fue hasta 1964, con Kazimierz Dabrowski, que se empezó a tener en cuenta que esta sensibilidad se podía tener en mayor grado y que este grado de sensibilidad elevado no lo poseían todas las personas. Trató de diferentes sobreexcitabilidades en las que se manifestaba dicha sensibilidad, pero este tema no volvió a tenerse en cuenta hasta el año 1996, con Elaine Aron, denominando a esto mismo, alta sensibilidad. A partir de entonces, han sido numerosos investigadores los que han estudiado y trabajado este término arrojando cada vez más luces de este rasgo de personalidad. A continuación, se procede a citar a los autores más representativos, así como a presentar sus teorías en este campo.

1.2.1. La sobreexcitabilidad de Kazimierz Dabrowski

Dabrowski fue un psiquiatra, psicólogo, educador y escritor prolífico polaco que desarrolló una teoría de personalidad tras la experiencia laboral que tuvo con numerosas personas. Planteó una teoría llamada Desintegración Positiva (Dabrowski, 1967/2015).

Antes de explicar la teoría, es importante aclarar cómo el autor entiende el concepto de personalidad y, por ende, de individuo. La individualidad se concibe como aquello que hace a un ser humano diferenciarse de los demás en una sociedad por los aspectos mentales, cualidades, talentos, intereses particulares, forma de comportarse, ambición y voluntad para perseguir sus objetivos (Dabrowski, 1967/2015). Partiendo de este punto, el autor concibe la personalidad como la individualidad plenamente desarrollada, es decir, como el mayor nivel de cualidades positivas. Se trata de aquellos individuos que poseen todos estos aspectos de manera coherentemente armonizados, que se poseen, que tienen un alto grado de introspección en sí mismos, sus propias estructuras, aspiraciones y objetivos (autoconsciencia), que están convencidos de que su actitud es correcta y que sus objetivos se basan en lo esencial y son valores duraderos (autoafirmación) y, además, este nivel de conciencia en su desarrollo no se completa hasta que el individuo trabaje en sí mismo internamente y mejore su educación (autoeducación) (Dabrowski, 1967/2015).

Con esto, el autor explicita que cuando hablamos de individuo, hablamos de características que pueden ser positivas o negativas, mientras que cuando hablamos de personalidad, hablamos sólo de cualidades positivas. La persona que posee individualidad no tiene por qué poseer la capacidad de mirar con profundidad en sí misma y, consecuentemente, le puede faltar desarrollo y mejora en sí misma. Cuando una persona posee su individualidad, está bien anclada en sus valores, capacidades, conocimiento, cualidades y poderes que ofrece en servicio al género humano, se puede afirmar que tiene personalidad (Dabrowski, 1967/2015).

Otro aspecto relevante que el autor destaca sobre esto es la influencia que todo individuo tiene de la sociedad y el mundo que le rodea, pero si el individuo está bien anclado a sus valores, aunque haya cosas que le perturben, tiene una potencialidad que no puede ser destruida. Él habla de una sociedad dividida en tres grupos, donde hay individuos con unos valores robustos positivos, otros con valores negativos y otros con

valores mixtos, que dependen de las circunstancias y de lo fijos o movibles que sean sus valores. La mayor parte de la sociedad se encuentra en este último grupo, explicando que, como individuos, también formamos grupos más grandes en los que también revierten y nos revierten los valores. Por ejemplo, habla de cómo en la historia ha habido culturas con un gran sentido de religiosidad, de responsabilidad social, de respetar las obligaciones de los ciudadanos, de fidelidad a los principios y a las personas, de sentido de justicia, de coraje, honestidad y disciplina. Todos estos valores que se viven de manera individual, también se pueden vivir de manera social y esto repercute en la totalidad de los seres humanos (Dabrowski, 1967/2015). En resumen, se podría decir que la personalidad es la síntesis de los mayores valores humanos que puede encarnar un individuo (Dabrowski, 1967/2015).

Aquí se hace imprescindible desarrollar una serie de cualidades que el autor considera significativas para conseguir el propio desarrollo de la personalidad. Primeramente, habla de las cualidades morales y sociales. En primer lugar, trata de la verdad y la honestidad con uno mismo y con los demás. Esta verdad y honestidad están íntimamente relacionadas con la independencia de juicio en la acción, el sentido de justicia, el coraje y, algunas veces, con el heroísmo. Estas cualidades están basadas en las propias convicciones y fundadas en un amplio conocimiento objetivo de los ideales y naturaleza humana. Esto se daría en el nivel máximo, pero se ha de tener en cuenta que este nivel alcanzado en estas cualidades ha sido fruto de pasar por niveles inferiores y de trabajo en uno mismo. Para alcanzar esto, se ha tenido que pasar por estar en contra de la auto-decepción, la autosugestión, la inclinación a auto-justificarse, el pretender o fingir, la conveniencia o el egoísmo (Dabrowski, 1967/2015).

Otra característica significativa es el coraje. Se concibe el coraje como una clara capacidad de reacción, osadía, agresividad y rápida reacción a diferentes estímulos, sin embargo, el verdadero coraje es entendido como tener una buena actitud de dinamismo, energía, gran capacidad de lucha, “fuerte carácter”, etc. Para llegar a esto, hace falta pasar por la falta de sentido en la acción de los demás, el aceptar la posibilidad de que los demás puedan estar equivocados, la inadecuada estimación del daño o la falta de moderación (Dabrowski, 1967/2015).

Otro aspecto trascendente es el amor. Comúnmente se concibe el amor como aquella relación que conlleva impulso sexual o como la simpatía que se tiene por otro individuo del sexo opuesto (Dabrowski, 1967/2015). Sin embargo, el concepto de amor

que trabaja el autor es bastante más amplio, pues el instinto sexual se acaba perdiendo (lo propician la edad, la pérdida de un cuerpo atractivo con la edad, etc.) y la unión emocional permanece. Cuando se habla del amor, se habla en toda su amplitud, con esa natural y fuerte unión que controla lo demás y que permanece en perfecta unión (Dabrowski, 1967/2015).

En este caso, las cualidades necesarias dependen de lo que se ha recibido en la infancia. Si los padres han sido responsables y han propiciado una buena estima en los niños, posibilitará que esas cualidades las hereden. Es cierto, que aquí influyen numerosos factores, como la familia, la región en la que se viva, la nación, la relación los padres con sus hermanos, los principios y hábitos que hayan inculcado... También es importante recalcar la eterna dicotomía que hay entre lo ideal y lo que es real. El autor explica cómo muchas veces, las personas se comparan con amigos o personas cercanas y después se miran a ellas mismas. En este sentido, no se puede nunca juzgar el amor de los demás sin conocerlos profundamente (en el sentido más amplio de la palabra) (Dabrowski, 1967/2015).

Se habla también del deseo de perfección de uno mismo y de los demás. Actualmente se recomienda que nos auto-moldeemos y auto-eduquemos y esto se hace siempre desde la perspectiva de los valores morales impuestos por la sociedad, es decir, teniendo, muchas veces, como referencia, aquello que nos rodea. Sin embargo, el deseo de mejora pasa por nuestra imperfección, la ansiedad con respecto a uno mismo, el ideal que queremos alcanzar, la percepción de aquello que queremos lograr o aquello en lo que tenemos que mejorar en nuestra sociedad. Dicho de otro modo, no es algo espontáneo, sino procesual. El deseo no sólo está en mejorarnos a nosotros mismos como personas despojándonos de la ambición, el brillar profesionalmente, el querer gratificación, la vanidad, etc., sino en tener la inclinación de querer mejorar cada día y que eso revierta también en sociedad (Dabrowski, 1967/2015).

Por otro lado, trata sobre las cualidades religiosas. En primer lugar, habla de la actitud religiosa, referida a la renuncia a nuestro impulso natural de querer evitar el sufrimiento y la muerte. Esta actitud está basada en un sentimiento intuitivo que hace que nuestra vida dependa de los más altos valores y de la integración de las cualidades humanas en los más altos valores morales. El cultivo gradual de esta actitud religiosa enhebra con un sentimiento de amor que nos une al Infinito (Dabrowski, 1967/2015).

Desprendido de todo esto surgen distintas actitudes religiosas. Por un lado, está la actitud religiosa de “realización del hombre”. Esto hace referencia a que el ser humano pequeño, falto de ayuda e ignorante se encuentra acompañado de un deseo de realización ideal que le lleva a una actitud de “consentimiento”, donde lo que se pretende es buscar la mejor manera de superar los obstáculos del mundo que nos rodea. Se trata de una actitud sin “elaboración interna” (Dabrowski, 1967/2015).

Por otro lado, se encuentra la actitud de controversias internas, donde el sujeto necesita sacrificarse a sí mismo. Todos los conflictos, descomposiciones, tendencias al suicidio y otros síntomas de desintegración psíquica se contraponen con armonía y hace que surjan nuevas y más fuertes tendencias que llevan al ser humano a una “elaboración interna” que hace que conecte con esa vida religiosa (Dabrowski, 1967/2015).

Otra actitud religiosa estaría caracterizada por la tendencia o prioridad ante lo intelectual. El ser humano necesita buscar una justificación a sus creencias a través de pruebas, experiencias externas, que tengan suficiente evidencia. Pero esta actitud deriva en una tendencia religiosa muy ligera que constantemente va a llevar a conflictos externos (Dabrowski, 1967/2015).

La mejor actitud religiosa es aquella que se refiere al desarrollo de la personalidad. En ella se entiende que la Deidad es la que hace a la persona, a través de sus emociones y la contemplación y de lo intelectual y las facultades volitivas en la realización de personalidad y sociedad ideal. Esta actitud está lejos del misticismo, el quietismo, la excesiva restricción interna, el formalismo, el dogmatismo, la carencia de amor o la superficialidad. Es decir, esta actitud no es sólo una manifestación interna, sino el desarrollo de la persona en su trabajo interno y alcanzando los valores más altos (Dabrowski, 1967/2015).

Otras actitudes religiosas que comenta el autor son el sentimiento de reverencia, inferioridad, culpa y humildad. En este punto, el autor habla de que la experiencia de veneración y estima es uno de los criterios fundamentales en el desarrollo de la personalidad. Sin este sentimiento de jerarquía de valores y sin una actitud emocional de estima de éstos no se llegaría al ideal del que habla el autor y, por consiguiente, no habría dinamismo que permita el proceso de desintegración. Hace falta sentir o ser consciente de las debilidades y conflictos externos que tiene el individuo para poder ver que hay otros valores superiores y guiarnos a través de ellos. Esta facultad está muy relacionada

con una actitud aloécéntrica que se diferencia del altruismo y el egocentrismo (Dabrowski, 1967/2015).

El sentimiento de inferioridad hace referencia a la experiencia que uno tiene de sus propias posibilidades. Esta experiencia conlleva conflictos que llevan a un dinamismo y, en consecuencia, a buscar ayuda y soporte de quien sabemos que nos va a ayudar a conseguir un alto nivel de desarrollo (Dabrowski, 1967/2015).

El sentido de culpa está relacionado con los dos anteriores, pues normalmente aparece cuando uno está a disgusto con las decisiones que ha tomado. Aquí surge una desarmonía entre la evaluación que uno tiene tras las acciones realizadas y lo que le ha impulsado a ellas. El sentido de culpa desarrolla un gran sentido de juicio moral. La distancia entre el ideal y el logro es lo que hace que estemos en constante construcción. Como consecuencia de esto, surge el sentimiento de vergüenza, que aparece tras cometer algo moralmente cuestionable (Dabrowski, 1967/2015).

Finalmente, la humildad es ser consciente de nuestra pequeñez y refleja la evaluación que hacemos de nuestro nivel de desarrollo, considerando todas nuestras deficiencias, así como nuestras fluctuaciones en valores, el cometer faltas... Este sentimiento de humildad incluye reconocer y respetar nuestra educación tanto intelectual y moral frente a los valores trascendentales (Dabrowski, 1967/2015).

Además, se tratan las cualidades estéticas. Entre ellas destaca el arte en la personalidad. Éste aparece en el más alto nivel de personalidad y permite un mayor nivel intelectual, religioso y moral. En su obra repasa varios autores representativos de la historia como Sócrates, Miguel Ángel, San Agustín, Platón o aspectos de las culturas griega, egipcia, india o cristiana y cómo han llegado a sus obras o a su desarrollo como cultura a través de expresiones artísticas. Autores como Sócrates o Platón a través de sus escritos, Miguel Ángel a través de sus esculturas y las distintas sociedades mencionadas en los templos. Esta verdadera inspiración en el arte se desarrolla cuando hay, como se comentaba anteriormente, una verdadera inspiración que contiene fuertes valores morales, religiosos e intelectuales y, en el proceso de desintegración es donde hay un dinamismo entre la personalidad ideal y el desarrollo de esos conflictos que nos lleva a conseguir nuestras metas (Dabrowski, 1967/2015).

Otra de las cualidades estéticas es el drama, que antiguamente se ha representado como la diferencia entre el “bien y el mal”. En este punto se recalca lo que anteriormente

se ha ido comentando. El ser humano va a llegar a su “futuro ser” a través de esas luchas o dramas internos que van a permitir que la persona de ahora llegue a ser la que va a ser en el futuro (Dabrowski, 1967/2015).

Finalmente, el autor habla de algunas cualidades individuales de la personalidad. En este punto se centra fundamentalmente en tres aspectos: auto-consciencia, auto-educación y la auto-afirmación. La primera hace referencia a cómo el individuo es capaz de diferenciar su propia consciencia de la de los demás, sobre todo, teniendo un sentido especial propio de actividad, tiempo y singularidad. Ser consciente de la propia persona implica madurez y los cambios que van a ir aconteciendo en la persona van a pasar por periodos de depresión y de excitación. Esto va a darse especialmente cuando haya controversia entre los sentimientos y los pensamientos y la fuerza que se obtiene al unir estos. Realmente habrá un proceso de desintegración cuando estas tendencias surjan y el individuo sea capaz de lidiar con ellas (Dabrowski, 1967/2015).

La auto-afirmación aparece cuando se acepta la transformación que surge en uno mismo tras el deber y el sentido, el estado de nueva creación y el aislamiento del conjunto de cualidades propias y esenciales del ser humano (Dabrowski, 1967/2015). Es decir, cuando en los distintos niveles de desarrollo se es consciente de las tensiones entre las depresiones y las excitaciones y se acepta el cambio que va surgiendo en ese proceso es cuando surge la auto-afirmación.

La auto-educación es el grado más alto del proceso psicológico y moral. Esta característica permite al individuo hacerse parcialmente independiente de los factores biológicos y las influencias de la sociedad. Es decir, en este punto aparecen no sólo los factores biológicos heredados y las influencias del ambiente, sino que la personalidad va a venir marcada también, por lo que se denomina el tercer factor, que es esa actitud de actuar por uno mismo, con voluntad. Por ende, esta auto-educación se va a ver reflejada en la reflexión y el control de impulsos derivados de la comprensión entre la personalidad ideal y la acción llevada a cabo por el individuo. (Dabrowski, 1967/2015).

Tras el desarrollo del concepto de personalidad y las cualidades que interfieren en ella en el desarrollo del individuo como persona, Dabrowski (1964/2017) planteó una teoría de la personalidad en la que existen una serie de factores que al entrar en funcionamiento generan, como se ha mencionado anteriormente, unas disarmonías que conducen al individuo a desarrollar su psique (Pardo de Santayana, 2004). Este desarrollo

mental se da desde los rangos inferiores a los superiores, es decir, que el individuo se desarrolla porque está en un continuo proceso de lucha para llegar a ese desarrollo. El individuo llega a la plenitud cuando, después de esa desintegración positiva, consigue una integración positiva.

Los supuestos básicos que desarrolla esta teoría es que “el desarrollo mental constituye una transición desde los rasgos inferiores a rangos superiores de entendimiento y procesamiento psicológico y, por otro lado, que el desarrollo o transición no se produce a través de procesos armónicos, sino que, por el contrario, responde a vivencias cargadas de tensión, conflictos internos, ansiedad e incluso desesperación y sufrimiento. Únicamente pueden encontrarse individuos sin una lucha interior cuando están en el nivel más primitivo del desarrollo y no presentan potencial para “evolucionar”, o bien cuando han alcanzado el nivel superior” (Dabrowski, 1964, como se citó en Pardo de Santayana, 2004, p. 432).

Para que este desarrollo se produzca, el individuo tiene que entrar en conflicto con los valores que sustentan su conducta. La desintegración se irá dando conforme el individuo compare estos valores con los que la sociedad le ofrece y entre en conflicto. (Dabrowski y Piechowski, 1970, como se citó en Pardo de Santayana, 2004). Es posible que también se dé una desintegración negativa, es decir, que el individuo, en vez de desarrollarse, esto le lleve a la disolución de sus funciones mentales (Ammirato, 1987, como se citó en Pardo de Santayana, 2004).

Para entender bien esta teoría, se procede a explicar cada uno de los niveles de Desintegración Positiva (Dabrowski, 1964/2017):

- 1. Integración Primaria (o integración social):** esta primera etapa está dominada por las tendencias innatas, donde la característica principal es que hay un instinto primitivo de egocentrismo que lleva al individuo a buscar sus propios intereses y donde los demás serán meros medios para conseguir los objetivos deseados. El único conflicto que se da en esta etapa es el de la naturaleza, por lo que el comportamiento no está dirigido por uno mismo, sino por la ley externa. Los cambios, por tanto, que suceden en esta etapa surgen de la acomodación del individuo al medio y no como una búsqueda propia del cambio (Dabrowski, 1964/2017; Pardo de Santayana, 2004).

2. **Desintegración uninivel (o dilema horizontal):** en esta etapa el individuo contrasta sus valores innatos con aquellos que le presenta la sociedad y se plantea si dichos valores son morales o no. En este proceso hay una ambivalencia a responder positivamente tanto a los valores innatos como a los sociales y los cambios producidos pasan de ser egocéntricos a responder a las normas sociales, donde el individuo busca verse aceptado por su grupo de referencia (Pardo de Santayana, 2004).
3. **Desintegración multinivel espontánea (las crisis verticales surgen espontáneamente):** en esta etapa el individuo “se siente insatisfecho con “lo que es” y se plantea “lo que debería ser”. Pero, aunque el conflicto y, por tanto, el desarrollo, se está generando de manera interna, no existe una conciencia clara de la situación vivida” (Pardo de Santayana, 2004, p. 434). Aquí, los “dinamismos”, que es como denominó Dabrowski a las primeras funciones internas complejas, ponen en funcionamiento una serie de estratagemas que el individuo pone en funcionamiento con el objetivo de ir superando el conflicto y conseguir un desarrollo superior. Podríamos decir que en esta etapa el individuo comienza a ser consciente de su evolución interna, donde los valores sociales siguen teniendo mucho peso, pero el “auto-análisis” que se hace lleva a ir consiguiendo el “ideal de personalidad” a alcanzar (Pardo de Santayana, 2004).
4. **Desintegración multinivel organizada (“cuanto más alto se busca, más bajo se inhibe”):** en este punto el individuo “deja de plantearse la diferencia entre “lo que es” y “lo que debería ser” para preguntarse “lo que debería ser” y “lo que será” (Piechowski, 1978, como se citó en Pardo de Santayana, 2004). Es decir, el individuo es perfectamente consciente de la necesidad de cambio y desarrollo y acepta su compromiso hacia esa meta. En este punto, la jerarquía de valores cobra sentido (pues hasta entonces no había orden entre los valores innatos y aquellos que proponía la sociedad), teniendo una lucha entre las tendencias y asunciones internas y los valores universales en vez de tener un eterno contraste entre los valores propios y los de la sociedad (Pardo de Santayana, 2004).
5. **Integración secundaria (integración autónoma):** aquí el individuo alcanza su pleno desarrollo auto-realizándose, auto-educándose y autoafirmandose en el “ideal de personalidad” en la que la jerarquía de valores supera la limitación

cultural contextual y llega a la abstracción de los universales. (Dabrowski, 1964/2017). Este nivel, según el autor, es complicado de conseguir y apenas hay personas que logran alcanzarlo verdaderamente, de hecho, hay personas que se quedan siempre en el primer estadio (Dabrowski y Piechowski, 1977, como se citó en Pardo de Santayana, 2004).

A modo de resumen, la diferencia entre la integración primaria y la secundaria es la adquisición de valores. Mientras que en la primera integración estos valores se poseen de manera básica y en base al egocentrismo propio, en la segunda, éstos permiten a la persona vivir más plenamente en base al ideal de personalidad y la autodeterminación, adquiriendo unos valores que benefician tanto al individuo como a la sociedad que le rodea. Respecto a las desintegraciones, la primera se hace de manera espontánea cuando el sujeto responde a los estímulos externos mientras que las dos siguientes dependen del carácter activo que tenga el sujeto para pasar de los niveles más bajos de su personalidad a transformarse activamente (Dabrowski, 1964/2017).

Para pasar de un estadio al otro, es necesario trabajar los dinamismos de la personalidad. Éstos, que se comentaban anteriormente, son entendidos como “rasgos disposicionales intra-psíquicos que favorecen el desarrollo” (Dabrowski y Piechowski, 1977, p. 37, como se citó en Pardo de Santayana, p.436), es decir, funciones o características de la personalidad que se dan en cada nivel de desarrollo. Normalmente aparecen en los diferentes niveles, pero algunos de ellos pueden no ceñirse a determinados intervalos y aparecer en más de un nivel. Basado en Pardo de Santayana (2004), los niveles en los que se encuentran dichos dinamismos son:

Nivel I: en este estadio no existen niveles de desarrollo, lo que surge es:

- *Conflicto externo:* es el conflicto que le surge al individuo frente al resto del grupo y éste no se siente responsable de sus acciones.
- *Sintonía temperamental:* se da cuando el sujeto comparte con el resto de los individuos las actividades grupales, pero sin implicación emocional.

Nivel II: en este nivel surgen:

- *Ambivalencia:* permite que coexistan sentimientos opuestos.
- *Ambitendencia:* relacionada con la anterior, muestra la conducta cambiante del individuo.

- *Susceptibilidad hacia la influencia externa*: se refiere a las consideraciones que el grupo que le rodea tiene frente a él y su conducta.
- *Identificación*: el sujeto se identifica con una persona externa a él y busca ese ideal.
- *Conflicto interno*: se inicia la jerarquía de valores.
- *Conflicto externo*: aunque es propio del estadio anterior, todavía hay coletazos de él.

Nivel III: en este nivel, el medio psíquico interno aparece ya jerarquizado. Los dinamismos que aparecen en esta etapa son:

- *Jerarquización*: representa la evaluación, el reconocimiento y la comprensión de los niveles de experiencia inferiores y superiores.
- *Insatisfacción con uno mismo*: surge del dinamismo de cambio y desarrollo acelerados que emergen de la frustración y el enfado por lo que uno es.
- *Inferioridad hacia uno mismo*: el sujeto es consciente de lo que es y lo que todavía le falta por alcanzar.
- *Sorpresas e incredulidad hacia uno mismo*: son sentimientos que surgen frente a las propias actitudes y las de los demás. Este dinamismo implica poder generar una visión crítica de uno mismo.
- *Sentimientos de vergüenza y culpa*: se producen por la sensación de no estar cumpliendo con los supuestos de moralidad.
- *Desajuste positivo*: es la protesta que brota del individuo frente a lo que la sociedad le propone y que parte de un pensamiento independiente.
- *Empatía*: habilidad que permite al sujeto compartir con otros sus emociones y las de los demás.
- *Conflicto interno*: se mantiene desde la fase anterior y seguirá haciéndolo en los dos niveles consecutivos.

Nivel IV: en este nivel, como decíamos anteriormente, el sujeto pasa del conflicto interno hacia su “ideal de personalidad”. En él, los dinamismos que aparecen son:

- *Conciencia de sujeto-objeto en uno mismo*: es la habilidad que tiene el sujeto para verse externamente así mismo y la función conlleva autocomprensión y evaluación crítica de sí mismo.

- *Tercer factor o elección consciente*: el sujeto es capaz de discriminar los elementos que le rodean que son positivos y aquellos que no lo son. Como es el dinamismo que permite realizar una jerarquía autónoma de valores del individuo, es lo que pone en marcha el “factor autónomo”.
- *Autoconocimiento*: el individuo toma conciencia de lo que es, de dónde se encuentra y hacia dónde se dirige.
- *Autocontrol*: es el que posibilita poner orden y unidad al propio desarrollo.
- *Autoeducación*: establece un programa sistemático de crecimiento personal.
- *Autopsicoterapia*: es la autodirección del comportamiento del propio individuo para evitar patologías mentales.

Además de estos, surgen otros tres que se mantendrán en el nivel siguiente:

- *Responsabilidad*: se da hacia uno mismo y hacia los demás y posibilita un comportamiento altruista.
- *Autenticidad*: se produce cuando coinciden las creencias internas con las manifestaciones externas, es decir, hay una coherencia de vida.
- *Autonomía*: se trata de la libertad interior, donde el pensamiento del individuo es diferente de la opinión social y la influencia externa.
- *Empatía*: supone una ayuda a los demás en sus momentos de necesidad y evoluciona a niveles superiores de desarrollo.

Nivel V: en este nivel se da el autoconocimiento, la auto-elección y la autoafirmación de la estructura cuyo único fin es el “ideal de personalidad”. Como se comentaba anteriormente, se da una unidad entre los valores universales que llevan a la consecución de la perfección interna.

Para llevar a cabo esta desintegración positiva, hay que partir de lo que Dabrowski (1964/2017) denominaba el “potencial de desarrollo”. Dicho potencial tiene tres componentes básicos:

- **Herencia**: la herencia responde a las características que tiene el individuo de base (Dabrowski, 1964/2017) y el autor las denomina sobreexcitabilidades. Dichas sobreexcitabilidades determinan el nivel de desarrollo que el individuo alcanza en su desintegración positiva y éstas

son las siguientes (vamos a observar las expresiones de las mismas puesto que éstas serán explicadas en el apartado del marco empírico, en concreto, en la explicación de los instrumentos de medida):

- *Psicomotora*: se refleja tanto en altos niveles de energía física (hablar rápido, marcado entusiasmo, practicar juegos y deportes de velocidad, comportamientos delictivos) como emocional (tics, morderse las uñas, hablar compulsivamente).
- *Sensitiva*: habla, sobre todo, del placer sensorial, es decir, aquel que entra por los sentidos. También hace referencia a la expresión del mismo y a la tensión emocional (reacciones físicas adversas, comportamiento sexual intenso, conductas delictivas).
- *Imaginativa*: por un lado, hace referencia al libre desarrollo de la imaginación (juegos, ideas, ilusiones, pensamiento mágico, baja tolerancia al aburrimiento) y por otro, a la imaginación espontánea como expresión de la tensión emocional (mezcla de verdad y ficción, sueños, visualización de eventos, miedo a lo desconocido).
- *Intelectual*: hace referencia a la actividad mental intensa (persistencia y cuestionamiento en la resolución de problemas), al aprendizaje (curiosidad, concentración, capacidad de mantener el esfuerzo intelectual) y al pensamiento teórico y reflexivo (pensar sobre el acto de pensar, introspección, preocupación por determinados problemas, razonamiento y desarrollo de una jerarquía de valores, integración conceptual e intuitiva).
- *Emocional*: en esta entran aspectos como las expresiones somáticas (dolores, tensiones, palpitaciones), las emociones intensas (sentimientos positivos y negativos, emociones complejas, empatía en la comprensión de los sentimientos ajenos), la inhibición (introversión y timidez), la memoria afectiva (preocupación por la muerte, miedo y ansiedad, sentimientos de culpa, tendencias depresivas y suicidas), la capacidad para el compromiso y las relaciones sociales (necesidad de protección, dificultad para ajustarse a los nuevos ambientes, soledad, preocupación por los demás) y sentimientos hacia uno mismo (autoevaluación, sentimientos de inadecuación e inferioridad)

(Piechowski, 1986, p. 192, como se citó en Pardo de Santayana, 2004, p. 442).

- **Ambiente:** se trata de las influencias tanto ambientales como sociales que influyen en el comportamiento y desarrollo del individuo (Dabrowski, 1964/2017).
- **Factor autónomo:** es la fuerza interna que emerge desde la genética y motiva al individuo a conseguir sus propios objetivos. Este factor es la conciencia y autodirección hacia el propio desarrollo (Dabrowski, 1964/2017).

Con esto se podría decir que los dos primeros factores internos son los que posibilitan la desintegración positiva del sujeto, pero, es el factor autónomo el que posibilita que, basado en lo anterior, es decir, a la intensidad con la que se den cada una de las sobreexcitabilidades y el grado en el que se ajuste al medio, la persona adquiera niveles inferiores o superiores de desarrollo.

1.2.2. La sensibilidad del procesamiento sensorial de Elaine Aron

Elaine N. Aron es psicóloga e investigadora de la Sensibilidad del Procesamiento Sensorial y, junto con su esposo, Arthur Aron, son pioneros en el estudio de ésta y del amor y las relaciones cercanas. Dichas investigaciones las compagina con una pequeña consulta que tiene en California. Todas las investigaciones y publicaciones, así como las escalas para medir la alta sensibilidad tanto en niños/as como en adultos las tiene en su página web *The Highly Sensitive Person* (hsperson, 2020).

Aron define la sensibilidad como un rasgo de personalidad, es decir, una característica que es individual (Aron *et al.*, 2005) y parcialmente independiente de la introversión social y la afectividad negativa (aspectos como la ansiedad, el miedo o la depresión). Según ella, lo que ha pretendido es dar a conocer un rasgo de la personalidad que no es nuevo, pero que estaba “mal entendido” (Aron, 2020).

Dicho rasgo de personalidad -denominado también Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (SPS)- lo poseen entre el 20% y 30% de la población y que es indistinta al género, es decir, lo poseen en la misma proporción tanto hombres como

mujeres (Aron y Aron, 1997 y Pluess *et al.*, 2018, como se citó en Aron, 2020). Si bien es cierto, hay más varones que mujeres que presentan problemas a la hora de poseer el rasgo (Aron, 2020). Además, la investigadora ha hallado que este rasgo de personalidad lo poseen también más de 100 especies no humanas relacionadas con la “sensibilidad, la capacidad de respuesta, plasticidad y flexibilidad” (Wolf *et al.*, 2008, como se citó en Boterberg y Warren, 2016, p.1).

Este hallazgo es particularmente importante pues, muchas de estas personas, no entendían qué es lo que les estaba pasando o veían que no encajaban en las etiquetas que se les ponía: ansiosos, depresivos, tímidos, padecer síndrome de *Burnout*... (Aron, 2020). Llegar a este punto de conocimiento ha sido clave para no diagnosticar erróneamente tanto a adultos como niños, sobre todo a éstos últimos de patologías del desarrollo o de problemas de conducta (Boterberg y Warren, 2016).

La detección de la alta sensibilidad (además de contar con la experiencia clínica de los expertos y, muchas veces, empleando otros cuestionarios que aportan más información del individuo), se hace a través de un cuestionario con 27 ítems que ha sido validado y respaldado con los años de experiencia clínica de la autora en el campo y los numerosos estudios que se han ido realizando en estos últimos años.

Para Aron, hay cuatro grandes pilares que definen a las Personas Altamente Sensibles (PAS en adelante). El acrónimo en inglés es DOES (*Depth of processing, Easy overstimulated, Emotionally reactivity and high empathy y Sensitivity to subtile stimuli*). Esto es: Profundo procesamiento de la información, fácil sobreestimulación, Alta reactividad emocional y empatía y Sensibilidad a los estímulos sutiles. A continuación, se procede a explicar cada uno de ellos:

- Procesamiento de la información profundo: las PAS son personas de mente abierta, flexibles y capaces de procesar gran cantidad de información. Al captar tanta cantidad de información (Aron *et al.*, 2012), invierten mucho tiempo de su día en procesar dicha información, ya sean pensamientos, emociones o situaciones que rodean al individuo. Esto mismo es lo que les hace que les cueste mucho tomar decisiones (Aron *et al.*, 2012), ya que constantemente están pensando en los pros y contras de las cosas, que sean personas que busquen, muchas veces, soluciones creativas y poco convencionales o que inviertan gran cantidad de energía en ello y por ello

se saturan (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). Este proceso en el que dan demasiadas vueltas a las cosas lo denominan “rumiación” y si no se gestiona, puede propiciar que se desarrollen síntomas depresivos (Lionetti *et al.*, 2021). Estudios como el de Acevedo *et al.* (2021) corroboraron cómo las personas con un elevado SPS tenían mayor conectividad en estado de reposo dentro de la atención central, la atención dorsal y las redes límbicas, así como en el hipocampo y precúneo (memoria). Esta mayor activación incluso en estados de reposo es lo que hace que las personas tengan mayor sobreexcitación.

- Fácil sobreestimulación: las PAS necesitan tener un nivel óptimo de estimulación, de lo contrario, caerían en una sobreexcitación. Como se sobreestiman con más facilidad por la capacidad de percibir infinidad de estímulos de manera simultánea y que aparentemente pasan desapercibidos para la mayoría de las personas, tienen más tendencia a las experiencias de “fracaso” bajo presión y no disfrutar de lo que deberían disfrutar. Además, habitualmente se sienten agotadas por la cantidad de energía que invierten en esto y a menudo necesitan espacios de soledad o tranquilos para desconectar. También pueden tener la sensación de carecer de confianza en sí mismas, de no ser demasiado divertidas, de ser excesivamente sensibles a las críticas o de ser tímidas (Aron, 1999, como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). En contrapartida, son personas que disfrutan profundamente con detalles muy pequeños, son muy trabajadoras y responsables, así como personas que saben crear un buen ambiente de trabajo y hacerlo de manera cooperativa. Son muy creativas tanto en su vida personal como profesional (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).
- Alta reactividad emocional y empatía: esta reactividad o intensidad emocional (Aron *et al.*, 2012) hacen que sean personas eminentemente empáticas lo que las lleva a poder sentir el mismo dolor, sufrimiento o problema de las personas que tiene alrededor o incluso verse envueltas en situaciones que no desean. Esto las lleva a ser personas a las que les cuesta enormemente ser asertivas y poner límites (Aron, 1999, como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023), a reaccionar de una manera más lenta a la esperada, parecer menos audaces o “impulsivos” o ser más

reacios al riesgo o a enfrentarse a situaciones nuevas (Aron *et al.*, 2012). Por consiguiente, esta gran empatía las lleva a ser muy cariñosas, detallistas, saber lo que necesitan las personas que tiene alrededor, cuidar mucho las relaciones de amistad y familiares, así como estar siempre dispuestas a ayudar (Pardo, 2018, como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

- Sensibilidad a los estímulos sutiles: esta gran capacidad sensitiva no hace referencia a tener los órganos de los sentidos más desarrollados, sino a un “sistema neurosensorial más desarrollado” (Pardo, 2018, p.21, como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023). Es decir, no se trata de tener mayor agudeza visual o un tacto más exquisito, sino un sistema nervioso más desarrollado y conectado. Esto lleva a dichas personas a captar muy bien el lenguaje no verbal, detectar la mentira, prever situaciones de éxito o ver conexiones donde aparentemente no las hay (Pardo, 2018, como se citó en Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023).

En un estudio realizado por Homberg *et al.* (2016) se evidenció la relación entre la sensibilidad ambiental y el polimorfismo transportador de 5-HTTLRP. Aunque el apartado de sensibilidad y relación con otros trastornos (2.4. de la presente tesis) esto se explicará a través de otros estudios para ver la predisposición que tienen las personas altamente sensibles a sufrir trastornos como la depresión, se adjunta aquí por la relación que tiene con los cuatro pilares que basan la Sensibilidad del Procesamiento Sensorial.

En este estudio se manifestó que, igual que la SPS puede actuar como moduladora del desarrollo en función del entorno, la región polimórfica ligada a al transporte de serotonina hace lo mismo. Esto es particularmente importante, pues la 5-HTTLRP implica tener reacciones emocionales más fuertes, procesar la información sensorial de manera más profunda, ser más consciente de las sutilezas ambientales y tener facilidad para ser sobreestimulado. En cualquier caso, son pocos los estudios que se han realizado utilizando la escala HSP en relación con los fenotipos, por lo que hay que realizar más para ver hasta qué punto hay solapamiento en los mismos asociados a la SPS y al alelo s de 5-HTTLRP (Homberg *et al.*, 2016).

Según Aron (2020), los tres principales aspectos en los que una PAS necesita ayuda son la sobreestimulación, la regulación emocional y la sensibilidad a la crítica.

La sobreestimulación es lo que hace a las PAS sentirse sobrepasadas, estresadas y con sensación de que ya no pueden más. Ésta suele suceder en periodos de transición en la vida de las PAS que les llevan a tener que tomar decisiones rápidas que les exigen focalizar su cognición y responder a estímulos cuando ellas lo que necesitan es tomarse su tiempo para realizar estas cosas. Estas decisiones pueden darse no sólo en un cambio de trabajo, en solucionar un problema ágilmente o lidiar con la falta de sueño, entre otras, sino también en aspectos de su vida personal que resultan agradables, como cambiarse de casa, casarse, ser promocionadas laboralmente... (Aron, 2020).

Debido a esta experiencia intensa de sobreestimulación, las PAS pueden llegar a padecer ataques de pánico teniendo que lidiar con la sensación de no poder afrontar y enfrentar esa situación que les puede volver a ocurrir. Otro efecto de la sobreestimulación es la evitación. Muchas de las situaciones de saturación y sobreestimulación están relacionadas con episodios que estas personas han percibido como humillantes o de fracaso y esto hace que eviten situaciones que pienses que les va a llevar a sentirse de esta manera, por ejemplo, ir a un sitio donde no conocen a nadie y tienen que hacer nuevos amigos. Para mantener un nivel óptimo de estimulación (a corto plazo) se requiere de un estilo de vida donde las PAS cuiden de sí mismas durmiendo las horas necesarias, practicando algo de ejercicio físico, manteniendo una dieta saludable o dedicando un tiempo a la naturaleza o la meditación (Aron, 2020).

Otro aspecto importante por resaltar en este punto son las quejas somáticas que tuvieron las PAS cuando eran pequeñas y que se pasaron por alto tanto en casa como en la escuela y que muchas veces eran fruto de estar verdaderamente enfermas. Esto las ha llevado a distorsionar y a no comprender verdaderamente cómo auto-cuidarse (Aron, 2020).

A largo plazo, estas personas han de aprender a ser asertivas cuando sea necesario. Por ejemplo, no es bueno que una persona pase largas jornadas en el trabajo. Para una PAS es fundamental saber que eso no le viene bien a su salud y poner un límite (Aron, 2020).

Tener fuertes reacciones emocionales y una gran empatía debe ser regulado fuertemente por habilidades emocionales (tener emociones correctas en tiempo correcto y con la adecuada intensidad) (Aron, 2020). Aunque las PAS suelen conocerse bien y regularse bien (tras un proceso de aprendizaje), estudios como el de Brindle *et al.* (2015)

muestran que las PAS, al ser expuestas a estados sensoriales aversivos de manera repetida, ven afectada su conciencia general y su aceptación de los estados internos, produciendo en ellas estados afectivos negativos. En la muestra de 88 sujetos que participaron en su estudio observaron que la regulación emocional puede jugar un papel importante en la experiencia de los síntomas negativos que sufren las personas con sensibilidad del procesamiento sensorial. Si una persona está “desregulada” emocionalmente, se sentirá abrumada y se sentirá incapaz de tolerar su sensación de angustia, lo que provocará que no sea capaz de tener una respuesta emocional adaptativa. Por el contrario, una mejor comprensión de la SPS llevaría a una mejor regulación emocional y de la angustia percibida.

Finalmente, las PAS son personas muy observadoras y lo son precisamente para intentar evitar cometer errores. También son más atentas a la retroalimentación que les hacen otras personas. Este *feedback* es una forma de aprendizaje de ensayo y error, pero sin cometer los errores (Aron, 2020). Esta retroalimentación, según Baumeister *et al.* (2007) provoca un cambio en el comportamiento de los individuos ya que, la evaluación retrospectiva de las acciones puede promover el aprendizaje y alterar las pautas para el comportamiento futuro. Esta alteración de las pautas puede llevar a la evitación de determinadas conductas para no cometer errores, recordando a la persona acontecimientos pasados y proporcionando una guía respecto a los comportamientos presentes.

Relacionado con todo lo anterior, se dispone de diferentes investigaciones que demuestran que el cerebro de los PAS es diferente, por tanto, al del común de la población. En primer lugar, se puede afirmar que las PAS poseen una mayor activación cerebral que las lleva a reconocer mejor los sentimientos ajenos (empatía que explicábamos anteriormente). En un estudio llevado a cabo por Acevedo *et al.* (2014) con profesorado universitario estadounidense reflejó, a través de resonancia magnética que, a mayor sensibilidad, más áreas del cerebro se veían activadas ante tareas como visualizar rostros alegres y tristes. Las zonas del cerebro que se activaban estaban relacionadas con la conciencia, empatía y el procesamiento de la relación con uno mismo y los demás. De hecho, se vio cómo esa capacidad de respuesta y empatía eran características por antonomasia propias de las PAS.

Otro estudio demostró que la producción, síntesis, transporte, recepción y modulación de la dopamina en el cerebro era mayor en las personas altamente sensibles, lo que contribuía a las diferencias individuales en su comportamiento (Chen *et al.*, 2011).

Aron *et al.* (2010) estudiaron si el rasgo de personalidad de SPS, que es heredable, mostraba alguna diferencia frente al conocimiento de lo cultural. El estudio confirmó que aquellas personas que eran altamente sensibles no mostraban ninguna diferencia (es decir, eran independientes de campo) en cuanto a la respuesta a lo cultural frente a aquellas personas que tenían una sensibilidad baja. Esto quiere decir que las PAS se dan cuenta del significado que tienen las cosas sin necesidad de explicarlas explícitamente. Por ejemplo, si a una PAS le dices: “Me acompañas”, no se queda sólo en que esa persona quiere ser acompañada, sino en que quizás necesite no estar sola, compartir un momento de intimidad o que le pasa algo y quiere transmitirlo. Por tanto, podemos afirmar que las PAS perciben mejor el estímulo frente al significado cultural.

Relacionado con lo anterior, las PAS tienen mayor capacidad para percibir el lenguaje artístico. Strader García (2012) en su tesis demostró que las personas altamente sensibles que se encontraban dentro de un grupo de 100 adolescentes que acudieron a una excursión a un museo, manifestaron al final de ésta un descenso en ansiedad percibida. Esto demuestra que, aunque la SPS es algo heredable, la conducta aprendida es clave para gestionarla y de esto depende el entorno familiar (Aron y Aron, 1997).

Otro aspecto importante que destacar de la alta sensibilidad es la aparente relación que hay con la timidez. El 70% de las Personas Altamente Sensibles son introvertidas, frente al 30% que son extrovertidas. Que la mayoría de las PAS sean introvertidas, no implica que sean tímidas. De hecho, muchas de ellas se han visto “forzadas” a ser extrovertidas debido a las circunstancias que les rodeaban (Aron y Aron, 1997). En este punto es importante recordar que la SPS conlleva, además de la introversión/extroversión otros rasgos temperamentales asociados como el neuroticismo (irritabilidad o emocionalidad negativa) y la apertura a experiencias que se han asociado a mayor reactividad a las influencias ambientales (como se explicará en el apartado siguiente) (Greven *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta los dos párrafos anteriores, Aron y Aron (1997) realizaron un estudio en el que comprobaron la validez de constructo de su instrumento (*HSP Scale*) y comprobaron si había algún tipo de correlación con variables como la emocionalidad o la

introversión social. En primer lugar, llegaron a la conclusión de que el instrumento de medida es fiable y con una buena consistencia. Seguidamente, encontraron que la sensibilidad correlacionaba positivamente y de manera moderada con la introversión social en los tres estudios realizados (0.32, 0.31 y 0.25 con una $p < 0.05$). Posteriormente, encontraron que la emocionalidad también correlacionaba de manera positiva y en mayor medida con la sensibilidad (0.52, 0.58 y 0.46 con una $p < 0.01$) en los tres estudios realizados. Finalmente, combinaron la sensibilidad con la emocionalidad y la introversión social obteniendo buenas correlaciones, pero todavía lejanas a la unidad (0.56, 0.62 y 0.47 en los tres estudios realizados con una $p < 0.01$). Esto los lleva a afirmar que tanto la emocionalidad como la introversión social están relacionadas, pero están lejos de ser lo mismo.

Otro aspecto importante que resaltar es la relación entre las figuras de apego y las relaciones en la infancia y las PAS. Las personas altamente sensibles que tuvieron una mala infancia o padecieron algún trauma en algún momento de su vida son más proclives a la depresión y la ansiedad que aquellas que no son altamente sensibles (Aron, 2019). En otra investigación que hicieron Aron *et al.* (2019) se analizó la alta sensibilidad en relación con la percepción de la experiencia parental subjetiva. En dicha investigación se realizaron dos estudios. Por un lado, se trabajó con una muestra de 92 madres que desconocían el propósito del estudio reclutadas a través de *Craiglists* y foros de crianza en línea y en otro se reclutaron a través de una página online relacionada con la SPS a 802 madres y 65 padres.

En este, la alta sensibilidad fue medida con el cuestionario HSP y la experiencia subjetiva parental a través de una escala de 27 ítems que medían tres componentes: dificultades de la crianza, buena relación de coparentalidad y sintonía con el niño. Los resultados mostraron que los padres con un alto SPS mostraron una mayor sintonía con el niño y dificultades en la crianza, pero no se relacionó de manera consistente con una buena relación de coparentalidad. Como consecuencia, los autores muestran la necesidad de dirigir ayudas a los padres con un alto nivel de SPS en orden a confiar más en su sintonía y las condiciones que hacen percibir la crianza como algo difícil. Del mismo modo, se pueden sugerir prácticas cotidianas que ayuden al buen funcionamiento familiar simplemente cuidando aspectos como reducir el nivel de ruido en el hogar o convencerse de que necesitan más ayuda en el hogar que otros padres sin ese elevado SPS (Aron *et al.*, 2019).

Otros elementos por destacar son el apego y las relaciones en la infancia. Aron y Aron (1997) basándose en investigaciones previas y con los estudios que comentábamos anteriormente, afirmaron que en el primer estudio se veía cómo la sensibilidad podría moderar la relación en el ambiente familiar y una infancia infeliz, pues si una infancia infeliz es algo problemático para cualquier niño, mucho más perturbador sería para un niño altamente sensible. Sin embargo, basándose en otros estudios (Hawai y Werner, 1989, como se citó en Aron y Aron 1997) se descubrió que había adultos que no se vieron afectados por una infancia especialmente problemática. Esto les lleva a concluir que lo que realmente marca a un adulto altamente sensible enfermo no es tener una infancia difícil, sino la interacción que se tiene con los padres, es decir, que el rasgo sea reconocido y comprendido por los padres es de vital importancia. Por ello, al repetir este análisis en los diferentes casos de estudio, llegaron a la conclusión de que el ser altamente sensible y tener un entorno parental positivo era inversamente proporcional a tener una infancia infeliz ($r=-0.53$).

Por el contrario, para las PAS que tuvieron una infancia feliz, demostraron tener más éxito como estudiantes y en sus carreras profesionales, así como ver su sensibilidad como algo positivo (Aron y Aron, 1997). Sin embargo, aquellos que tuvieron una infancia infeliz evidenciaron severos desajustes o problemas de personalidad en la edad adulta. Es cierto que esto no estaba del todo relacionado con la sensibilidad, pero sí que esa sensibilidad parecía ponerles en situaciones que impactaban en el colegio, la carrera y las relaciones; sintiéndose más vulnerables y desventajados (Aron y Aron, 1997).

En esta misma línea, se hizo otro estudio en el que se pretendía ver si la Sensibilidad del Procesamiento Sensorial y la calidad de la infancia, tenían un impacto neuronal en la respuesta emocional ante un estímulo. Para ello, además de la escala HSP se utilizaron el QCP (*Quality of Childhood Parenting*), el *Parenting Bonding Inventory*, una escala de neuroticismo y el *International Affective Picture System* (IAPS). A través de una resonancia magnética funcional se fueron seleccionando las imágenes del cuestionario IAPS como neutras, positivas y negativas y se iba viendo cómo reaccionaban las personas altamente sensibles ante ellas. Como resultado vieron que, efectivamente, había una correlación entre la respuesta a la emoción y las imágenes presentadas. Sin embargo, en función de cómo fuera el estímulo, las zonas del cerebro que se estimulaban eran diferentes, al igual que eran diferentes las correlaciones en función de si la infancia había sido buena o no (Acevedo *et al.*, 2017).

Para los estímulos positivos y negativos se activaban zonas como la memoria, atención, consciencia y pensamiento reflexivo y recompensa (ATV¹, SN y el núcleo caudado), la integración yo-tú (ínsula y centro cerebral del lenguaje), calma (sustancia gris) y saciedad (sólo ante estímulos positivos). Sin embargo, se observó que la interacción resultó más fuerte en regiones donde mediaban las emociones, la memoria, la homeostasis psicológica, la atención y los procesos cognitivos (especialmente en TPJ, lóbulo precúneo/parietal y la corteza prefrontal) (Acevedo *et al.*, 2017).

Una vez analizaron las respuestas a estos estímulos con la resonancia magnética y la combinación del QCP y la escala HSP se observó que los adultos que habían tenido una paternidad “suficientemente buena” o normal regulaban de manera más eficiente sus emociones y de manera más calmada. Además, no mostraban una reducción en la activación de la gratificación en áreas con estímulo negativo, tenían mayor resiliencia ante situaciones adversas y mayor control de los impulsos ante estímulos positivos (Acevedo *et al.*, 2017).

Hilando esto con el siguiente apartado, se manifiesta cómo los estudios acerca de la sensibilidad van avanzando y existe relación entre el rasgo de personalidad heredado y las respuestas al entorno que tienen los individuos. El estudio realizado por Aron *et al.* (2012) sugiere cómo el rasgo de personalidad es heredado, pero el contexto en el que se encuentre el individuo va a generar diferencias en cuanto a su respuesta (reactividad) y las estrategias adaptativas mostradas tras un suceso (procesamiento profundo de la información). En dicho estudio pone el ejemplo del pez luna donde en un estanque se observaron peces con conducta “audaz” y otros con conducta “tímida”. La conducta “audaz” se presentaba en los que habían sido capturados en trampas y habían tenido que idear la manera de escapar de allí, sin embargo, los que presentaban conducta “tímida”, no habían entrado en dichas trampas, lo que les llevaba a evitar experimentar experiencias nuevas. En este punto surge la teoría de que los tímidos pudieran tener conductas más adaptativas y que quizás no fueran tan tímidos como se presentaban, pudiendo explorar más veces un determinado ambiente o empujar a otros a que vayan a contextos con más riesgo.

Como se comentaba anteriormente, las investigaciones se encuentran en un punto en el que afirman que, efectivamente existe un rasgo de personalidad heredado pero que

¹ ATV (Área Tegmental Ventral)

dicho rasgo puede verse modificado por las interacciones que se tienen con el ambiente. De este modo, las personas altamente sensibles, desde su nacimiento, ya se están configurando de una manera determinada a través de su crianza, sus experiencias, su entorno...lo que sugiere que estas personas no sean fácilmente identificables por su fenotipo debido a los cambios que en ellas se producen, así como en su comportamiento (Aron *et al.*, 2012). Los procesos genéticos y epigenéticos muestran que, en la función neuronal, la susceptibilidad diferencial a las exposiciones ambientales viene determinada por el funcionamiento de circuitos cerebrales específicos y la producción, procesamiento y metabolismo de los neurotransmisores (Ellis y Boyce, 2011). Esto quiere decir que la sensibilidad siempre va a verse condicionada por los factores ambientales, aunque tenga una base eminentemente biológica.

1.2.3. La sensibilidad ambiental de Michael Pluess

Michael Pluess es psicólogo y profesor de psicología del desarrollo en la universidad Queen Mary en Londres. Es de uno de los autores más representativos en cuanto a investigación sobre sensibilidad ambiental y referente en cuanto a validación de pruebas para medir alta sensibilidad. Los aspectos sobre sensibilidad en los que él se centra para investigar son la medición, el papel de la genética y el desarrollo de la misma a lo largo de la vida de las personas (Instituto PAS, 2024 y Sensitivity Research, 2024).

Dicho autor cuenta con una página web (sensitivityresearch.com) en la que se encuentran compiladas distintas investigaciones en torno a la sensibilidad, así como las distintas escalas para medir la sensibilidad ambiental tanto en niños como adultos. Estas escalas están validadas ya en varios países y también hay un espacio para que autores interesados en alta sensibilidad puedan participar y compartir ahí sus investigaciones.

Cuando se habla de sensibilidad ambiental (Bridges y Schendan, 2018), se puede decir que es un sinónimo de alta sensibilidad (Aron y Aron, 1997) o sobreexcitabilidad (Dabrowski, 1964), aunque todas estas teorías se han revisado para ver si en efecto se referían exactamente a lo mismo. En un estudio más reciente de revisión, Greven *et al.* (2019) observaron que todas las teorías de susceptibilidad diferencial (Belski y Pluess, 2009), sensibilidad biológica al contexto (Ellis y Boyce, 2011) y Sensibilidad del Procesamiento Sensorial (Aron y Aron, 1997) compartían que los individuos difieren en

su sensibilidad tanto en entornos positivos como adversos. Lo que aporta de exclusivo la SPS es que se trata de un rasgo fenotípico (temperamental, como ya se comentó en el apartado de Aron) que se caracteriza por una mayor profundidad en el procesamiento de la información, mayor reactividad y empatía, mayor facilidad de estimulación y más capacidad para detectar las sutilezas del ambiente.

En el caso del estudio de la sensibilidad ambiental, se hace hincapié en todo aquello que afecta externamente al sujeto y hace que se propicie el desarrollo de esa alta sensibilidad. Se comentó anteriormente cómo las investigaciones de Aron (1997) observaron que este rasgo de personalidad afectaba a más de 100 especies diferentes, pero, lo que resulta interesante en este punto es ver cómo esa reactividad o capacidad de respuesta influye en el comportamiento de las personas. Por ello, Lionetti *et al.*, (2018) definen la sensibilidad ambiental como la capacidad de percibir y procesar estímulos mentales ambientales.

Dicho en otras palabras, la sensibilidad ambiental engloba las aportaciones de las teorías de susceptibilidad ambiental (defiende que los individuos con alta sensibilidad tienen una mayor susceptibilidad al entorno y asumen una perspectiva evolutiva en las que esas diferencias en la sensibilidad –baja o alta- implican una mayor o menor plasticidad y adaptación al entorno) (Belski y Pluess, 2009); la sensibilidad biológica al contexto (muestra diferencias fisiológicas en la reactividad a estímulos ambientales, por ejemplo: producción de cortisol, presión arterial...) (Ellis y Boyce, 2011); y la sensibilidad del procesamiento sensorial (que enfatiza en el fenotipo temperamental o rasgo de personalidad caracterizado por una respuesta condicionada o no al entorno que rodea al individuo, incluyendo aspectos físicos –el comer, los efectos ante la cafeína...-, sociales -experiencias en la infancia, la relación con los demás...- o aspectos internos -pensamientos, sentimientos...-) (Aron y Aron, 1997). Por esto, se puede decir que la sensibilidad ambiental en un meta-marco que engloba esas diferencias individuales frente a la sensibilidad en los distintos entornos (Greven *et al.*, 2019).

Tradicionalmente, estas diferencias en cuanto a los estímulos exteriores se habían definido como algo negativo. Esto se debe a que las personas altamente sensibles son más vulnerables a lo negativo (por ejemplo, maltrato infantil o acontecimientos vitales negativos), mientras que aquellas personas que eran menos sensibles se mostraban menos reactivas y, por tanto, más resilientes frente a este tipo de acontecimientos. En la última década esto ha sido ampliamente cuestionado, pues se ha visto que, aunque estas personas

son más vulnerables a los efectos ambientales negativos, también lo son para los más beneficiosos, por lo que se podría decir que estas personas también son más propensas a beneficiarse de los aspectos positivos que les rodean. Teniendo en cuenta esto, los autores afirman que el rasgo de sensibilidad resulta ser una ventaja, pues es algo que no posee la mayoría de la población (Lionetti *et al.*, 2018).

Una de las cuestiones que este autor refleja (junto con sus colaboradores) en sus investigaciones es que la sensibilidad es un continuo, es decir, hay personas que son más reactivas a influencias ambientales y otras a las que les afecta menos, pero todas tenemos cierto grado de sensibilidad. Esto se explica en uno de sus artículos tras hacer una investigación con 906 personas donde la población no se dividía dicotómicamente como se creía hasta ese momento (personas que eran altamente sensibles y aquellas que no lo eran), sino que hay personas con muy baja sensibilidad (a las que denomina metafóricamente en su artículo como dientes de león), personas con sensibilidad muy alta (orquídeas, siguiendo la metáfora) y un gran grupo (tulipanes) que tenían una sensibilidad media. Esto quiere decir que la sensibilidad no es sólo un continuo, sino que se distribuye de manera normal. Las personas más sensibles corresponden al 31% de la población, las menos sensibles, al 29% de la población y las de sensibilidad media, al 40% de la población (Lionetti *et al.*, 2018).

Dicha investigación se realizó completando la *HSP Scale* y al encontrar estos tres grupos, se adjudicaron puntuaciones de corte para cada uno de ellos. A las personas que componían dichos grupos, se les aplicó también la escala de los *Big Five* y los resultados reflejaron que las orquídeas (las personas altamente sensibles) obtenían diferencias estadísticamente significativas, puntuando más en neuroticismo y reactividad emocional y puntuando menos en extraversión en comparación con los otros dos grupos (Lionetti *et al.*, 2018).

Otro estudio previo que se hizo con menores reveló un porcentaje similar en personas altamente sensibles, aunque ligeramente diferente en cuanto a porcentajes. La muestra estaba compuesta por 3581 niños entre 8 y 19 años de Reino Unido. En esta investigación en la que a través de cuatro estudios se comprobaron las propiedades psicométricas de la escala (que resultó ser buena para la franja de edad indicada), se obtuvieron los siguientes resultados: efectivamente la sensibilidad ambiental es un continuo y en ese continuo que se distribuye de manera relativamente normal, se encuentran tres grupos. En primer lugar, aquellos que tienen sensibilidad ambiental baja

(25-35% de la población), por otro lado, aquellos que presentan una sensibilidad media, que corresponden al 41-47% de la población y, finalmente, los niños/as que son altamente sensibles, que corresponden al 20-35% de la población (Pluess *et al.*, 2018).

Sin embargo, como se comentó anteriormente de manera escueta, estos autores no se han quedado en el estímulo ambiental como un continuo que se mantiene en el tiempo y que es heredable, sino en cómo las experiencias vividas pueden modificar la respuesta dada a esos estímulos y cómo éstas tienen la capacidad de modificar fenotípicamente a la persona. Es decir, estos autores tienen muy en cuenta la plasticidad en el desarrollo y cómo estos individuos son capaces de modificar sus respuestas debido al cambio fenotípico en su organismo (Pluess, 2015).

Antiguamente este concepto estaba vinculado a periodos tempranos del desarrollo, pero actualmente se ha comprobado que el organismo tiene la capacidad de modificar su expresión fenotípica según las condiciones ambientales. De ahí que las personas altamente sensibles con un entorno familiar negativo sean más propensas a desarrollar trastornos psicopatológicos frente a aquellas que disfrutaron de un buen clima familiar en su infancia (Pluess, 2015).

Esto parte del concepto de “*Vantage sensitivity*” (que está englobada dentro de las teorías de susceptibilidad ambiental) que parte de la idea de que las diferencias en las respuestas a los estímulos en las personas altamente sensibles no sólo tienen que ver con factores genéticos (dopamina y serotonina) o fisiológicos (sistema nervioso y hormonas), sino también conductuales (temperamento y alta sensibilidad) y en esto juega un papel importante la resiliencia (Pluess y Belski, 2013).

Estos cambios que surgen en las personas son particularmente importantes en el periodo prenatal, pues es el periodo en el que la persona se encuentra en constante desarrollo. Hartman y Belski (2018) propusieron en un estudio que el estrés prenatal podía estar asociado a una mayor reactividad conductual y fisiológica y que esos fenotipos postnatales estaban vinculados a una mayor susceptibilidad a respuestas tanto positivas como negativas en el desarrollo. En este estudio se recogen evidencias que sustentan esta proposición, como los de Van den Berg *et al.* (2005) o Huizink *et al.* (2002); como se citaron en Hartman y Belski (2018) en los que se demostró cómo el estrés prenatal medido de diversas formas (por ejemplo, como ansiedad materna y producción de cortisol) predicen mayor disfunción conductual y fisiológica en la infancia y la niñez o

cómo la exposición prenatal al estrés está relacionada con un aumento de manifestaciones de tristeza, frustración y miedo, así como una predisposición a la reactividad emocional negativa.

Existen investigaciones que vinculan el estrés psicológico materno en el final del embarazo con mayor reactividad conductual en bebés de 4 meses (Davis *et al.*, 2004; como se citó en Hartman y Belski, 2018) y en niños/as pequeños/as (Lim *et al.*, 2017; como se citó en Hartman y Belski, 2018). También hay otros que muestran cómo la exposición a estrés por parte de la madre durante el primer trimestre de gestación dio lugar a bebés con patrones irregulares de sueño y alimentación a los 6 meses o niños de 5 años con mayor inhibición o emocionalidad negativa (Martin *et al.*, 1999; como se citó en Hartman y Belski, 2018).

Es especialmente destacable el estudio que muestra que los niveles altos de cortisol materno al final del embarazo mostrados como problemas psicosociales (ansiedad y depresión) en el segundo y tercer trimestre del embarazo predicen mayor nivel de negatividad en bebés de dos meses a pesar de controlar el estado de salud mental de la madre en el periodo postnatal (Davis *et al.*, 2007; como se citó en Hartman y Belski, 2018).

Hay otros que relacionan la exposición de madres gestantes ante una catástrofe natural y temperamentos más difíciles en niños a pesar de controlar la depresión postparto en el periodo postnatal (Laplante *et al.*, 2015; como se citó en Hartman y Belski, 2018), aunque no todos los estudios realizados en esta línea muestran los mismos resultados, como el meta-análisis que realizaron Zijlmans *et al.* (2015a,b; como se citó en Hartman y Belski, 2018).

Además, se incluyeron investigaciones animales en este campo, en el que se manipularon experimentalmente tanto el estrés en el desarrollo prenatal como el cuidado postnatal, dando lugar a resultados similares (Hartman y Belski, 2018).

Los resultados incidieron en que a pesar de que hay numerosos estudios que evidencian esta conexión entre el malestar materno en forma de estrés y el desarrollo infantil, se ha de considerar la plasticidad postnatal (tanto para bien como para mal) a la hora de tratar este tipo de trastornos en la madre, aunque se tenga en cuenta el cuidado postnatal (Hartman y Belski, 2018).

Un estudio más reciente de estos autores junto con Michael Pluess (2023) revisa las investigaciones previas que relacionan el estrés con el desarrollo postnatal, aunque pone el foco en cómo las diferencias genéticas, el género, el momento, la duración y la intensidad de las exposiciones prenatales al estrés pueden moderar los efectos de la programación prenatal en la sensibilidad ambiental. En él, se vuelve a mencionar cómo la sensibilidad de un individuo viene determinada tanto por factores genéticos como fisiológico-conductuales y ambientales y pone de manifiesto un estudio realizado con gemelos en el que se observa que el 47% de las diferencias en sensibilidad ambiental (medida con la escala de niños HSC) se explican por factores genéticos frente al 53% que proceden del ambiente.

Con respecto a la programación prenatal, se sabe que tanto la nutrición como las hormonas se pasan de la madre al feto a través de la placenta. Al hacerlo, moldean (“programan”) el metabolismo y la reacción al estrés del feto. Lo importante en este punto es que cuando las características “programadas” en el feto no concuerdan con el entorno postnatal, esto puede afectar negativamente en el desarrollo postnatal del individuo (Hartman *et al.*, 2023).

Después de analizar distintas investigaciones tanto con animales como con seres humanos se llega a la conclusión de que los niños que en su etapa prenatal estaban sometidos a estrés (ansiedad o cortisol elevado en la madre) manifestaban características comunes (bajo peso al nacer, nacimiento prematuro o tamaño pequeño respecto a la edad gestacional) y conductas reactivas negativas en cuanto a sensibilidad dependiendo del contexto postnatal con el que se encontraran. Aquellos que no habían tenido estrés en la etapa prenatal como aquellos que a pesar de haberlo recibido habían contado con un ambiente de cuidados bueno en su etapa postnatal no mostraron diferencias significativas, mientras que aquellos que habían padecido estrés en el embarazo o aquellos que no, pero habían recibido un ambiente de cuidados pobre en su etapa postnatal (como falta de caricias o menor disposición por parte de la madre) mostraron mayor reactividad negativa (Hartaman *et al.*, 2023).

Parece ser que toda esta reactividad aumentada tanto para estímulos negativos como positivos derivados del estado materno tienen su origen en el eje hipotálamo-hipofisiario-suprarrenal, pero los estudios que se han realizado son aislados en algunos de estos puntos del eje sin teniendo en cuenta el eje en su conjunto, por lo que hay que seguir haciendo investigaciones en este campo (Hartaman *et al.*, 2023).

En dicha investigación, como comentábamos anteriormente, influyen no sólo el sexo y las condiciones ambientales, sino el momento concreto y la intensidad en la que se producen estas influencias (como se comentó anteriormente). Aquí juega un papel vital la epigenética, entendida como el proceso que produce cambios en la genética sin modificar el ADN. En este caso, el estrés se incorpora biológicamente al individuo a una edad temprana provocando diferencias individuales en cuanto a la sensibilidad ambiental (Hartaman *et al.*, 2023).

Respecto al sexo, se sabe que es un factor moderador de los efectos significativos del estrés, sin embargo, en cuanto a qué sexo es más susceptible es difícil de saber, pues cada estudio muestra resultados que son contradictorios entre sí. Por ejemplo, ante la inundación de Queenislan en 2011, las madres que tuvieron mayores dificultades predijeron mayor irritabilidad infantil, pero sólo en niños (Simcock *et al.*, 2011; como se citó en Hartaman *et al.*, 2023).

Otro estudio manifestó que los niños tienen mayor riesgo de padecer TDAH infantil si su madre perdió a su cónyuge o a un hijo durante el embarazo (Li *et al.*, 2010; como se citó en Hartman *et al.*, 2023). Frente a esto, Sharp *et al.* (2015; como se citó en Hartman *et al.*, 2023) indicaron que las niñas tienen estados de salud más comprometidos, así como Quarini *et al.* (2015; como se citó en Hartaman *et al.*, 2023) indicaron que las niñas muestran una asociación significativa en cuanto a padecer depresión en la edad adulta si la madre ha tenido depresión en la época prenatal.

En este caso es importante recalcar la limitación que expresan estos autores en esta investigación pues relatan cómo en multitud de estudios se controla dicha reactividad controlando la depresión en el contexto prenatal, pero no se sabe a ciencia cierta si la mayor reactividad que muestran los niños y las niñas al estrés en la etapa postnatal se debe a esa influencia ambiental en el periodo prenatal o a las células compartidas entre el niño/a y la madre que se mantienen en la etapa postnatal (Hartaman *et al.*, 2023).

1.2.4. Concepto de Capacidad Compleja de Pardo de Santayana

Antes de entrar en la definición de capacidad compleja, es necesario definir una serie de conceptos previos que ayudarán a distinguir y comprender mejor el término de capacidad compleja. Se definen términos como alta capacidad, sobredotación o superdotación, talento, madurez precoz, genio, prodigio, creativo y doble excepcionalidad.

Una persona superdotada es aquella que tiene una dotación intelectual por encima de su edad cronológica y una serie de conductas más o menos generalizables (Pardo de Santayana, 2002). Renzulli y Reis, (2018, p.185; como se citó en Tourón, 2020) definen el término dotado (*gifted* en inglés) como la forma en la que “uno es excepcional en algo y preferimos usar la palabra “dotado” como un adjetivo (por ejemplo, él/ella es un/a pianista, escritor/a...) en vez de como un sustantivo (ella es dotada). También preferimos hablar de comportamientos dotados (adjetivo) en lugar de usar “los dotados” para representar un estado de ser” (p.17). Por tanto, esta definición hace referencia a la forma de ser de alguien, es decir, su individualidad. Pfeiffer (2017; como se citó en Tourón, 2020) utiliza el término como un constructo social que hace referencia a un grupo heterogéneo de personas que poseen una “alta capacidad, un alto rendimiento o un alto potencial para rendir” (p.18).

En este punto, Reyero y Tourón (2000) hacen alusión a las características que verdaderamente hacen a una persona sobredotada y no lo que actualmente hace el sistema educativo para atenderlas. En primer lugar, hacen referencia a cómo las personas superdotadas destacan en algún área académica y no en todas, así como pueden ser muy buenas en una y presentar dificultades en otras. También podría ocurrir que destacaran en más de un área, pero dicha superdotación extrema necesita de atención de esas necesidades educativas especiales (a pesar de lo que se ha creído hasta la fecha).

Por otro lado, Reyero y Tourón (2000), hacen referencia a que no hay duda de que la sobredotación tiene una base biológica, pero es precisamente esa base biológica la que les hace trabajar duro y hacer que consigan desarrollar ese potencial. A su vez, esta capacidad ha de ser atendida por parte del núcleo más cercano al niño o niña (los progenitores). Éstos están constantemente mandando señales a los padres acerca de cómo conciben el mundo a pesar de que los padres no entiendan dicha capacidad. De hecho,

hay numerosos estudios que revelan cómo la adecuada estimulación es la que permite a los niños y las niñas superdotadas a desarrollar óptimamente su capacidad. Finalmente, los niños y las niñas con esta superdotación son conscientes de que son diferentes al resto y aunque algunos prodigios pueden ser eminentes en la edad adulta, muchos no llegan a serlo.

Aunque en el mundo de la educación el estudio de la superdotación es relativamente joven, existen numerosas investigaciones que se han centrado en cuál es el origen de la inteligencia, qué la constituye y cómo medirla. Sin embargo, en el transcurso de este tiempo han surgido diferencias en cuanto a la concepción de la sobredotación. Tradicionalmente se pensaba que la superdotación era lo mismo que tener un CI alto, que era un rasgo invariable en la persona, que su identificación estaba basada en los test y que la orientación para estas personas era elitista. Así mismo, se pensaba que su expresión se daba sin intervención especial, que estaba orientado hacia la escuela y cuyo origen era etnocéntrico (Reyero y Tourón, 2000).

Actualmente se sabe que la superdotación es multifacética, es decir, no se limita a un CI alto, está orientada a los procesos, es decir, esa inteligencia puede ir cambiando y no ser un aspecto inamovible y su identificación se basa en el rendimiento de dicha persona y no según unas puntuaciones. Del mismo modo, para un superdotado el contexto es crucial, pues es lo que va a permitir que ese potencial se desarrolle en mayor o menor medida, está orientada a campos de conocimiento y no sólo a la tarea académica y se pone especialmente énfasis en la diversidad, siendo conscientes de que son personas que necesitan de una atención especial (Reyero y Tourón, 2000).

El talento, queda restringido “a la manifestación superior de habilidades sistemáticamente desarrolladas (destrezas) y el conocimiento de, al menos, un campo de actividad hasta que la ejecución del sujeto esté un 15% por encima del grupo cronológico de referencia que desarrolle su acción en el mismo campo” (Pardo de Santayana, 2002, p.30). Por ello, existen talentos en todas las áreas: música, deporte, literatura..., pues supone “una capacidad focalizada en un aspecto cognitivo o destreza conductual” (Rodríguez Rodríguez, 2001, p.16) que, generalmente lleva implícita una dotación intelectual, aunque autores representativos en este campo como Gómez y Rodríguez (1993; como se citó en Pardo de Santayana, 2002) rechazan esta idea comúnmente aceptada e inciden en que no es necesario un alto rendimiento cognitivo. De igual modo,

Tourón (2004) recuerda que estos talentos no tienen por qué aparecer a una edad temprana, pues, como se comentaba anteriormente, se trata de habilidades desarrolladas.

El aspecto que diferencia al superdotado del talento es que el talento tiene esas habilidades, como se comentaba en el párrafo anterior, desarrolladas de manera sistemática, mientras que el superdotado las posee de manera natural. Sin embargo, hay un punto en el que convergen, pues es necesario que haya cierta potencialidad para que eso se pueda desarrollar (Pardo de Santayana, 2002).

El diagnóstico de estudiantes superdotados no es definitivo hasta los 12-13 años de edad (Rodríguez y Rodríguez, 2001) por lo que un niño de corta edad, con sus manifestaciones conductuales e intelectuales podría ser “mal diagnosticado” como superdotado, cuando en realidad lo que tiene es una madurez precoz. Dicha precocidad puede definirse como una maduración temprana, donde determinados hitos del desarrollo se alcanzan antes de tiempo. La mayoría de los niños superdotados son precoces, pero también podría darse la casuística de que niños superdotados hayan tenido un desarrollo “normal” y después desarrollen esa superdotación (Tourón, 2004). Esta prontitud a alcanzar este desarrollo avanzado no es más que la superdotación o talento manifestado antes del proceso de estabilización, que es la adolescencia (Gagné, 1995).

El genio, es, por ende, aquella persona que tiene una gran capacidad intelectual y, además, tiene mucha producción en diversos campos de conocimiento. Dichas personas pueden ser concebidas como “revolucionarias” ya que suelen mostrar ideas o concepciones nuevas, así como estructuras o cambios de paradigma para el momento de la historia en la que se encuentran. Un claro ejemplo de esto sería Leonardo Da Vinci (Rodríguez Rodríguez, 2001). Hoy en día, que vivimos en una sociedad en la que la especialización es clave, resulta difícil encontrarse a personas así, por lo que es un término que apenas se utiliza (Rodríguez Rodríguez, 2001).

El prodigio sería similar al genio, pero sin ser alguien revolucionario en un campo determinado, sino alguien que presenta esa gran habilidad a una edad temprana, por lo que también estaría relacionado con el término precocidad (Gagné, 1995).

Finalmente, la creatividad es una característica compartida tanto con la superdotación como con los talentos, de ahí que se denomine creativa a aquella persona que es capaz de producir con originalidad. Se considera un subtipo o bien de talento o bien de superdotado (Pardo de Santayana, 2002).

Una vez se ha profundizado en los distintos conceptos relacionados con la inteligencia, podemos observar que las altas capacidades no son exactamente superdotación, pues tanto la superdotación como el talento serían formas concretas de expresar esas altas capacidades (Sastre-Riba, 2008).

Actualmente, la superdotación no es homogénea, su perfil es multidimensional y su expresión depende de varios factores, como el ambiente, la motivación o factores neurobiológicos. Para poder identificar a una persona superdotada, ésta debería puntuar por encima del percentil 75 en todas las áreas de la inteligencia, tanto convergente (lógico-deductiva), como divergente (creatividad). En el caso del talento, se ha de puntuar en el percentil 90 en una (talento simple) o varias aptitudes intelectuales (talento múltiple), pero no en todas. El genio, por tanto, también quedaría recogido en este grupo de las altas capacidades, pues supone una alta capacidad (superdotación o talento) acompañada de una alta creatividad y producción (Sastre-Riba, 2008).

Con este último apunte se ven las diferencias que surgen entre unos conceptos y otros y la preferencia en la literatura científica actual por utilizar el término altas capacidades, ya que engloba las distintas opciones que presenta la inteligencia en las personas. De este modo observamos cómo la inteligencia es necesaria para este diagnóstico, pero no es el único aspecto a tener en cuenta, pues se busca una visión más integradora y que verdaderamente sirva para atender a la diversidad del alumnado (Rodríguez Rodríguez, 2001 y Tourón, 2004).

Finalmente, es importante atender al concepto de doble excepcionalidad, entendida como aquellas personas que poseen un alto potencial de rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios y a la vez, una o más discapacidades, entendiendo éstas como: dificultades específicas del aprendizaje, trastornos del habla y del lenguaje, trastornos emocionales/conductuales, discapacidades físicas, trastorno del espectro autista u otros problemas de salud como la hiperactividad o el déficit de atención (Reis *et al.*, 2014). Esto se hace realmente complejo de identificar, pues son personas que presentan dificultades en mostrar su alto rendimiento o su dificultad/es de aprendizaje, por lo que, las peculiaridades que presentan tampoco pueden ser atribuidas a una u otra causa, pues constituyen rasgos específicos de esa combinación de altas capacidades y dificultad de aprendizaje (Reis *et al.*, 2014).

Las manifestaciones que presentan las personas con doble excepcionalidad se dan en tres escenarios. En primer lugar, aquellas personas cuya doble excepcionalidad no permite mostrar su AC, lo que da lugar a un estudiante con bajo o normal rendimiento educativo. Por otro lado, aquellas cuya doble excepcionalidad no muestra las dificultades de aprendizaje por los mecanismos compensatorios a los que recurre la AC. Estos estudiantes, a pesar de su dificultad, pueden desenvolverse, incluso con éxito, en ambientes académicos desafiantes. Finalmente, aquellos en los que la AC y la dificultad de aprendizaje actúan recíprocamente y se ocultan mutuamente entre sí. En este caso, el estudiante presentará un comportamiento y rendimiento promedio y será difícil detectar cualquiera de sus dos condiciones (Conejeros-Solar *et al.*, 2018).

Después de definir estos términos, se procede a definir el término de “capacidad compleja” (CC) y su relación con términos anteriormente explicados, como el de la superdotación.

Raquel Pardo de Santayana está inmersa en el mundo de la alta capacidad, de hecho, su tesis está basada en el antiguo concepto de superdotación haciendo un recorrido entre los diferentes conceptos que se encuentran inmersos en el mundo de la alta capacidad (talento, genio...), las dificultades que se pueden encontrar en su detección (lo que atisba el concepto de la doble excepcionalidad) y la validación del cuestionario EOQ-II para población española.

Después de esto tiene un amplio recorrido en el mundo de las altas capacidades y está especializada en la teoría de Dabrowski. Con toda esta formación, acuñó el término de capacidad compleja (CC en adelante) en la que se combina la alta capacidad con la alta sensibilidad, de hecho, ella misma define el concepto como “propuesta de “categoría educativa” partiendo de un diagnóstico previo de AACC pero entendida desde una mirada integral y complementaria, porque no es sólo el potencial intelectual lo que nos ocupa en su atención, sino la vivencia interna que ese potencial supone para la persona tanto desde el plano intelectual como desde un plano emocional” (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p.133).

La capacidad compleja, por tanto, surge de la necesidad de entender otros aspectos que coexisten con el diagnóstico de AACC y que están íntimamente intrincados. Actualmente existe escasa investigación respecto a aspectos “puramente emocionales y nula sobre lo que supone una estructura neurobiológica compleja que facilita un

procesamiento profundo, pero también un cuestionamiento constante y trascendente de la realidad. Es ahí donde tocan lo intelectual y lo emocional, donde la realidad de las AACC se convierte en capacidad compleja (CC)” (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p.133).

Por ello, una persona con CC necesita que se respete su individualidad, que se atienda a su diversidad para que pueda desarrollarse plenamente como aquello que es. En este caso, se pone el foco especialmente en el “sufrimiento, desajuste (y) sobresaturación que provocan microcrisis vitales” (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p.133) dificultando el despliegue del potencial de estas personas.

En este punto la autora afirma que cuando Dabrowski desarrolló su teoría de la personalidad lo hizo relacionando, sobre todo, las sobreexcitabilidades emocional e intelectual y esto es debido a que “no puede haber emoción trascendente si no hay potencial intelectual para cuestionarla y pensarla y, entonces, no podría llegarse a niveles superiores de desarrollo. Las desintegraciones no tendrían un sentido constructivo ni productivo, serían sólo crisis vacías” (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p. 134).

Existe la convicción de que un porcentaje elevado de las personas con AACC son también altamente sensibles por compartir una serie de características comunes, sin embargo, la mayoría de estos estudios están basados en la práctica clínica y existen escasas investigaciones que demuestren esta correlación. De Gucht *et al.* (2023) revisaron estas investigaciones observando que las personas diagnosticadas con AACC se relacionaban con aspectos propios de las personas con una SPS, como eran el gusto por lo estético, la apertura, el neuroticismo y mayor receptividad a estímulos sensoriales como una mayor perceptividad y excitabilidad (Lovecky, 1986; como se citó en De Gucht *et al.*, 2023), sentir y ver más de lo que lo hace el común de la población (Mendaglio, 1995; como se citó en De Gucht *et al.*, 2023), necesidad de soledad y experimentación de estar abrumado (Roepers, 1991; como se citó en De Gucht *et al.*, 2023), mayor sensibilidad en cuanto a lo emocional y lo moral (Tolan, 1994; como se citó en De Gucht *et al.*, 2023) e hipersensibilidad (Vaivre-Douret, 2011; como se citó en De Gucht *et al.*, 2023).

Tras esto, De Gucht *et al.* (2023) realizaron un estudio conformado por una muestra total de 636 adultos conformado por puntuaciones de Cociente Intelectual (CI) superior a 130 o que formaran parte del grupo MENSA (sociedad de personas con alto cociente intelectual más grande del mundo que tiene una prueba de CI en su web y es

accesible a cualquiera. Sólo se puede formar parte de dicha asociación si se supera un CI igual o superior a 131). Por otro lado, se trabajó con otra muestra de población general conformada por 10.291 sujetos. Todos ellos tenían al menos 18 años.

Para la realización del estudio se utilizó la escala SPSQ, que es el cuestionario desarrollado para medir alta sensibilidad en población holandesa y que consta de 43 ítems divididos en seis subescalas: sensibilidad sensorial a estímulos sutiles internos y externos, reactividad emocional y fisiológica, Incomodidad sensorial, Comodidad sensorial, Sensibilidad socioafectiva y Sensibilidad estética. Así mismo se empleó el modelo de los 5 grandes o *Big Five* para medir la apertura a la experiencia, la extraversión, el neuroticismo, la conciencia y la amabilidad.

Para comparar ambos grupos (ACI y población general) se utilizó un Análisis Factorial Confirmatorio y se logró un buen ajuste del modelo y se confirmó la invarianza de la medición. Teniendo en cuenta que el grupo de ACI las mujeres estaban representadas en mayor medida, que los estudiantes de grados estaban poco representados y que los encuestados, en general, eran mayores y generalmente trabajaban a tiempo completo, los resultados mostraron que el grupo de personas con ACI puntuaban menos en sensibilidad general, pero puntuaban más en la dimensión positiva de orden superior y menos en la dimensión negativa de orden superior. A su vez, se encontraron diferencias en cuanto a la reactividad emocional y fisiológica, siendo más bajas en la muestra de personas con ACI. Con respecto a las puntuaciones en los factores de sensibilidad socioafectiva, sensibilidad estética y comodidad sensorial, también puntuaban más las personas con ACI, pero estas diferencias se volvían insignificantes cuando se controlaban las variables demográficas.

El estudio plantea, basándose en investigaciones previas, que las diferencias no son concluyentes y que puede ser que los pocos estudios que se han realizado difieran por la manera de concebir y medir la Alta Capacidad Intelectual (De Gucht *et al.*, 2023). Por ello, se hace necesario seguir investigando en este campo y aumentar la amplitud de miras para atender, como se ha indicado anteriormente, no sólo la dimensión intelectual, sino también la emocional.

Retomando el concepto de capacidad compleja, Pardo de Santayana y Muñoz Guitart (2024) realizaron un estudio con 374 estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años) procedentes de colegios con distinta titularidad en la Comunidad

de Madrid. Dicho estudio se realizó pasando el cuestionario OEQ-II para medir sensibilidad. En él se propone la baremación de dicho cuestionario, asignando unas puntuaciones en cada una de las dimensiones (sobreexcitabilidades) y éstas permiten la detección, no sólo de alta sensibilidad (AS), sino también, de Alta Capacidades (AACC) y de capacidad compleja (CC).

Figura 1

Representación de la relación entre altas capacidades, alta sensibilidad y capacidad compleja



Fuente. Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p. 138.

La baremación distingue entre aquellos sujetos que simplemente puntúan en alta sensibilidad teniendo la dimensiones sensitiva y emocional a partir de 3,5 (sobre 5, puntuación máxima) y a partir de 3 en intelectual; y aquellos que son alta capacidad. En este grupo, diferencian dos categorías: los que puntúan por encima de 4 en la sobreexcitabilidad intelectual, presentan más de 3,5 en la imaginativa y las dimensiones psicomotora y sensitiva actúan como variables dependientes de este perfil (AACC Tipo 1) y aquellos que puntúan más de 4 en la intelectual y más de 3,5 en las dimensiones imaginativa, emocional y sensitiva, teniendo en cuenta la psicomotora como dependiente del perfil (AACC Tipo 2) (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

El hecho de que para detectar alta sensibilidad también se tenga en cuenta la dimensión intelectual es porque autores especializados en ella (Aron y Aron, 1997; Aron *et al.*, 2012 y Pluess, 2015) explican que hay un alto componente cognitivo que lleva a estas personas a procesar de manera profunda la información.

Los resultados obtenidos ratificaron que esta diferencia en la detección era real y que los porcentajes se alineaban con lo que otros estudios previos habían realizado

(Renzulli y Reis, 2012 y Belski y Pluess, 2009; como se citó en Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). De esos 374 estudiantes se encontró que el 16% era Altamente Sensible, el 1,6% era Alta Capacidad tipo 1 y el 4,5% era capacidad compleja.

Las conclusiones a las que se llega en este estudio, además de cotejar los resultados obtenidos respecto a otras investigaciones científicas son, por un lado, que la prueba OEQ-II ha decidido valorarse a partir de 3,5 para atender a lo levemente significativo, pues se ha considerado una buena prueba de *screening*. Por otro lado, se ve una limitación en cuanto a la dimensión imaginativa, pues conforme se avanza en edad, las puntuaciones en ésta disminuyen y se cree que puede ser fruto de la relación que tienen las afirmaciones del cuestionario con aspectos de juego o fantasía. Finalmente, la importancia de tener en cuenta la dimensión emocional en cuanto a la detección de cualquiera de los perfiles estudiados en la muestra, pues no se trata sólo de enriquecer o flexibilizar el currículum, sino de atender integralmente a estas personas. De este modo y vinculado a esto, se podrían pensar pruebas que complementaran este primer *screening* para detectar mejor las necesidades de cada persona en concreto (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Como líneas futuras que se desprenden de este estudio y que no podemos ignorar por el estudio que se está realizando en la presente tesis son:

- Adaptar el cuestionario OEQ-II para población adolescente y adulta.
- Definir los rasgos que diferenciarían a las dos categorías de AACC planteadas en el estudio.
- Desarrollar propuestas educativas encaminadas a las personas con CC incidiendo especialmente en la gestión socioemocional. Asimismo, definir bien las diferencias entre ser PAS y CC en orden a atender esta comorbilidad, pues la combinación de alta sensibilidad y alta capacidad necesariamente manifiesta una forma concreta de expresarse que es diferente a las otras dos por separado (AACC Y AS).
- Aumentar la investigación neurocognitiva para detectar si hay áreas cerebrales diferentes que se activan en cada caso concreto (AACC, CC Y PAS).

1.2.5. Conceptos de Inteligencia sensible y Educación Sensible de Martínez Domínguez

Luis Manuel Martínez Domínguez es doctor en Pedagogía y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Dicho autor ha acuñado el término de Inteligencia Sensible (de ahora en adelante, IS) y lo ha plasmado a través de su libro “Educar la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad” (2021).

Martínez Domínguez (2021) define educación sensible como “la capacidad humana de responder a la experiencia de forma intuitivo-racional-emotivo-conductual para adaptarse a la vida con una autorrealización original, captando el mundo en su conjunto, comprendiendo a otros desde sus marcos de referencia, aprendiendo a ser “sí mismo”, ordenando los apegos y gestionando correctamente la sensibilidad, la racionalidad y el temperamento, lo que genera estados de más o menos plenitud o vacío” (p.16).

De aquí se desprenden los componentes de la inteligencia sensible (racionalidad, temperamento y sensibilidad), así como la originalidad, la plenitud y todo aquello que puede facilitar o dificultar ese desarrollo de la persona desde esta perspectiva. Desde un primer momento, el autor afirma que las personas con AIS (Alta Inteligencia Sensible) pueden pasar desapercibidas por la adaptación al medio en el que se encuentran (niños que “están bien”) pero no por ello están igual de bien por dentro. Muchas veces, la manifestación externa es de adaptación e incluso de cumplimiento de lo que socialmente se puede exigir, pero por dentro estar heridos por diversas circunstancias (Martínez Domínguez, 2021). Todo esto lo va desgranando a lo largo del libro, así como las distintas escalas y estilos que puede manifestar esta IS.

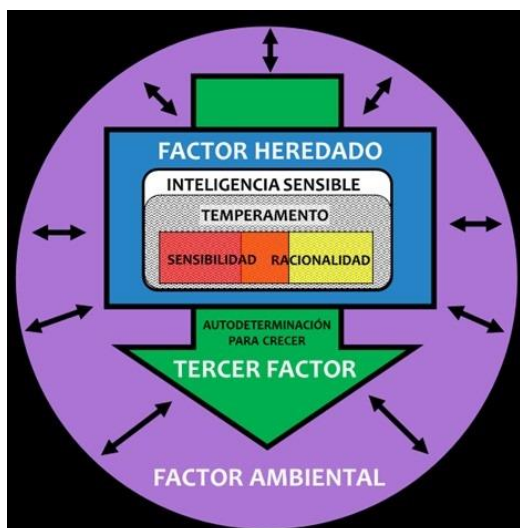
Martínez Domínguez parte de la teoría de la personalidad de Dabrowski (1967) en la que se explica (como se ha mostrado anteriormente) que la persona cuenta con una serie de dinamismos en los que el sujeto, pasa de estar completamente en potencia a adquirir en acto algunas virtudes que le hacen parecerse a ese ideal de desarrollo. Para ello hay que pasar por una serie de estadios y éstos se van desarrollando, teniendo en cuenta los aspectos que configuran la personalidad (temperamento, carácter y lo que él denomina el tercer factor, que es esa autorrealización).

Esta teoría se ve mezclada con conceptos de sensibilidad ambiental de Pluess (2009, 2015) en los que se afirma que la SPS es un rasgo heredado de la personalidad pero que está múltiplemente influenciado por el ambiente, por lo que las personas, a través de esas experiencias, son capaces de modificar esa sensibilidad. Esto es particularmente importante, pues a partir de estas teorías evolutivas (como las de Ellis y Boyce, 2011) se abre un campo educativo muy amplio en las que las personas con alta sensibilidad pueden aprender a gestionar su rasgo de sensibilidad.

Para Martínez Domínguez (2022) la inteligencia sensible se encuentra enmarcada dentro del primer factor o factor heredado, es decir, dentro de aquella parte biológica que al ser humano le ha venido dado. Esa inteligencia sensible viene definida por tres parámetros: temperamento, sensibilidad y racionalidad. Posteriormente, aparecería el tercer factor, que es esa autodeterminación para crecer y, en todo momento, estaría presente el segundo factor, que es ese componente ambiental que siempre está presente e influye.

Figura 2

Potencialidades en el desarrollo de la persona en relación con la Inteligencia Sensible



Fuente. Martínez Domínguez, 2021, p. 26.

El autor, además de ir definiendo cada una de esas partes que van configurando la IS, propone distintas escalas para medirlo. En primer lugar, trata de la sensibilidad. Ésta la define como “la capacidad de procesamiento sensorial para intuir fenómenos y profundizar en la realidad misma que uno habita y por la que es habitado” (Martínez

Domínguez, 2021, p. 50). En ella, distingue distintos tipos de sensibilidad y explica que se puede ser más o menos sensible en cada una de las sensibilidades que propone. Para él, la sensibilidad está conformada por: emotividad, empatía, sensibilidad corporal, sutileza perceptiva, sensibilidad social, sensibilidad de conciencia, sensibilidad mental, sensibilidad apertural (espiritual), sensibilidad creadora y angustia existencial (Martínez Domínguez, 2021).

La emotividad es “la capacidad de experimentar emociones a niveles inusuales de profundidad, complejidad e intensidad” (Martínez Domínguez, 2021, p. 50). Esta emotividad hace a la persona tener sentimientos positivos y negativos de forma constante y a veces de manera conjunta y hace que la persona sea extremadamente apasionada, sin embargo, si no se gestiona bien, puede llevar a que las personas puedan verse malinterpretadas por esa efusividad como inmaduros emocionalmente.

La empatía es lo que va a hacer que las personas se preocupen por aquellos que tienen alrededor. Son personas que pueden crear grandes conexiones con la gente y suelen hacer cosas siempre en favor de los demás. El darse sin medida puede ir en detrimento de ellas, pues si no se dan incondicionalmente pueden sentirse culpables por no hacerlo bien o crear situaciones de abuso sobre ellas (Martínez Domínguez, 2021).

La sensibilidad corporal hace alusión a la manera en la que la persona se ve influida por lo que ocurre a su alrededor. Actualmente se conoce la relación directa que existe en el impacto de un ambiente comprensivo y de buena infancia en niños respecto a personas más estables emocionalmente y con menos probabilidad a padecer trastornos psicopatológicos frente a aquellas personas altamente sensibles que tienen infancias difíciles y ambientes hostiles. Para las personas altamente sensibles este tipo de influencias y ambientes las hacen más vulnerables a ser personas muy dañadas y enfermas frente a aquellas que resultan ser más resilientes (Belski y Pluess, 2009). En este caso, Martínez Domínguez (2021) hace referencia a las reacciones intensas que muestran las personas con una AIS frente a lo corporal (sonido, tacto, gusto, olfato y vista).

La sutileza perceptiva hace referencia a la capacidad de percibir estímulos que para el común de las personas pasa desapercibido y una gran capacidad para crear conexiones en aquellas cosas que aparentemente no están conectadas. En este caso, una alta sutileza perceptiva puede llevar al aturdimiento de la persona con AIS, a tener la sensación de que no se entera de lo que está pasando porque necesita tiempo para procesar

lo que ocurre o de estar constantemente alerta frente a todo lo que le rodea (Martínez Domínguez, 2021).

La sensibilidad social tiene que ver con la molestia que sienten este tipo de personas frente a la hipocresía y la injusticia social. Son personas que no pueden evitar señalar las injusticias y pueden llegar a ser personas incómodas al aludir a aquello que no se está haciendo bien. Sin embargo, son personas muy susceptibles a las críticas ajenas, lo que puede resultar molesto sentirse señalado por los demás (Martínez Domínguez, 2021).

La sensibilidad de conciencia se refiere a la sensación que se tiene, en comparación con los demás, de ser más mayor o de tener intereses y preocupaciones diferentes al común de las personas de la edad. Además, eso conlleva una gran introspección que lleva a identificar perfectamente el sufrimiento y las falsedades de la vida. Son personas que se frustran respecto a la corrupción o las desigualdades y, a su vez, parecen poco valientes por no enfrentarse por miedo al qué dirán o si les van a señalar (Martínez Domínguez, 2021).

Con relación a la sensibilidad mental, se percibe un mundo interior muy rico que está inundado por la pasión, la imaginación y el pensamiento especulativo. Son personas curiosas y reflexivas que necesitan comprender el mundo, así como ampliar sus horizontes. Sin embargo, este esfuerzo insaciable conlleva a un agotamiento mental (Martínez Domínguez, 2021).

Lo espiritual (sensibilidad apertural) juega un papel vital en las personas con AIS. Lo que realmente caracteriza este tipo de sensibilidad es la comprensión frente a otras realidades religiosas que piensan y actúan de maneras divergentes a la nuestra. Por ende, ese gran potencial para pensar de manera trascendente les hace ser personas eminentemente profundas en las que desde corta edad se preguntan por cosas existenciales, como ¿quién soy yo? o ¿por qué existo? (Martínez Domínguez, 2021).

La sensibilidad creadora es la que inspira una visión fuerte o la capacidad de tener ideas innovadoras y que puede llevar a sentirse excluido de la comunidad cuando se sigue esa expresión de autenticidad de uno mismo y no coincide con la visión común. Tiene que ver también con la capacidad de concebir muchas ideas a la vez y resultar difícil ordenarlas. Además, lleva implícita una manera de ver la vida en la que se busca el sentido y no orientada en la mera ejecución de tareas (Martínez Domínguez, 2021).

Finalmente, la angustia existencial viene dada (y vinculada a la sensibilidad anterior) por no encontrar, muchas veces, el sentido de la vida, con tener una sensación constante de que el tiempo se acaba y de que uno tiene que pensar qué hacer con su vida (Martínez Domínguez, 2021).

También vincula todos estos aspectos mencionados en su parte más negativa, pudiendo hacer que las personas con AIS no conecten a fondo con las personas de su entorno por sentirse malinterpretadas, sentirse abrumadas por absorber los problemas negativos de los demás por su alta empatía, tener facilidad en su sensibilidad corporal para engancharse o volverse adictas a determinados estímulos, bloquear su capacidad de captar sutilezas por la cantidad de información que perciben al mismo tiempo, sentir que no encajan por “no aplaudir las gracias de los demás” cuando aquello que hace gracia les parece una ofensa o algo injusto para otras personas, tener una forma de ser que parezca que atraen problemas, tener refugios en los que meterse cuando se siente heridas, meterse en caminos esotéricos que hacen daño a su persona en vez de ayudarles en su trascendencia o sentir el “síndrome del impostor” pensando que valen mucho menos de lo que realmente aportan a los demás (Martínez Domínguez, 2021).

Con respecto a la racionalidad, la segunda dimensión en la que se apoya la IS, Martínez Domínguez (2021) la define como “la capacidad de pensar y querer. Permite ser dueño de uno mismo, aprender, entender, razonar, tomar decisiones, formarse una idea determinada de la realidad, obrar con buen juicio, prudencia, reflexión, sensatez, responsabilidad y autodeterminación” (p. 57). Este punto resulta ser contradictorio, pues él coloca la racionalidad y la sensibilidad dentro del primer factor y la autodeterminación como el tercer factor.

En esta dimensión también plantea una escala y da una serie de indicadores para evaluar el conjunto de la racionalidad. Para él, dicha racionalidad está compuesta por: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento lógico-matemático, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico, visión espacial, capacidad volitiva, conciencia irracional, memoria y cooperación (Martínez Domínguez, 2021).

La comprensión verbal hace referencia a la capacidad de comprender aquello que se expresa con palabras y ser capaz de ordenar, clasificar o sistematizar aquello que se está escuchando. La fluidez verbal hace referencia a lo mismo, pero en vez de ser mero receptor, se es productor, se tiene facilidad de palabra a la hora de expresarse. El

razonamiento lógico-matemático implica la habilidad para enfrentarse a tareas cuantitativas y manejar hábilmente conceptos matemáticos. De igual modo, la inteligencia mecánica hace referencia al conocimiento y facilidad en la comprensión del funcionamiento (mecánico) de las cosas (Martínez Domínguez, 2021).

La visión espacial es la agilidad para visualizar un objeto en diferentes dimensiones, así como la capacidad para poder orientarse en un mapa. La capacidad volitiva lleva implícita la voluntad y se define como la capacidad de actuar en función de lo que se considera prioritario. Requiere de fortaleza, autocontrol, perseverancia, valentía... La conciencia de irracionalidad alude a la facilidad para conocer pensamientos irracionales y no dejar llevarse por ellos. La memoria es la que va a hacer al individuo capaz de almacenar y recordar información nueva con idea de poder usarla más adelante. Finalmente, la cooperación, lleva a la ayuda recíproca entre personas y que supone la búsqueda conjunta de soluciones ante problemas (Martínez Domínguez, 2021).

Del temperamento, que sería la última dimensión en la que se basa la IS no hace escala de medida, sin embargo, sí que habla de los estilos que puede tener la inteligencia sensible. Esto es, que no todas las personas con AIS se manifiestan de la misma manera. Para ello, También propone una escala basada en cuatro dimensiones: surgencia, afectividad negativa, control con esfuerzo y afiliación.

La surgencia la define como una combinación entre “una disposición hacia las emociones positivas, una rápida aproximación hacia potenciales recompensas y una relación con el constructo extraversión de la personalidad. Se manifiesta como tendencia a manifestar afecto positivo, activación ante estímulos no necesarios, impulsividad y como tendencia a asumir riesgos” (p. 61).

La afectividad negativa “es la tendencia genética a experimentar una autoimagen negativa y una amplia gama de sentimientos negativos, como la preocupación, la ansiedad, autocríticas, miedo, rabia, tristezas e irritabilidad o malestar ante los estímulos” (Martínez Domínguez, 2021, p.62). Igual que en el caso anterior y que los posteriores, se puede puntuar más o menos en función de si se experimentan en mayor o menor medida estos sentimientos de angustia, rabia, autocrítica...

El control con esfuerzo se identifica con el autocontrol y es “la capacidad de inhibir una respuesta dominante para activar una respuesta menos dominante y gobernar las propias emociones y la atención voluntaria. Se manifiesta como cambio de atención y

enfoque, delicadeza psicomotora y autogobierno de la inhibición y la activación” (Martínez Domínguez, 2021, p.64).

Finalmente, la afiliación es “la tendencia natural hacia el apego y cercanía con los demás, independientemente de la introversión o extroversión de la persona. Está vinculada directamente con la relación que el niño estableció o establece con sus padres y cuidadores. Se incluye dentro de las disposiciones y necesidades básicas de toda persona de experimentar bienestar y seguridad (Martínez Domínguez, 2021, p. 65).

Como se puede observar, el estilo viene definido tanto por aspectos biológicos como ambientales. De ahí que existan diferencias en las distintas manifestaciones de las PAIS aunque la inteligencia sensible sea un rasgo heredable.

Como colofón de la Inteligencia Sensible, el autor relaciona este concepto con el de madurez, indicando que cuanto más maduro se sea, se es más auténtico y, por tanto, hay un despliegue real de la persona con Alta Inteligencia Sensible. Contrariamente, la falta de madurez no permite el correcto desarrollo de estas personas y las incapacita para ser lo que realmente están llamada a ser. De hecho, en este punto define la madurez como “la autenticidad con la que el “yo” se relaciona con el “tú” para formar un “nosotros”, llegando a ser más sí mismo desde su egocentrismo y alocentrismo sanos. Madurar supone pasar de la voracidad de la entrega y del ser servido a servir sin servilismo, manteniéndose dueño de sí mismo en interdependencia con el tú” (Martínez Domínguez, 2021, p.69). De esto se desprende que todos necesitamos relacionarnos con los demás y los demás también necesitan de nosotros. No se trata de una inteligencia individual, pero tampoco colectiva, sino de una inteligencia personal, individual y relacional al mismo tiempo (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2021). Por ello, la madurez pasa porque esa ayuda verdaderamente sea ayuda y despliegue nuestra forma de ser auténtica, sin utilizar a los demás con nuestros propios fines o haciéndoles daño. Se trata de un crecimiento conjunto. Por este motivo, tener AIS no es motivo de “preocupación”, sino de “ocupación”. En la medida en la que se desarrolle y se encauce bien ese potencial, servirá para un desarrollo pleno (Porto Pedrosa, 2021).

De este concepto emana otro, que es el de Educación Sensible. Éste queda ampliamente definido en el libro “Educación Sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo” (2022). En él se define la educación sensible en reiteradas ocasiones como “un modo de ayudar a crecer en libertad a la persona desde su “hogar interior” hacia la

“apoteosis” que suponen el reconocimiento del “nosotros sensible” donde habita el “yo” en identidad con el “nosotros original” manifestándose de forma empírica en “nosotros maduro”” (Martínez Domínguez, 2022, p.120). De esta definición emanan muchas cosas de la práctica de la educación sensible, como son la tridimensionalidad de la sensibilidad humana, la sensibilidad abierta, el origen, lo que supone el “nosotros maduro” frente al “yo”, el “hogar interior” y la “apoteosis”.

En primer lugar, se habla de educación sensible como una educación que es válida para todas las culturas, civilizaciones y sociedades pues su objetivo fundamental es que las personas capten el origen y actúen conforme a esa originalidad. Es decir, se parte de que el sujeto es originado y que el ser humano tiene que actuar conforme a su vocación original, conforme a lo que ha sido llamado. Sólo de esta manera podrá llegar a auto-realizarse y, por tanto, a ser feliz (Martínez Domínguez, 2022). De aquí que la educación sensible sea una auto-educación, donde el docente no tiene que hacer nada, sólo capacitar al educando para que caiga en la cuenta de cuál es su sentido original.

Puede ocurrir que la persona, por las experiencias vividas, esté dañada y que eso le impida encontrar su verdadero origen. Desde la educación sensible se parte de que el individuo tiene que sanar esas heridas para poder desplegar su potencialidad correctamente. Cuando antes se detecte esto, mejor, pues evitaremos sufrimiento a las personas. Además, decir que la educación sensible se asemeja a la técnica del *Kintsugui*, donde las piezas rotas son reparadas con oro o platino, dando como resultado piezas aún más bonitas que antes de romperse. El significado de esto es que no podemos evitar muchas veces que las personas sufran daños o incluso se rompan, pero la sanación, es posible (Martínez Domínguez, 2022).

Para el autor, la educación sensible parte de que la persona es generada, es decir, le ha sido dada la vida. Quien ha dado esa vida es el originador y esa originalidad que lleva inscrita en su interior es la que tiene que descubrir cada persona para desplegar su potencial. Dicha originalidad puede manifestarse de infinidad de maneras, lo importante es que cada uno se muestre de manera auténtica, es decir, como verdaderamente lo que es y no con falsas caretas que le llevan a manifestarse de un modo distinto al que es. Como si fuera un personaje representando algo en la vida. Se trata de que cada uno pueda manifestarse tal cual es (Martínez Domínguez, 2022).

Para que la persona pueda manifestarse como es, necesita atender a su sensibilidad apertural. En este punto hace referencia a tres tipos de sensibilidades: la sensibilidad corporal, la sensibilidad mental y la sensibilidad apertural. La sensibilidad corporal es la que se comparte con todos los seres vivos, es “la sensibilidad universal de todo ser vivo” (Martínez Domínguez, 2022, p.36), pero los seres humanos no estamos cerrados a la instintividad del resto de seres vivos, nuestra sensibilidad va más allá. La sensibilidad mental hace referencia a lo psicológico, es decir, a los sentimientos. Sin embargo, la sensibilidad apertural va más allá, hace referencia a la dimensión trascendente que tiene el ser humano y que se cultiva desde la intimidad de la persona. Sólo el ser humano es capaz de poseer los tres tipos de sensibilidad y hacerlo en unidad, es decir, no es que tengamos por un lado sensibilidad mental, por otro corporal y por otro apertural, sino que la sensibilidad la tenemos en unidad a través de la intimidad. De este modo podríamos decir que “las plantas se alteran biológicamente, los animales también lo hacen psicológicamente, pero sólo las personas pueden intimar y alterarse espiritualmente” (Martínez Domínguez, 2022, p.39).

La sensibilidad abierta o apertural, por tanto, es la sensibilidad propia de la persona. Aquella que le permite abrirse a los demás y al cosmos que le rodea. Esta sensibilidad es la que propicia que la persona crezca de manera original partiendo de un “tú” en relación a un “nosotros” con el que intima. Es decir, la intimidad requiere de una relación con otro/os “túes” y es en esa relación donde la persona puede mostrarse de manera original desplegando su potencial auténtico (Martínez Domínguez, 2022).

El “nosotros maduro” implica coexistencia, esto es que las personas están en el mundo en constante relación. Si cada uno de los “yoes” fomenta el desarrollo de “sí mismo” a manifestarse de manera original, entonces estaremos ante un “nosotros sensible” o, lo que es lo mismo, un “nosotros maduro”. Esto implica que para que uno pueda madurar o crecer originalmente (conforme al origen), es necesario que pueda desplegar sus potencialidades y esto es posible si las personas con las que se rodea el individuo permiten dicho despliegue. Si esto sucede, la relación con los demás conforma un nosotros y si todos los demás “yoes” también se ven abiertos y capacitados a desplegar su potencial/originalidad, se conformará un “nosotros maduro” (Martínez Domínguez, 2022). Pero, en este punto, e hilándolo con la capacidad que tiene la educación sensible de sanar, hemos de tener en cuenta que no todas las personas, por sus vivencias

personales, se ven capaces de desplegar este potencial. Aquí surgen los términos de “hogar interior” y “refugio”.

Cuando dicha persona, por sus experiencias, se encierra en sí mismo o vive con una serie de mecanismos de defensa ante las personas y/o las cosas que le rodean, se crea un “refugio” que le permite habitar la realidad (es decir, ser funcional vivencialmente) pero no le permite ser quien realmente está llamado a ser. Por ejemplo, personas que se manifiestan bruscas por miedo a que les hagan daño, cuando en realidad son muy dulces y desean expresar dulzura. Estas personas realmente no se manifiestan como realmente son. Efectivamente, este refugio les permite desenvolverse en el mundo que les rodea de manera eficiente, pero en realidad, dicha persona no es feliz, pues no puede manifestarse tal y como es. De ahí que surja el concepto de “hogar interior”. Un hogar es “el lugar donde se guarda a sí misma la persona, el lugar donde el “yo” se queda y a donde regresa tras la aventura, la misión o el trabajo” (Yepes, 1996; como se citó en Martínez Domínguez, 2022, p.96).

Por tanto, el hogar es aquel espacio en el que se da una intimidad sostenible en el que “el propio ser personal es coexistencia [y] donde la persona es amada y ama de forma incondicional” (Martínez Domínguez, 2022, p.96). En un refugio nadie busca amor incondicional, pero sí puede la persona esconderse ahí con tal de no sufrir más daño. Cuando una persona capta el amor incondicional, encuentra su hogar y eso le da confianza para desplegarse tal y como es y descubrir el origen y su originalidad (Martínez Domínguez, 2022).

Finalmente, esto está íntimamente ligado con la apoteosis. La palabra apoteosis viene del griego y significa “deificación”, “endiosar”, “divinización”. Según el autor, la educación no puede quedarse al margen de cuestiones como el “¿para qué?” o el “¿por qué?”, donde responder a estas cuestiones requiere que la persona vivencie y no de que se le responda teóricamente. Desde la educación sensible se acoge a todas las cosmovisiones, por las que los sujetos responderán a esa originalidad con base a sus creencias y cultura. “Según cada cosmovisión, la apoteosis supone “estar en la gloria”, disfrutando del máximo bien, al que cada cual aspirará según sus prioridades vitales: placer, poder, sentido u originalidad” (Martínez Domínguez, 2022, p.108).

La persona que tenga como propósito de su vida el placer, vivirá un proyecto de vida hedónico. El que prefiera el control y el bienestar psicológico, vivirá un proyecto de

vida autárquico y el que aspire más alto y quiera vivir una vida llena de sentido, cuyo sentido le lleve a descubrir quién es el origen y por qué ha sido originado, vivirá un proyecto de vida trascendente (Martínez Domínguez, 2022).

Posteriormente, el autor refleja en su libro cuáles son los principios de la educación sensible y cuál es su filosofía. La filosofía de la educación sensible es que ésta es auto-educación, pero, para que la persona pueda realmente auto-educarse, es necesario que viva en la realidad. Para ello tiene que abrirse al mundo y a los demás y desarrollar la inteligencia sensible para poder ser la mejor versión de sí misma (Martínez Domínguez, 2022).

Para Martínez Domínguez (2022) la educación sensible es activa por un lado (la persona realiza cosas), es pasiva (la persona se deja hacer) y es contemplativa (la persona deja a las cosas ser). Por tanto, la mentalidad que mejor enmarca este tipo de educación es el habitacionismo, donde la persona es sujeto y objeto a la vez, pero sin dejar de ser cada cosa lo que es. La persona es sujeto en la medida en la que tiene motivaciones que le mueven a la acción y, como objeto, está influenciado por el mundo exterior y las consecuencias de dichas acciones.

En cuanto a los principios de la educación sensible, no se habla de “pedagogía sensible”, sino “pedagogía del nosotros”, pues la pedagogía de la educación sensible “es el arte educativo que invita a cada persona a que se permita a sí misma ser su versión original, y eso requiere de una pedagogía empapada de empatía asertiva, de respeto mutuo y de amistad” (Martínez Domínguez, 2022, p.127). De hecho, propone educativamente la “amistad vertical.

Por ello, tanto educador como educando son recursos de la pedagogía de la educación sensible, ésta, es una pedagogía regenerativa (como se comentaba anteriormente con la técnica del *Kintsugui*), parte de que los educandos manifiesten su originalidad mediante “un buen carácter, buenas competencias y una adecuada gestión de la sensibilidad” (Martínez Domínguez, 2022, p.142) y que los factores determinantes para que la educación sensible pueda llevarse a cabo son el amor y el diálogo. La didáctica de la educación sensible ha de ser una proposición y no una imposición. (Martínez Domínguez, 2022).

Para culminar, en la educación sensible también se da la orientación y el orientador sensible, “para bloquear la posibilidad de ser una fuente de imitación por el

deslumbramiento de su propia luz se muestra como luna ante el educando para que éste vea en el orientador el reflejo del sol que es la originalidad de sí mismo como educando con necesidad de regenerarse, destruir y desarrollar” (Martínez Domínguez, 2022, p.164).

CAPÍTULO II



Conceptualización teórica: ansiedad

CAPÍTULO II. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA: ANSIEDAD

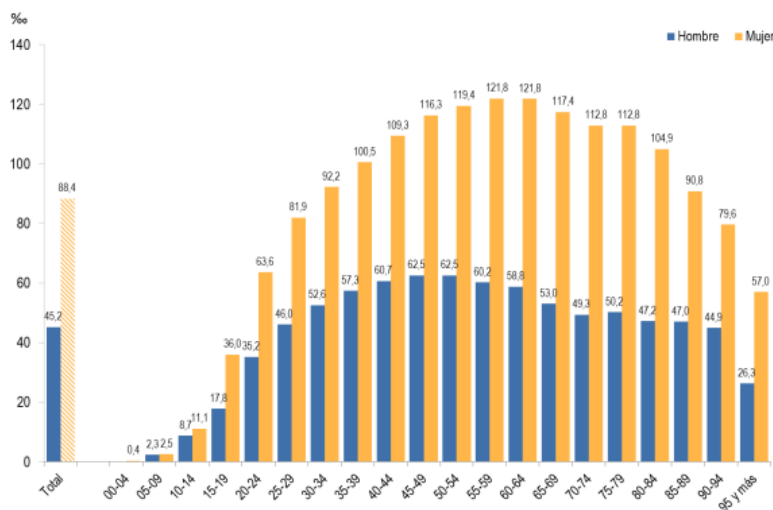
1. Ansiedad

La ansiedad es la sensación de miedo que se produce ante situaciones que se perciben como amenazantes o estresantes. Esta es una reacción normal, pero, cuando esa sensación persiste y es de carácter abrumadora, puede considerarse un trastorno de ansiedad (Dean, 2016).

En España, al igual que en otros países, es el problema de salud mental más registrado. En la población adulta, este problema comienza a crecer exponencialmente a partir de los 20 años (35,2% en hombres y 63,6% en mujeres) y consigue su punto álgido en la franja de edad entre los 55 y los 64 años (121,8% en mujeres y en torno al 60% en varones), reduciéndose considerablemente a partir de los 95 años, aun teniendo una tasa de prevalencia todavía elevada, sobre todo en mujeres (57%) (BDCAP, 2020).

Figura 3

Prevalencia de los trastornos de ansiedad por quinquenios de edad



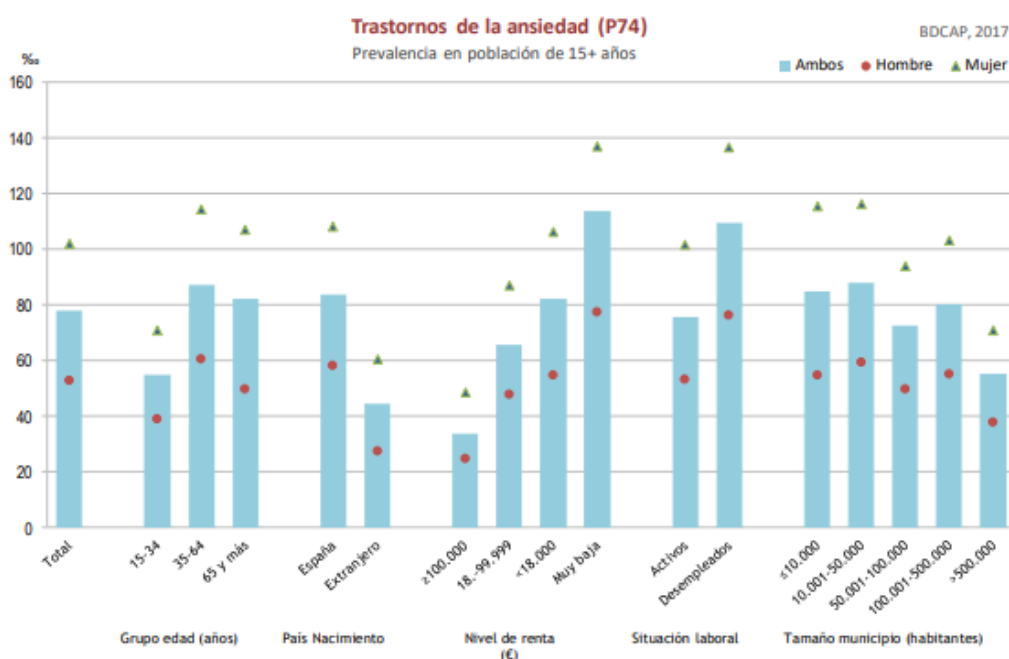
Fuente. BDCAP, 2020, P.17.

Teniendo en cuenta otras variables relacionadas, como el país de nacimiento, la renta percibida, la situación ante el empleo y el tamaño del municipio en el que se

encuentre residiendo el sujeto, los porcentajes varían. Por ejemplo, los españoles tienden a ser más ansiosos que los extranjeros, así como los desempleados frente a los empleados o los que perciben una renta más baja frente a aquellos que la reciben alta o muy alta. En el caso del tamaño del municipio, se observan diferencias, pero no resultan visualmente tan significativas como en otras variables mencionadas anteriormente (BDCAP, 2020).

Figura 4

Trastornos de ansiedad en España relacionados con otras variables



Fuente. BDCAP, 2020, P. 18.

En cuanto a la población infantojuvenil, se estima que entre el 15 y 20% de los niños y adolescentes padecen un trastorno de ansiedad. Es cierto que su prevalencia puede variar en función de la edad o los instrumentos de medida, entre otros aspectos (Orgilés *et al.*, 2012), pero es importante atenderlos ya que no sólo suponen una gran demanda a nuestro sistema de salud nacional, sino que debilitan esferas de la vida familiar, social, académica y laboral como se verá más adelante (APA, 2014).

De ahora en adelante, en este gran apartado se van a dar unas pinceladas acerca del origen e historia de la ansiedad, así como la clasificación de sus tipos. Acto seguido relacionaremos los dos temas troncales de la presente tesis (ansiedad y sensibilidad) y se darán algunas pinceladas del perfil evolutivo de los niños y las niñas que han participado

como muestra de estudio para reflejar tanto los análisis realizados como los resultados obtenidos en la parte experimental.

1.1. Aproximación histórica del concepto de ansiedad

Desde la filosofía antigua y la medicina grecorromana se escribían textos en los que se describían distintas patologías y aspectos relacionados con una afectividad negativa. El Corpus Hipocrático compila varios textos atribuidos a Hipócrates. En estos textos se describe la fobia de un hombre llamado Nicanor que expresaba que no podía soportar el sonido de flauta en las fiestas a las que iba por las noches. Sin embargo, este sonido de día, no le afectaba. Esta afección queda recogida como una fobia que se etiqueta como trastorno médico debido a su duración en el tiempo (Croq, 2015).

En los textos estoicos latinos, como los de Cicerón y Séneca, también aparecen alusiones al término ansiedad. Cicerón, en las Disputas Tusculanas diferencia entre aflicción (*molestia*), preocupación (*sollicitudo*) y ansiedad (*angor*) y a todas estas afecciones médicas las cataloga como *aegritudo*. Además, describe los afectos anormales en dichos trastornos, indicando que la ansiedad es un trastorno constrictivo, frente a la *molestia*, que es permanente y la *sollicitudo* como rumiante. Además, ya en esta época se hace una diferenciación entre la *anxietas* que es lo que se conoce actualmente como ansiedad de rasgo y es esa predisposición a la ansiedad por forma de ser y *yangor*, que es lo que se entiende por ansiedad de estado. Esto es un anticipo de lo que harán posteriormente Catell y Schleier (Croq, 2015).

Séneca, por otro lado, enseñó a sus discípulos a liberarse de la ansiedad en su libro “De la paz del espíritu”. En él habla de cómo el miedo a la muerte puede paralizar al hombre y no dejarle actuar como hombre vivo. Sus ideas son la anticipación de futuros desarrollos en Kierkegaard, Heidegger y otros pensadores de la filosofía existencialista. Para Séneca, la manera de escapar de las garras de la angustia es prestar atención al presente y no preocuparse por el futuro (esto, a su vez, es uno de los pilares fundamentales de la meditación de atención plena), pues Séneca pretende combinar pasado, presente y futuro en un mismo tiempo a la vez (Croq, 2015).

Los estoicos y epicúreos pertenecían a escuelas filosóficas rivales, pero daban consejos similares para deshacerse de la angustia. Para Epicuro, conseguir una vida feliz dependía de llegar al estado de *ataraxia*, donde la mente estaba libre de preocupaciones. Para llegar a dicho estado, la mente debía liberarse de los pensamientos negativos del pasado y de las preocupaciones por el futuro, ya que lo único existente era el presente (Croq, 2015).

Entre la antigüedad clásica y la psiquiatría moderna hay una serie de siglos en los que no se tiene constancia de nada escrito acerca de la ansiedad. Los pacientes con ansiedad existían, pero se les diagnosticaba con la neurastenia de Beard (Croq, 2015).

En 1621, Robert Burton publicó una revisión enciclopédica desde la Antigüedad hasta el S. XVII denominada “Anatomía de la melancolía”. Ésta, se centraba generalmente en la depresión, pero abarcaba también la ansiedad. En general, el criterio clave de la melancolía era que el paciente estuviera tranquilo. Si estaba agitado, recibía el diagnóstico de manía. Además, para Burton, el miedo y la tristeza estaban vinculados, aunque podían darse de manera independiente (Croq, 2015).

En el S. XVIII, varios médicos publicaron descripciones clínicas de los ataques de pánico, pero no lo catalogaron como algo independiente pues consideraban que éstos eran parte de un estado de melancolía y la melancolía abarcaba tanto la depresión como la ansiedad (Croq, 2015). En este mismo siglo, Boissier de Sauvages publicó la primera nosología francesa indicando las 10 clases principales de trastornos o enfermedades desglosándolas, a su vez, en órdenes, géneros y especies. Dicha categorización es la siguiente:

- **Alucinaciones:** incluyen vértigo, sufusión, diplopía, sirigmo (ruido imaginario percibido en el oído), hipocondría y sonambulismo.
- **Morosidad,** incluyendo pica, bulimia, polidipsia, antipatía, nostalgia, panofobia (terror de pánico), satiriasis, ninfomanía, tarantismo (deseo incontrolado de bailar) e hidrofobia.
- **Delirios,** que comprenden Paraphrosine (delirio temporal causado por una sustancia o una enfermedad médica), Amentia (delirio “universal” sin furor), Melancolía (delirio “parcial” y no agresivo con tristeza y cronicidad), Manía (delirio “universal” con furor y cronicidad) y Demonomanía (melancolía atribuida al diablo).

- **Folies anormales**, comprenden la amnesia y la agripnia (insomnio).

En este caso, el trastorno que se relaciona con la ansiedad es la panofobia (Crocq, 2015).

A finales del siglo XIX y principios del XX, la ansiedad era un componente clave en varias categorías diagnósticas (desde la neurastenia a la neurosis). Beard describió la neurastenia como malestar general, histeria, hipocondría, dolores neurálgicos y síntomas de ansiedad y depresión crónica y dicho trastorno fue considerado así hasta que Freud, Kraepelin y Janet introdujeron sus ideas. Estos autores indicaron que podía haber manifestaciones ansiosas producidas por el subconsciente. Janet introdujo el término psicastenia para referirse a un tipo de neurosis. Freud separó la neurosis por ansiedad de la neurastenia y acuñó varios términos que hoy en día se utilizan para varios trastornos, aunque la mayoría han perdido sus connotaciones psicoanalíticas. Kraepelin, por otro lado, contribuyó a la descripción de la posible presencia de la ansiedad en la enfermedad maniaco-depresiva (una manera de anticipar el especificador de “angustia ansiosa” que apareció en las depresiones bipolares en el DSM-V (Crocq, 2015).

En el DSM-I la ansiedad era sinónimo de “trastorno psiconeurótico”. Dicho manual, apareció como una recopilación del manual diagnóstico estadounidense CIE-4 y venía de la mano de Meyer (organicista) y Menninger (psicoanalista) además de por psiquiatras del ejército y médicos del MINH (Del Barrio, 2009). En él, la ansiedad se interpretaba como una señal de peligro percibida y enviada por la parte consciente de la personalidad, es decir, supuestamente era producida desde dentro de la personalidad, ya fuera por represiones, impulsos agresivos como la hostilidad...El diagnóstico podía ser diferente en función de las manifestaciones. Éstas eran:

- Reacción de ansiedad (cuando la ansiedad era difusa y no se relacionaba con situaciones u objetos).
- Reacción disociativa.
- Reacción de conversión (cuando el impulso que causaba la ansiedad se convertía en síntomas funcionales en órganos o partes del cuerpo).
- Reacción fóbica (cuando la ansiedad del paciente se desplaza a alguna idea o situación simbólica en forma de miedo neurótico específico).

- Reacción obsesivo-compulsiva (cuando la ansiedad se asoció con la persistencia de ideas no deseadas e impulsos repetitivos a la hora de realizar actos).
- Reacción depresiva (cuando la ansiedad se alivió con depresión y autodesprecio parcialmente) (DSM, 1952; Croq, 2015).

En el DSM-II, a la sintomatología ansiosa se la denominó Neurosis. En esta edición, se limitó la influencia organicista y floreció la psicoanalista y krepeliana y, además, supuso una novedad aplicar un modelo clínico basado clústeres sintomáticos para los trastornos mentales (Del barrio, 2009). Debido a esta influencia, se afirmó que la ansiedad era el principal síntoma de la Neurosis, por lo que ambos términos se usaron como sinónimos. Es importante la distinción que se hace en este manual entre neurosis y psicosis, pues la segunda hace referencia a una pérdida de contacto con la realidad, pues manifiesta distorsiones graves e interpretaciones erróneas de la realidad externa (DSM-II, 1968).

Las categorías de las neurosis eran:

- Neurosis de ansiedad (se caracterizaba por una excesiva preocupación que se extendía al pánico y que venía acompañada de síntomas somáticos).
- Neurosis histéricas (los síntomas eran señal de conflictos subyacentes y que a menudo podían modificarse por sugestión y se incluían dos tipos: por conversión y disociativo. El primer tipo puede tener síntomas asociados como ceguera, sordera anosmia, anestias, parestias, parálisis, ataxias, acinesias y discinesias y el segundo podía provocar amnesia, sonambulismo, fuga y personalidad múltiple).
- Neurosis fóbicas (los temores se desplazaban a algún objeto fóbico desde algún otro objeto del que el paciente no era consciente).
- Neurosis obsesivo-compulsiva (intrusión persistente de pensamientos, impulsos o acciones no deseadas que el paciente no puede detener).
- Neurosis depresiva (reacción depresiva excesiva por un conflicto interno o un acontecimiento identificable).
- Neurosis neurasténica (quejas de debilidad crónica, facilidad para fatigarse y, en ocasiones, agotamiento) (DSM-II, 1968; Croq, 2015).

En el caso del DSM-III, contribuyeron numerosos colaboradores de prestigio internacional con el fin de:

- a) Expandir el uso del manual a todos los profesionales.
- b) Diferenciar los distintos grados de severidad de los diferentes trastornos.
- c) Continuar con la compatibilidad del CIE.
- d) Establecer criterios diagnósticos con base empírica.
- e) Evaluar las quejas que remitían tanto los profesionales como los pacientes representativos (Millon, 1996; como se citó en Del Barrio, 2009).

Además, se incorporaron una serie de criterios de inclusión y exclusión para cada una de las categorías, siempre y cuando éstos, hubieran sido comprobados y hubieran dejado constancia de la edad de comienzo, la duración, el grado de incidencia y la prognosis. Así mismo, se incorporaron una serie de ejes. El I era de carácter fenomenológico, el II, de carácter etiológico y los ejes III, IV y V eran de carácter temporal y social. De este modo, quedaron recogidos como: “I Síndromes clínicos, II Problemas de desarrollo infantil y trastornos adultos, III Trastornos con causa orgánica, IV Intensidad y severidad de los estresores psicológicos y V adaptación del paciente el último año” (Del Barrio, 2009, p.85).

Con todo esto, en el DSM-III los trastornos de ansiedad venían recogidos como:

- Trastornos fóbicos (subdivididos en agorafobia –con y sin ataques de pánico-, fobia social y fobia simple).
- Estados de ansiedad (subdivididos en trastornos de pánico, trastorno de ansiedad generalizada y trastorno obsesivo-compulsivo).
- Trastorno de estrés postraumático (DSM-III, 1980; Croq, 2015).

En el DSM-IV, se siguieron los siguientes objetivos para mejorar el diagnóstico y la facilidad de uso (Del Barrio, 2009):

- a) “Brevedad de los criterios.
- b) Claridad del lenguaje
- c) Declaración explícita de constructos.
- d) Recolección de datos empíricos recientes” (p. 86).

En esta edición se hacen cambios como que los trastornos mentales orgánicos desaparecen y se incorporan otros como: “trastornos de la alimentación, delirio,

demencia, amnesia, trastornos cognitivos y trastornos del desarrollo severos (Síndrome de Rett, síndrome de Asperger) [y] también fueron remodelados los trastornos sexuales infantiles” (Del Barrio, 2009, p.86).

Continuando el esquema de la edición anterior, en este caso, en el eje IV se incluyeron bastantes acontecimientos estresantes y en el V se transformaron las escalas de medida para la desadaptación (Del Barrio, 2009).

De este modo, en esta edición, el trastorno mixto de ansiedad y depresión se incluyó en el apéndice B en lugar de en el cuerpo principal debido a las tasas altas de falsos positivos. La agrupación que tenemos hoy día en el DSM-V recoge la categorización del DSM-IV en tres espectros: ansiedad, trastorno obsesivo-compulsivo y trastornos relacionados con traumas y factores de estrés (DSM-IV, 1995). Esto es así porque comparten características neurobiológicas, psicológicas y genéticas comunes. Esto fue posible gracias al conocimiento de los circuitos cerebrales que subyacen al estrés, las obsesiones, las compulsiones y el pánico (Croq, 2015).

Respecto al DSM-V, no se hará alusión en este apartado ya que en el epígrafe de “tipos de ansiedad” clasificaremos la ansiedad según dicho manual.

1.2. Concepto de ansiedad y su evolución

El concepto de ansiedad proviene del latín *anxietas* y se refiere a un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo” (RAE, 2024). También se define, en su segunda acepción como “angustia que suele acompañar a muchas enfermedades, en particular a ciertas neurosis, y que no permite sosiego a los enfermos” (RAE, 2024). Dicha definición comparte significado con el término angustia, lo que genera dificultades a la hora de precisar y delimitar correctamente el término. De hecho, la angustia se define como “1. Aflicción, congoja, ansiedad. 2. Temor opresivo sin causa precisa” (RAE, 2024). Para hacer esta diferenciación se optó por usar ansiedad cuando se refiera a los aspectos fisiológicos y angustia para los psicológicos, aunque se ha llegado al consenso de usarlos como sinónimos (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

También ha sido necesario diferenciar entre ansiedad y miedo. Clásicamente se han utilizados tres criterios: “El primero alude a la presencia/ausencia de un estímulo

concreto, caracterizándose al miedo por la presencia de un objeto real amenazante y, a la ansiedad, por la anticipación del peligro en ausencia de éste. El segundo criterio se basa en el predominio sintomático, atribuyéndole al miedo síntomas motores de lucha o huida, y a la ansiedad, síntomas de paralización y sentimiento de incapacidad (Ansorena *et al.*, Cobo y Romero, 1983; Cattell, 1983). El tercer criterio radica en la proporcionalidad entre el estímulo y la respuesta, el miedo sería una reacción adecuada a la magnitud del peligro, mientras que en la ansiedad resultaría desproporcionada a este (Kielholz, 1987). Sin embargo, estos criterios han sido difíciles de sostener requiriéndose otros elementos que permiten diferenciarlos con mayor facilidad” (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019, p. 43).

En este intento por clarificar han surgido diferentes conceptualizaciones, llegando a la más actual, la de Clark y Beck (2012; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) en las que se diferencia la ansiedad como un sistema complejo de respuesta conductual, cognitiva, afectiva y fisiológica que se activa ante eventos y circunstancias que se anticipan como aversivas, ya que se perciben como imprevisibles e incontrolables, pudiendo amenazar intereses vitales de la persona. Por otro lado, definen el miedo como un “estado neurofisiológico automático primitivo de alarma que conlleva la valoración cognitiva de una amenaza para la seguridad física o psíquica de un individuo” (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2012, p. 43).

Finalmente, también ha sido preciso diferenciar entre ansiedad y estrés. El estrés proviene del griego *stringere* y es la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves” (RAE, 2024). Dicho concepto, al igual que la ansiedad, ha tenido diferentes “delimitaciones” o “conceptualizaciones” a la hora de realizar estas diferencias y la más actual y que convence al ámbito científico es la de Sierra *et al.* (2003), que define el estrés como “el resultado de la incapacidad del individuo frente a las demandas del entorno, y a la ansiedad como la reacción emocional frente a una amenaza manifiesta a nivel cognitivo” (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2012, p.43).

Históricamente, el concepto de ansiedad ha ido evolucionando teniendo distintos enfoques en función de la corriente psicológica predominante en cada momento (aunque muchos de ellos siguen vigentes hoy en día).

El enfoque psicofisiológico se centró en estudiar los procesos psicológicos subyacentes a la conducta a través del registro y las respuestas fisiológicas. En ningún

momento se utilizó el término ansiedad, pero al formular los primeros modelos científicos sobre las emociones, se formuló la base para estudios posteriores en los que se desarrolló la ansiedad. Los distintos autores de esta corriente fueron postulando teorías frente a las emociones dejándonos aspectos importantes como la respuesta emocional, la reacción emocional o la experiencia emocional (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

En el enfoque psicodinámico destaca fundamentalmente Freud, que desarrolló la teoría de “las tres ansiedades”. En primer lugar, entendió la ansiedad como un proceso físico de excitación acumulada que buscaba ser descargada por una vía somática (sin determinación psíquica). Posteriormente enunció que esa acumulación de excitación se debía a la represión de un impulso inaceptable que intentaba tener representación consciente. Finalmente, invirtió su modelo y explicó que la represión era la consecuencia y no la causa de la ansiedad. Por tanto, para Freud, la ansiedad era la respuesta interna que avisaba de un peligro y que era originada por experiencias traumáticas en la infancia (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

Posteriormente Freud adecuó su teoría y diferenció entre ansiedad real, que era aquella que surgía de la relación del “yo” con el mundo exterior como una señal de alarma ante un peligro real que era exterior al sujeto; ansiedad neurótica, que era aquella que se producía cuando el “yo” se veía amenazado por el “ello” y, ansiedad moral, que se desencadenaba ante la presión del “súper-yo” ante la amenaza de que el “yo” pierda el control de los impulsos. Poco tiempo después amplió esta teoría diferenciando entre ansiedad real u objetiva (aquella que se comprendía como una señal de alarma ante el mundo exterior) y ansiedad neurótica o subjetiva, cuya señal de alarma provenía de los impulsos interiores (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

Estudios freudianos posteriores aportaron ideas como que la ansiedad no provenía de la pulsión sexual, sino de la muerte (Klein, 1973, 1948; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019), que ambas ansiedades (real y neurótica) convivían de manera conjunta en el niño y el adulto (Klein, 1946; Segal, 1965; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019), que existía una relación en la ansiedad con el vínculo que la madre tenía con el niño en su infancia. Si la madre, ante la ansiedad del niño respondía de manera adecuada, le devolvería paz y tranquilidad, mientras que, si no respondía de este modo, generaba en el bebé frustración (Bion, 1980; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

El enfoque experimental motivacional se originó como alternativa ante los modelos introspectivo y psicodinámico. Éste se basó en las conductas observables y las relaciones con el entorno mediante procesos de aprendizaje. En este enfoque, los trabajos de Watson resultaron cruciales, pues sirvieron para medir los antecedentes (estímulos) y consecuencias (respuestas) de la ansiedad, así como la relación que se originó de miedo ante un estímulo que en su origen era neutro con una experiencia desagradable. Posteriormente pudo diferenciar miedos innatos de aquellos que eran aprendidos y también se dio cuenta de que éstos, no remitían con el tiempo (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

Posteriormente Skinner (1969, 1977; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) examinó la adaptación del individuo basada en la relación entre él y el ambiente. Observó que las conductas estaban condicionadas a las respuestas inmediatas que actuaban como reforzadores tanto negativos como positivos. Ante las conductas con reforzador negativo se dio cuenta de que el sujeto aprendía una conducta nueva de evitación, lo que facilitaba que esa conducta no se repitiera.

Eysenck, Seligman, Bandura y otros, realizaron sus aportaciones a este enfoque. Eysenck (1992; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) pretendió mejorar la explicación de los mecanismos explicativos de la ansiedad y lo hizo proponiendo el modelo de incubación. En él, experimentó que el sujeto, cuando se le presentaba un estímulo con una respuesta condicionada motivada tendía a repetir la conducta o a responder de manera positiva simplemente ante la presentación del mismo. Sin embargo, ante un estímulo negativo se producía una respuesta evitativa.

Seligman (1971; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) propuso la “teoría de la preparación” donde explicó que había estímulos que se condicionaban de manera más rápida que otros y/o eran más resistentes a la extinción (como las fobias). Por tanto, argumentó que no todas las respuestas podían ser condicionadas.

Bandura y Walters (1974; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) centraron sus investigaciones en el aprendizaje de conductas hostiles y ansiosas en niños y padres postulando los principios básicos de aprendizaje imitativo y observacional en las ansiedades, así como el desarrollo del proceso de modelado.

El enfoque psicométrico factorial se caracteriza por el intento de formular un modelo que permita medir la ansiedad detectando las variables implicadas. Catell (1983;

como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) fue el primero en mostrar un modelo. Éste, reconoció que la ansiedad se había estudiado hasta el momento como una respuesta transitoria y cambiante que estaba íntimamente relacionada con una serie de síntomas físicos, como aumento del ritmo cardiaco, tensión muscular, temblor; sin embargo, en su modelo se centró en las diferencias individuales de la persona, entendiendo la ansiedad como una característica relativamente estable de la personalidad. Además, hizo la diferenciación entre ansiedad de estado (estado emocional transitorio y variable en cuanto a duración e intensidad) y rasgo (tendencia más o menos estable de personalidad a responder de manera ansiosa).

A raíz de estos estudios Spielberg (1966, 1972; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) recogió esta división, pero planteando una interrelación entre ambos tipos de ansiedad. Para él, el estado de ansiedad era una condición subjetiva que se caracterizaba por la percepción de sentimientos de tensión y aprensión cuya activación era producida por el sistema nervioso autónomo y endocrino, que son aquellos responsables de las respuestas fisiológicas que podemos observar en las personas con ansiedad. El rasgo de ansiedad era, por tanto, las diferencias individuales relativamente estables para interpretar una serie de situaciones que el sujeto percibe como peligrosas y responder a ellas con una elevada ansiedad de estado. Tras observar y categorizar esto, el autor se dio cuenta de que la intensidad y duración de los estados de ansiedad dependían de tres elementos: la experiencia obtenida de situaciones similares, la persistencia de la estimulación y los mecanismos cognitivos mediacionales.

Finalmente, el enfoque cognitivo conductual, en paralelo al anterior, profundizó en el papel que jugaban las variables cognitivas tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de la ansiedad. Su mayor aporte fue tener en cuenta los procesos cognitivos como mediadores entre el estímulo aversivo y la respuesta ansiosa del sujeto. Esta relación se estudió en dos vertientes contrapuestas, por un lado, se estudió cómo estas variables cognitivas podían favorecer o mantener una reacción de ansiedad y, por otro, cómo los estados de ansiedad podían modificar las distintas variables cognitivas incluso, cambiando el comportamiento del sujeto (Cano Vindel, 1985; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

Bandura (1974, 1977, 1982; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) fue el que inició este enfoque con su “teoría del aprendizaje” distinguiendo entre expectativas de autoeficacia (creencia sobre la propia capacidad para llevar con éxito determinadas

conductas) y expectativas de resultado (estimación del resultado de determinadas conductas). Con todo esto, entendió la ansiedad como el resultado de la evaluación y reevaluación de estímulos tanto internos como externos cuyo resultado determinaba el tipo, intensidad y duración de la experiencia emocional.

Posteriormente, otros autores hicieron contribuciones en este mismo enfoque, como Lazarus y Folkman (1984; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019), que explicaron cómo la respuesta de un individuo dependía de la valoración cognitiva de la situación, las conductas necesarias para superar con éxito el problema y los recursos con los que cuenta el individuo para afrontarlo.

Clark y Beck (1999, 2012; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) formularon su propia teoría conceptualizando la ansiedad como un sistema complejo compuesto de respuesta conductual, cognitiva, afectiva y fisiológica que se activaba al anticipar determinados sucesos percibidos como imprevisibles, incontrolables y que podían amenazar los intereses del sujeto. Plantearon cómo en la respuesta intervenía un procesamiento de la información que englobaba dos procesos: la valoración primaria de la amenaza, que se hacía de manera rápida y automática para evaluar el potencial de amenaza del estímulo y, la reevaluación secundaria, que requería del procesamiento elaborado, estratégico y controlado de la información obtenida. Por tanto, los trastornos de ansiedad se han percibido como la dificultad para percibir los aspectos seguros de la situación de peligro y la percepción de ser incapaz de afrontarlos.

Lang (1968; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019), por otro lado, descartó el modelo unidimensional de la ansiedad y demostró que la ansiedad implicaba la actuación de distintos sistemas de respuesta que eran relativamente independientes entre sí. Según su teoría tridimensional, la ansiedad era una predisposición a la ansiedad que se reflejaba por una triple respuesta (fisiológica, cognitiva y motora) y que estas respuestas se daban con discordancia y de manera no sincronizada, por ello existían distintas respuestas ante los mismos estímulos. Otra teoría que formuló fue la bioinformacional, donde las emociones se codifican en la memoria en forma de estructuras de información en base al contexto estimular, las respuestas a ese contexto y los significados que se asocian a esos contextos. Por ello, en los trastornos de ansiedad, la estructura de información subyacente es una estructura de miedo típica de los contextos que estimulan y evocan las respuestas de ansiedad con sus respectivas respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras.

Este enfoque, además, aportó la relevancia existente entre la personalidad y las variables situacionales, así como que la ansiedad poseía un procesamiento de la información que impactaba directamente en la ansiedad en función de las demandas del entorno (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

Por tanto, después de todo lo argumentado, la ansiedad se concibe como un constructo que en su inicio era de carácter unidimensional y que ahora se entiende como multidimensional, donde los estados de ansiedad dependen de las características propias del sujeto y de las situaciones en las que se vea inmerso el sujeto (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

1.3. Tipos de ansiedad

Delimitando cognitivamente el constructo de ansiedad se pueden distinguir tres tipos: ansiedad normal, ansiedad como rasgo de personalidad y ansiedad patológica.

La ansiedad es una respuesta emocional compleja que se activa al evaluar y reevaluar procesos que permiten al sujeto analizar la información importante sobre una situación teniendo en cuenta los recursos necesarios y los resultados esperados para actuar en consecuencia de manera estratégica. Esta ansiedad permite lidiar con las circunstancias aversivas o difíciles percibidas de manera anticipada, por lo que tiene una función eminentemente adaptativa (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019). En este punto se podría hacer referencia a la ansiedad de estado medida en la parte empírica por el cuestionario de Spielberg (STAIC).

La ansiedad como rasgo de personalidad percibe ésta desde el punto de vista de las diferencias individuales, que son relativamente estables y predisponen al sujeto a desarrollar trastornos emocionales. Asimismo, se ha utilizado el término de afectividad negativa para referirse a aquellos sujetos que tienen una predisposición general y permanente de experimentar emociones negativas a través del tiempo y las circunstancias. Este rasgo se solapa con la ansiedad de rasgo y neuroticismo, incluyendo sentimientos de tensión, preocupación, tristeza, ira y ansiedad. Eysenck (1992; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) la consideró sinónimo de ansiedad de rasgo.

Finalmente, la ansiedad patológica se considera una respuesta desmesurada y exagerada en relación con la amenaza que supone un estímulo. Esto deriva en una cognición disfuncional que atribuye una valoración errónea del peligro. De este modo, las respuestas que se dan son inadaptadas y sesgan el procesamiento de la información. Esto deriva en un deterioro del funcionamiento cotidiano en lo social y/o laboral, entre otras áreas (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019). En este caso, esta categorización hace referencia a todos aquellos trastornos de ansiedad que podemos clasificar clínicamente como: ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, trastorno de ansiedad social o fobia social, trastorno de pánico, agorafobia, trastorno de ansiedad generalizado, trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos, trastorno de ansiedad debido a otra afección médica, trastorno de ansiedad especificado y trastorno de ansiedad no especificado (DSM-V, 2014).

Se va a reflejar la definición de cada trastorno clínico de ansiedad, así como sus síntomas y el tiempo necesario en el que se han de observar dichos síntomas para ser considerado un trastorno. Para ello, todo este apartado se va a extraer del DSM-V (pp. 129-144) por ser el manual de referencia tanto para clínicos como investigadores.

Trastorno de ansiedad por separación

El trastorno de ansiedad por separación es un “miedo o ansiedad excesiva e inapropiada para el nivel de desarrollo del individuo concerniente a su separación de aquellas personas por las que siente apego” (DSM-V, 2014, p.129).

Dicho trastorno debe manifestarse en al menos, tres de las siguientes circunstancias:

- Malestar excesivo y recurrente cuando se prevé o se vive una separación del hogar o de las figuras con las que se siente mayor apego.
- Preocupación excesiva y persistente por la posible pérdida de las figuras de apego (de que puedan sufrir una enfermedad, daño, calamidades o la muerte).
- Preocupación excesiva y persistente por la separación de la figura de mayor apego debido a un acontecimiento adverso, como perderse, ser raptado, enfermar, tener un accidente...
- Resistencia o rechazo persistente a salir, lejos de casa, al colegio, al trabajo o a otro lugar por miedo a la separación.

- Miedo excesivo y persistente o rechazo a estar solo o sin las figuras de mayor apego en casa u otros lugares.
- Resistencia o rechazo a dormir fuera de casa o dormir sin estar cerca de una figura de gran apego.
- Pesadillas recurrentes con temática de separación.
- Quejas repetidas de síntomas físicos como dolor de cabeza, estómago, vómitos, náuseas... cuando se produce o se prevé la separación de las figuras de apego.

Dicha patología (miedo, resistencia o rechazo) tiene que durar al menos cuatro semanas en niños y adolescentes y típicamente seis o más meses en adultos.

Dicha alteración genera malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, académico, laboral u otras áreas de funcionamiento.

Finalmente, dicha patología encuentra aquí su diagnóstico cuando no se explica mejor por otro trastorno mental, como el rechazo a irse de casa por resistencia excesiva al cambio en el caso del espectro del autismo, delirios o alucinaciones relacionados con la separación en trastornos psicóticos, rechazo a salir sin alguien de confianza (agorafobia), preocupación por una salud enfermiza u otro daño que pueda suceder a los más allegados en el trastorno de ansiedad generalizada o preocupación por padecer una enfermedad en el trastorno de ansiedad por enfermedad.

Mutismo selectivo

El mutismo selectivo se caracteriza por un fracaso constante de hablar en situaciones sociales específicas, por ejemplo, en el colegio, a pesar de poder hacerlo en otras circunstancias. Dicha alteración, interfiere en los logros académicos/laborales o en la comunicación social.

La duración de dicha patología ha de ser de al menos un mes y hay que descartar el primer mes de la escuela del niño.

Por otro lado, el fracaso en el habla no se puede atribuir a una falta de conocimiento o la comodidad en el lenguaje hablado necesario en la comunicación social.

Como en el caso anterior, se estaría ante un trastorno de mutismo selectivo si además de lo argumentado, dicha patología no se puede explicar mejor a través de otro trastorno como un trastorno en la comunicación -por ejemplo, un trastorno del lenguaje

(tartamudez) que se da al inicio de la infancia- y no se produce exclusivamente durante el curso de un trastorno del espectro del autismo, la esquizofrenia u otro trastorno psicótico.

Fobia específica

La fobia específica es el “miedo o ansiedad intensa por un objeto o situación específica (p. ej., volar, alturas, animales, administración de una inyección, sangre)” (DSM-V, 2014, p.131).

En el caso de los niños/as, esta ansiedad se puede manifestar a modo de llanto, rabietas, aferrarse o quedarse paralizados.

En este tipo de ansiedad, el objeto o situación en cuestión siempre produce un miedo inmediato, dicha situación u objeto se evita o resiste activamente. Además, este miedo, con respecto al objeto o situación, es desproporcionado.

Este tipo de patología se da cuando el miedo, la ansiedad o la evitación se da durante un periodo de tiempo de al menos seis o más meses. Este tipo de ansiedad, como las anteriores, genera deterioro en el individuo en los contextos social, laboral u otras áreas de funcionamiento.

Finalmente, este trastorno se diagnostica si no se puede explicar mejor por síntomas de otro trastorno mental, como miedo, ansiedad o evitación de situaciones asociadas a síntomas como el pánico u otros síntomas incapacitantes (agorafobia), a objetos o situaciones relacionadas con obsesiones (trastorno obsesivo-compulsivo), dejar el hogar o separarse de las figuras de apego (trastorno de ansiedad por separación), recuerdo de sucesos traumáticos (trastorno de estrés postraumático) o a situaciones sociales (trastorno de ansiedad social).

Trastorno de ansiedad social (fobia social)

Se trata de un “miedo o ansiedad intensa en una o más situaciones sociales en las que el individuo está expuesto al posible examen por parte de otras personas. Algunos ejemplos son las interacciones sociales (p.ej., mantener una conversación, reunirse con personas extrañas), ser observado (p.ej., comiendo o bebiendo) y actuar delante de otras personas (p.ej., dar una charla)” (DSM-V, 2014, p. 132).

En el caso de los niños/as, esta dificultad en la interacción social se puede dar con niños de la misma edad y no sólo en el contacto con adultos. Dicho miedo o ansiedad se puede manifestar con llanto, rabietas, aferrarse, quedarse paralizados, encogerse o mostrar fracaso a la hora de tener que hablar en situaciones sociales.

Por consiguiente, el individuo tiene miedo de actuar de cierta manera o de mostrar síntomas de ansiedad que puedan ser valorados negativamente (se puede sentir humillado, avergonzado, ofendido o rechazado por otras personas).

Debido a este miedo o ansiedad que casi siempre provocan estas situaciones sociales, este tipo de situaciones se intentan evitar. Además, dicho miedo o ansiedad ante las situaciones, suele ser desproporcionado con respecto a la amenaza real y suele durar seis o más meses.

Este malestar clínicamente significativo provoca deterioro en las áreas social, laboral u otras áreas de funcionamiento.

Como en los casos anteriores, se estará ante una fobia social y no otra cosa si los síntomas que aparecen no pueden ser explicados de mejor manera por otro trastorno como un trastorno mental, un trastorno de pánico, un trastorno dismórfico-corporal o un trastorno del espectro del autismo. Del mismo modo, no se puede atribuir a los efectos fisiológicos de una sustancia (droga o medicamento) ni a otra afección médica. Si existe otra afección médica (Párkinson, obesidad, desfiguración debida a lesiones o quemaduras) ese miedo, ansiedad o evitación, no está relacionada. Por ello, se ha de especificar si ese miedo se da a hablar y/o actuar en público.

Trastorno de pánico

El trastorno de pánico consiste en “ataques de pánico imprevistos recurrentes. Un ataque de pánico es la aparición súbita de miedo intenso o de malestar intenso que alcanza su máxima expresión en minutos y durante este tiempo se producen cuatro (o más) de los síntomas siguientes:

- Palpitaciones, golpeteo del corazón o aceleración de la frecuencia cardiaca.
- Sudoración.
- Temblor o sacudidas.
- Sensación de dificultad para respirar o asfixia.
- Sensación de ahogo.

- Dolor o molestias en el tórax.
- Náuseas o malestar abdominal.
- Sensación de mareo, inestabilidad, aturdimiento o desmayo.
- Escalofríos o sensación de calor.
- Parestesias (sensación de entumecimiento u hormigueo).
- Desrealización (sensación de irrealidad) o despersonalización (separarse de uno mismo).
- Miedo a perder el control o de “volverse loco”.
- Miedo a morir” (DSM-V, 2014; p.133).

Estos ataques de pánico pueden darse desde la calma o desde un estado ansioso y “al menos a uno de los ataques le ha seguido un mes (o más) de uno o los dos hechos siguientes:

1. Inquietud o preocupación continua acerca de otros ataques de pánico o sus consecuencias (p. ej., pérdida del control, tener un ataque al corazón, “volverse loco”).
2. Un cambio significativo de la mala adaptación en el comportamiento relacionado con los ataques (p.ej., comportamientos destinados a evitar los ataques de pánico, como evitación del ejercicio o de las situaciones no familiares” (DSM-V, 2014, p. 134).

Además, se ha de tener en cuenta que esta alteración no puede ser resultado de la consumición de alguna sustancia (droga o medicamento) o a otras patologías (hipertiroidismo, trastornos cardiopulmonares).

Como en el resto de los casos, se diagnosticará siempre y cuando los síntomas no se puedan explicar mejor con otros trastornos mentales como trastorno de ansiedad, fobias a objetos o situaciones determinadas, fobia específica, obsesiones (trastorno obsesivo-compulsivo), como respuesta a sucesos traumáticos (trastorno de estrés postraumático) o en respuesta a la separación de figuras de apego (trastorno de ansiedad por separación).

En este caso, es importante tener en cuenta que el ataque de pánico (no el trastorno de pánico), como tal, no es un trastorno, es un especificador. Los ataques de pánico se pueden producir en el transcurso de cualquier trastorno de ansiedad, así como en distintos trastornos mentales (depresivos, de estrés postraumático, trastornos por consumo de sustancias) y también, en algunas afecciones médicas como cardíacas, respiratorias,

vestibulares o gastrointestinales. Por tanto, cuando se identifica un ataque de pánico es necesario que se ponga como especificador. Por ejemplo: “trastorno depresivo con ataques de pánico”. A este respecto, los síntomas que se observan son los mismos que los anteriores y se ha de tener al menos cuatro de ellos. También se pueden observar síntomas culturales como acúfenos, dolor de cuello, dolor de cabeza, gritos o llanto descontrolado, pero estos últimos no cuentan como uno de los cuatro que hay que tener para poder detectar un ataque de pánico.

Agorafobia

La agorafobia se caracteriza por un “miedo o ansiedad intensa acerca de dos (o más) de las cinco situaciones siguientes:

1. Uso del transporte público (p.ej., automóviles, autobuses, trenes, barcos, aviones).
2. Estar en espacios abiertos (p.ej., zonas de estacionamiento, mercados, puentes).
3. Estar en sitios cerrados (p.ej., tiendas, teatros, cines).
4. Hacer cola o estar en medio de una multitud.
5. Estar fuera de casa solo.” (DSM-V, 2014, p. 136).

Este miedo o evitación de estas situaciones debido a la dificultad que supondría escapar o pensar en la idea de que no contaría con ayuda para poder hacerlo hace que aparezcan estos síntomas de pánico u otros de carácter incapacitante o embarazoso (p.ej., miedo a caerse encima de personas de edad avanzada o miedo a la incontinencia).

Todas estas situaciones agorafóbicas generan miedo, ansiedad o evitación y requieren siempre de alguien que los acompañe. Este miedo o ansiedad es desproporcionado respecto a la situación real y necesita que permanezca durante seis meses o más para confirmar diagnóstico. Su malestar provoca deterioro en la esfera social, laboral u otras áreas de funcionamiento y si existe otra afección médica, esa ansiedad o miedo se exagera.

Para confirmar el diagnóstico, éste trastorno no debe explicarse mejor por los síntomas de otro trastorno mental, como las fobias que se limitan a algo específico, a la situación o únicamente a los contextos sociales, no están relacionados con obsesiones (trastorno obsesivo-compulsivo), defectos o imperfecciones percibidos en el aspecto

físico (trastorno dismórfico corporal), recuerdos de sucesos traumáticos (trastorno de estrés postraumático) o miedo a la separación (trastorno de ansiedad por separación).

En este caso, si la agorafobia convive con ataques de pánico se diagnosticará de ambas cosas.

Trastorno de ansiedad generalizada

Dicho trastorno manifiesta una “ansiedad y preocupación excesiva (anticipación aprensiva), que se produce durante más días de los que ha estado ausente durante un mínimo de seis meses, en relación con diversos sucesos o actividades (como en la actividad laboral o escolar)” (DSM-V, 2014, P. 137).

Al sujeto le es difícil controlar su preocupación y se da cuando se asocia a tres o más de los siguientes síntomas (y al menos algunos de ellos han estado presentes más días de los que han estado ausentes en los últimos seis meses):

- “Inquietud o sensación de estar atrapado o con los nervios de punta.
- Fácilmente fatigado.
- Dificultad para concentrarse o quedarse con la mente en blanco.
- Irritabilidad.
- Tensión muscular.
- Problemas de sueño (dificultad para dormirse o para continuar durmiendo, o sueño inquieto e insatisfactorio)” (DSM-V, 2014, p. 137).

Esta ansiedad, preocupación o malestar provocan deterioro en las esferas social, laboral u otras de importante funcionamiento para el sujeto. Además, ésta no se debe asociar a los efectos de una sustancia o medicamento o a otra afección médica y, como en ocasiones anteriores, se diagnosticará de esto siempre y cuando no haya otros trastornos mentales que expliquen mejor lo que le pasa al sujeto, como ataques de pánico, ansiedad social, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de ansiedad por separación, trastorno de estrés postraumático, aumento de peso en la anorexia nerviosa, dolencias físicas en trastorno de síntomas somáticos, percepción de imperfecciones físicas por trastorno dismórfico corporal, tener una enfermedad grave en el trastorno de ansiedad por enfermedad o el contenido de creencias delirantes en la esquizofrenia o en el trastorno delirante.

Trastorno de ansiedad inducido por consumo de sustancias/medicamentos

En este caso, los ataques de pánico o ansiedad predominan en el cuadro clínico y la exploración es tanto física como a través de la historia clínica y análisis de laboratorio. Lo que se observa es que los síntomas de pánico u ansiedad se desarrollan durante o poco tiempo después de su consumo o en abstinencia de esa sustancia. También se puede dar tras la exposición a un medicamento.

Éste se diagnostica como tal cuando no es mejor explicado por un trastorno de ansiedad no asociado a medicamentos. De esto depende que los síntomas se den antes del consumo de sustancias, persistan un periodo de tiempo importante (al menos un mes) después de la intoxicación grave o en la abstinencia aguda o existen otras pruebas de que la ansiedad se originó sin el consumo de sustancias/medicamentos. Además, este trastorno no se produce exclusivamente cuando se da un síndrome confusional y, como en los trastornos anteriores, provocan malestar o deterioro en las dimensiones social, laboral u otras de funcionamiento importante para el individuo.

Este trastorno, a su vez, puede cursarse a la par que otros trastornos y las sustancias con las que se desarrolla dicho trastorno son el alcohol, la cafeína, el cannabis, la fenciclidina, otros alucinógenos, inhalantes, opiáceos, sedantes, hipnóticos o ansiolíticos, anfetaminas u otros estimulantes, cocaína y otras sustancias desconocidas. En este punto hay que especificar si la ansiedad se dio con inicio durante la intoxicación, es decir, si dicho trastorno cumple los criterios de intoxicación y cursa los síntomas que se desarrollan durante la intoxicación; si se dio durante la abstinencia, es decir, si se cumplen los criterios de abstinencia y los síntomas aparecen durante o poco después de la retirada de dicha sustancia; o se inició después del consumo de medicamentos. En este caso, los síntomas aparecen al iniciar la medicación o después de un cambio o modificación en el consumo.

Trastorno de ansiedad debido a otra afección médica

Igual que en el caso anterior, los ataques de pánico o ansiedad predominan en el cuadro clínico y también existen pruebas tanto de historia clínica como de exploración física o análisis de laboratorio.

El trastorno tampoco se explica mejor por otro trastorno mental, afecta a las áreas social, laboral y otras áreas de funcionamiento importantes y tampoco se cursa únicamente durante un estado confusional.

En este caso la diferencia está en que dicha ansiedad es producida por otra afección médica y a la hora de diagnosticarla es necesario decir por qué es producida esta ansiedad, por ejemplo: “trastorno de ansiedad debido a feocromocitoma” (DSM-V, 2014, p. 143).

Otro trastorno de ansiedad especificado

“Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno de ansiedad que causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas de funcionamiento, pero no cumple todos los criterios de los trastornos de la categoría diagnóstica de los trastornos de ansiedad” (DSM-V, 2014, p. 143).

En este caso, es necesario que se especifique que es un trastorno de ansiedad especificado y se complementa con los motivos por los que está aquí clasificada, por ejemplo: trastorno de ansiedad especificado que se da menos días de los que está presente la ansiedad. Algunos ejemplos de esto son:

- “Ataques sintomáticos limitados.
- Ansiedad generalizada que no se produce en mayor número de días que los que no está presente.
- Ataque del viento.
- Ataque de nervios” (DSM-V, 2014, p.143).

Otro trastorno de ansiedad no especificado

Esta categoría se aplica del mismo modo que en el caso anterior solo que en este caso, el médico opta por no especificar el motivo por el que no se cumplen los criterios de diagnóstico e incluye presentaciones en las que no existe información suficiente para poder realizar un diagnóstico más preciso.

Para concluir este apartado, se atiende a otro tipo de clasificación no recogido anteriormente, pero que tiene interés en relación con lo académico puesto que impacta directamente en el rendimiento educativo. Ésta es objeto de estudio de la psicología de la educación y se trata de la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora.

El hecho de que el estudiante padezca ansiedad puede ser un aspecto bueno si dicha ansiedad propicia que dicho estudiante tenga éxito ante sus tareas escolares, es decir, tiene que darse en la medida justa, pues si se da por debajo puede no interferir en un buen rendimiento y si se da en exceso, se convierte en debilitadora e impacta negativamente en el rendimiento académico del estudiante (Gil *et al.*, 2017).

La ansiedad facilitadora no es uniforme, sino que se da en función de las diferencias individuales, sobre todo, en la ansiedad de rasgo. Otra de las variables que influye en ella es la importancia de la evaluación. Si ésta no supone repetir un curso, jugarse la plaza en una oposición, etc., la ansiedad probablemente sea facilitadora. Otro aspecto es la empatía que tenga el docente respecto a sus estudiantes. Si estos se ven motivados, queridos y comprendidos es probable que tengan una ansiedad facilitadora ante los retos que supone lo académico. Por ende, las tareas fáciles y familiares van a desarrollar una ansiedad facilitadora que va a favorecer el buen rendimiento de los estudiantes (Gil *et al.*, 2017).

En contrapartida, la ansiedad debilitadora se produce ante determinadas condiciones, como un examen del que depende tu futuro laboral, un examen del que no sabes las instrucciones para realizarlo, un tiempo corto en la realización de la prueba o una tarea difícil que requiere de mucha concentración. Este tipo de acontecimientos van a impactar negativamente en el desempeño académico del estudiante (Gil *et al.*, 2017).

Además, este tipo de ansiedad tiene impacto tanto en lo emocional, como en lo fisiológico y psicológico. Las reacciones debilitadoras que derivan de ella pueden ser taquicardias, sudoración, náuseas, tensión muscular..., aunque se pueden experimentar otras consecuencias como bloqueo mental, dificultad para leer, experimentar imposibilidad para leer, entender preguntas, organizar la información o recordar palabras o conceptos. Por último, puede implicar sentirse desvalido, enfadado, aprehensivo o inquieto (Gil *et al.*, 2017).

Por ello, tanto una como otra se entienden como una relación de causa y efecto, donde estas experiencias negativas también pueden llevar a aprender la conducta y sentir ansiedad ante la presentación del estímulo. Por ejemplo, ante la realización de un examen, se puede estar pensando en exámenes anteriores, en cómo están haciendo el examen los demás o en las consecuencias negativas que se prevé que va a tener por realizar un mal examen. Esto puede llevar a una mala organización del tiempo a la hora de realizarlo y,

además, puede ser la manifestación de malos hábitos de estudio previos al examen, así como haber trasnochado para estudiar el día previo al examen (Gil *et al.*, 2017).

En este punto, el estudiante debe aprender a elegir qué hábitos y conductas le resultan más eficientes a la hora de enfrentarse a las tareas y adaptarse a esas situaciones concretas (Gil *et al.*, 2017).

1.4. Ansiedad en las aulas de Educación Primaria

Respecto a este tema, existen más estudios relacionados con la etapa adolescente que de niños correspondientes a esta franja de edad. Se muestran en este apartado hallazgos interesantes respecto a los menores y la ansiedad.

“La sensibilidad a la ansiedad es considerada una variable de diferencias individuales que predice eficazmente el riesgo hacia los trastornos de ansiedad y, especialmente, a los trastornos de pánico” (Sandí *et al.*, 2002, p.333). Esta sensibilidad a la ansiedad fue estudiada con 151 niños y niñas no clínicos de 9 a 11 años de diferentes colegios de Badajoz. Para el estudio, se pasó el cuestionario CASI (*Childhood Anxiety Sensitivity Index*) con idea de comprobar su fiabilidad en la validación de éste para población española.

Los resultados mostraron que la escala se componía de tres factores: somático, mental y control/social y que éstos, además, correlacionaban. Pero lo interesante es que la edad hacía que estos factores pudieran interpretarse en dos dimensiones en vez de en tres y también distinto a otros estudios que trataban dicha sensibilidad de manera unidimensional (Sandí *et al.*, 2002).

Otro aspecto para destacar de este estudio es la concepción de la sensibilidad a la ansiedad como un constructo frecuente diferente a la ansiedad, es decir, son aspectos distintos a medir y, además, dicha sensibilidad a la ansiedad correlacionaba de manera elevada con los miedos (más que el rasgo de ansiedad) (Sandí *et al.*, 2002). Esto puede ir en la línea con los estudios siguientes, en los que se ve cómo hay ciertas personas con mayor predisposición a la ansiedad, especialmente las niñas/mujeres.

En uno de los estudios revisados se menciona la importancia de medir la ansiedad en los últimos cursos de educación primaria ya que ésta aumentaba conforme terminaba esta etapa y se daba mayoritariamente en niñas. El estudio no diferenció entre ansiedad de estado o rasgo, sino que utilizó el concepto de ansiedad escolar, entendida como “un conjunto de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras que un individuo emite ante situaciones evaluadas como amenazantes, peligrosas y/o ambiguas, aunque objetivamente no lo sean” (Gómez-Núñez *et al.*, 2017, p.52), es decir, se entiende el concepto de ansiedad generalizada en el ámbito escolar. Para ello, midieron a un total de 758 estudiantes de los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de educación primaria con el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP) en las provincias de Albacete, Alicante y Murcia.

Tras los análisis, se observó que las diferencias en cuanto al sexo no eran llamativas y con el curso tampoco, pero la interacción de ambas variables sí que mostraban niveles de ansiedad escolar más elevados en las niñas y, sobre todo, en 6º de primaria. A su vez, se observó que los niños puntuaban menos en ansiedad y, sobre todo, en el curso de 3º de primaria, exceptuando 5º de primaria, que puntuaron más (Gómez-Núñez *et al.*, 2017).

Respecto a la hipótesis que barajaban al inicio sobre el mayor puntaje en niñas que en niños, los autores dan tres tipos de justificaciones. Por un lado, hacen alusión a la parte biológica, indicando que las diferencias se deben a factores genéticos entre mujeres y hombres. Por otro lado, lo justifican desde el punto de vista sociocultural, indicando cómo hay patrones de socialización desarrollados distintos en cada sexo. En el caso de las chicas, se las define como más libres a la hora de expresar este tipo de reacciones emocionales y ser más sobreprotegidas en el ámbito familiar. Sin embargo, a los chicos se les anima más a tener conductas que manifiesten valentía o agresividad, contrastando con la debilidad que mostrarían si padecieran ansiedad. Finalmente, desde el punto de vista psicológico, se explica cómo las mujeres tienen índices depresivos más altos, así como bajo autoconcepto y baja autoestima debidos a los cambios puberales y la presencia de distorsiones cognitivas (Gómez-Núñez *et al.*, 2017).

Respecto a la hipótesis del curso, se cumplió que, a niveles más altos, mayor ansiedad. Esto lo justifican por la transición a la nueva etapa educativa en la que van a tener que cambiar de centro escolar, profesores, compañeros y amigos, materias y exigencia académica. También lo justifican con cómo la edad en la que se encuentran es

el momento de la búsqueda de la identidad personal y del inicio de la etapa adolescente, lo que puede incrementar el estrés en el contexto escolar, vital para el desarrollo de estos niños/as (Gómez-Núñez *et al.*, 2017).

Otra investigación que tiene en cuenta las mismas variables en estudiantes en la etapa de educación primaria llega a conclusiones similares en cuanto al curso (los estudiantes que se encuentran en los últimos cursos de educación primaria puntúan más en ansiedad), sin embargo, no encontraron diferencias en cuanto al género. Por otro lado, localizaron las asignaturas que generaban más ansiedad en los estudiantes y éstas fueron, generalmente, aquellas que se enmarcaban en el ámbito científico (Freire Rodríguez *et al.*, 2019).

La ansiedad medida estaba ligada directamente a los exámenes, entendiendo la ansiedad a los exámenes como “una tendencia personal relativamente estable a percibir las situaciones de evaluación como amenazantes” (Spielberg y Vaag, 1995; como se citó en Freire Rodríguez *et al.*, 2019, p.153).

El estudio se realizó a 250 estudiantes de educación primaria pertenecientes a tres centros educativos españoles, siendo dos de ellos de carácter público y otro concertado. El cuestionario que se les pasó fue el cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes de Bausela (2005; como se citó en Freire Rodríguez *et al.*, 2019), que es la adaptación española del AAT.

Respecto a las asignaturas que generaban mayor potencial ansiógeno fueron Matemáticas en 3º de primaria, Ciencias Sociales en 4º y 5º y Ciencias Naturales en 6º. Como se decía anteriormente, los cursos que más ansiedad presentaban eran los más altos y no había diferencias en 1º y 2º. Respecto al género, ambos tenían puntuaciones antes los exámenes similares, siendo éstas, prácticamente idénticas (Freire Rodríguez *et al.*, 2019).

Aunque la explicación de los resultados obtenidos en cuanto a las materias que generaban más ansiedad, los autores explican que podría deberse a que son aquellas que presentan mayor complejidad conceptual. Respecto al curso, creen que puede deberse a una mayor exigencia académica, traducida en mayor cantidad de deberes fuera del centro educativo y exámenes. Además, éstos últimos pueden suponer una amenaza para aquellos estudiantes que tienen una baja autoestima o se muestran más inseguros presentando

mayores niveles de poca valía personal, niveles más altos de ansiedad y mayor miedo al fracaso (Freire Rodríguez *et al.*, 2019).

En cualquier caso, estos datos han de tenerse en cuenta por el perjuicio académico y de salud física y psicológica en los estudiantes. Los autores aconsejan una serie de medidas de prevención, como promover que los estudiantes no tengan una sensación de fracaso personal cuando suspenden un examen y, por ende, en vez de ver esto como una amenaza, les incentive a superarse y a mejorar. Por otro lado, se fomenta la retroalimentación y el apoyo en el trabajo personal, ayudándoles a pensar cómo resolver las tareas que se les presenten, o, tener en cuenta la diversificación y segmentación de los métodos de aprendizaje y evaluación, fomentar el trabajo cooperativo y fomentar climas motivacionales en el aula (Freire Rodríguez *et al.*, 2019).

Esta ansiedad ante los exámenes también se midió en otro estudio realizado por Sobradíel Sierra *et al.* (2021) en un colegio de Huesca a 23 estudiantes del curso de 6º de Primaria. Ésta fue medida a través de una adaptación del “Cuestionario sobre Ansiedad ante los Exámenes” de la Universidad de Navarra y que se componía de tres partes. La primera hacía referencia a variables sociodemográficas, la segunda a sintomatología ansiosa y la tercera constaba de preguntas abiertas que permitían recolectar información sobre los factores que intervienen en la ansiedad ante los exámenes.

Los resultados mostraron que las niñas manifestaron mayores niveles de ansiedad ante los exámenes respecto a los chicos y mostrando más síntomas fisiológicos, como la aceleración de la respiración y el ritmo cardiaco, tener sensaciones extrañas en el estómago o temblor en las extremidades. Los niños que padecían ansiedad solían presentarla en forma de sudoración (Sobradíel Sierra *et al.*, 2021).

Tanto la preocupación por los exámenes como los pensamientos negativos y la inseguridad a la hora de realizarlos mostraron puntajes similares. Sin embargo, el hecho de aplazar un examen contribuía a tener mayor tranquilidad por parte de las niñas. Respecto a los síntomas conductuales, los niños mostraban más conductas de nerviosismo e inquietud (Sobradíel Sierra *et al.*, 2021).

En cuanto a la elaboración de las pruebas, puntúan de manera similar niños y niñas, indicando que tienen más síntomas de ansiedad ante una prueba oral que escrita y que ésta última tiene más importancia que el examen debido a la percepción que tienen

de que le profesor valora más la prueba escrita que el trabajo diario (Sobradíel Sierra *et al.*, 2021).

Este autor junto con otros colaboradores (Freire Rodríguez *et al.*, 2022) realizaron un estudio incidiendo en los perfiles motivacionales en su relación con la ansiedad en los escolares. Dicho estudio se realizó con 274 estudiantes de 5º y 6º de primaria provenientes de tres centros escolares (dos públicos y uno concertado) de La Coruña.

En dicho estudio se definieron tres perfiles motivacionales conjugados según el tipo de motivación (extrínseca e intrínseca). La combinación de ambas dio lugar a tres grupos claramente diferenciados, aquellos que poseían una alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca, una baja motivación intrínseca y extrínseca y aquellos que poseían muy baja motivación tanto intrínseca como extrínseca (Freire Rodríguez *et al.*, 2022).

La conclusión a la que se llega es que siempre tiene que haber una combinación entre ambos tipos de motivación, pues ningún estudiante depende exclusivamente de su propia motivación o la motivación que pueda recibir del exterior. Por otro lado, se observó que aquellos estudiantes que poseían una alta motivación intrínseca y una moderada motivación extrínseca rendían mejor académicamente y tenían menor ansiedad ante los exámenes y menor tendencia a la procrastinación respecto a aquellos que poseían una motivación baja (tanto intrínseca como extrínseca). Sin embargo, no se encontraron diferencias entre aquellos que poseían una alta motivación extrínseca y moderada motivación intrínseca (Freire Rodríguez *et al.*, 2022).

Según los autores, se ha observado cómo la motivación intrínseca se relaciona negativamente con la ansiedad, mientras que la extrínseca se relaciona positivamente con la ansiedad ante los exámenes (Freire Rodríguez *et al.*, 2022).

Otra variable que influye en la ansiedad es la autoeficacia, definida como: “la expectativa que tiene el individuo respecto a su propia capacidad para alcanzar una determinada meta o estándar deseado” (Bandura, 1997; como se citó en Ferradás Canedo *et al.*, 2021, p. 1239).

Dicha investigación se llevó a cabo en la Coruña por una técnica de muestreo por conveniencia con 325 estudiantes procedentes de los cursos 4º, 5º y 6º de educación primaria. El estudio concluyó que aquellos estudiantes que tenían mayores niveles de

autoeficacia experimentaban niveles significativos más bajos de ansiedad, frente a aquellos cuya autoeficacia era baja (Ferradás Canedo *et al.*, 2021).

La manera en la que ésta se puede trabajar para bajar los niveles de ansiedad consistía en: proporcionar experiencias (académicas, sociales, etc., de éxito), reconocer de manera explícita tanto las fortalezas como las cualidades de los estudiantes y, finalmente, ayudando a los estudiantes a caer en la cuenta de la relación entre sus valores personales y sus cualidades y logros (Ferradás Canedo *et al.*, 2021).

Otro estudio interesante es el de González-Castro *et al.* (2015), donde no sólo se tiene en cuenta la ansiedad, sino que se vincula ésta al TDAH. El TDAH es uno de los trastornos que más afecta al rendimiento educativo en la edad escolar. Para ello, en este estudio se tuvo en cuenta la ansiedad como rasgo y estado, así como los tres subtipos de TDAH (inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado). Además, no sólo se tienen en cuenta estas variables, sino que analizaron cómo la ansiedad predecía el rendimiento de los estudiantes con TDAH en una tarea de atención selectiva.

En este estudio participaron 220 estudiantes de 6 a 12 años de edad. Se formaron 4 grupos, los tres mencionados anteriormente correspondiendo con los distintos subtipos de TDAH y otro que formaba el grupo de control que no tenía problemas de atención ni hiperactividad. Para medir la ansiedad se usó el cuestionario STAIC y para la hiperactividad, la prueba de atención D-2 (González-Castro *et al.*, 2015).

Los resultados mostraron que todos los grupos mostraron más ansiedad que el grupo de control, sin embargo, el grupo de TDAH combinado mostró puntuaciones significativamente más altas en ansiedad de rasgo. Con respecto a los otros dos grupos, las diferencias eran significativas, pero pequeñas (González-Castro *et al.*, 2015).

Como resultados, se observó que la edad fue un predictor significativo en las variables de atención y concentración para los cuatro grupos. Respecto a la ansiedad de rasgo como predictora de la atención, se observó que tenía una relación significativa negativa respecto a la concentración y explicó el 38,7% de la varianza, siendo la F significativa ($F= 6.05$ y $p<0.05$) para el grupo de TDAH inatento (González-Castro *et al.*, 2015).

Por todo esto, los autores reiteran cómo la ansiedad de rasgo predecirá un peor rendimiento académico en los estudiantes con TDAH, especialmente para aquellos que

se sitúan en el grupo inatento, pero, por otro lado, manifiestan cómo la ansiedad de estado predijo un mejor rendimiento. El hecho de que la ansiedad de rasgo repercuta en el rendimiento educativo puede hacer que aumente la sintomatología interna, sobre todo de la inatención y, ésta, a su vez, genere más ansiedad. De ahí la importancia de seguir realizando estudios en este campo, especialmente, cuando hay comorbilidad (González-Castro *et al.*, 2015).

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es cómo la ansiedad escolar puede entenderse como ansiedad por separación en niños, incluso en adolescentes. En el estudio de Pérez Campos y Felipe Castaño (2013), manifestaron la relación que había entre los miedos escolares y los síntomas de la ansiedad por separación en niños de 6 años, entendiendo la fobia escolar como el miedo percibido ante situaciones escolares.

También existen otras conexiones respecto a la ansiedad, como son los trastornos conductuales, depresivos o de eliminación. Entre los factores de riesgo estudiados con 362 niños/as de 6 a 17 años de edad procedentes de dos servicios ambulatorios de la Comunidad de Madrid son: demográficos (sexo, edad, edad de la madre, edad del padre y situación familiar, comprendiendo situaciones como convivir con los padres biológicos, vivir con padres separados y una nueva pareja y padres que se encontraban solos), estresores psicosociales provenientes de los padres (número de personas que conviven en la unidad familiar, estar preocupado por la familia/hogar, discusiones o peleas familiares, separación o divorcio, graves problemas económicos, preocupación por la muerte de un ser querido, maltrato físico al niño, miedo a ser maltratado, maltrato físico a un familiar y el número de estresores), estresores psicosociales según el niño (estar preocupado por la familia/hogar, discusiones o peleas familiares, preocupación por la muerte de un ser querido, problemas de alcoholismo, maltrato físico al niño, miedo a ser maltratado, maltrato físico a un familiar y número de estresores), académicos (repetir curso o ir a clases de recuperación), Inteligencia (medida a través del test de Raven), factores tempranos (complicaciones en el embarazo, fumar en el embarazo, problemas en el parto, problemas en el desarrollo y problemas de comportamiento -1 a 5 años-), historia médica (ingesta diaria de medicación, enfermedades frecuentes, hándicaps físicos y número de problemas médicos) y, finalmente, la psicopatología parental de la madre (midiendo depresión a través de la escala BSI) (Bragado *et al.*, 1999).

En cuanto a los resultados, once de las variables demográficas estaban relacionadas significativamente con los diagnósticos. El sexo estaba relacionado con los

trastornos de eliminación en varones, mientras que los trastornos depresivos estaban asociados a las mujeres. Respecto a la edad, la depresión se incrementaba, mientras que los trastornos de conducta y eliminación disminuían. La edad de los padres se encontró asociada con todas las categorías diagnósticas menos la depresión, indicando que los hijos de los padres más jóvenes tendían a padecer más trastornos de conducta y eliminación frente a aquellos que tenían padres de mayor edad, que estaban predispuestos a sufrir ansiedad (Bragado *et al.*, 1999).

Respecto al nivel socioeconómico, el grado de educación o la situación laboral, no influyeron en el diagnóstico, sin embargo, sí lo hicieron el vivir con padres separados con una nueva pareja o viviendo con uno de ellos solamente. En relación con los estresores psicosociales, la mayoría estaban asociados a trastornos conductuales y en menor medida con la depresión y la ansiedad. No hubo correlación con los trastornos de eliminación (Bragado *et al.*, 1999).

Las dificultades académicas y tener un menor nivel intelectual se relacionaron con trastornos de conducta y ansiedad y, en relación a los factores tempranos, resultaron significativas las complicaciones durante el embarazo (generando trastornos depresivos), fumar durante el embarazo y tener problemas de conducta en los 5 primeros años de vida (provocando trastornos de conducta) y problemas durante el parto (ansiedad) y retraso en la adquisición de pautas educativas (trastornos de eliminación) (Bragado *et al.*, 1999).

Respecto a los resultados del análisis multivariado, los trastornos de conducta se vieron asociados a tener un padre joven, estar bastante preocupado por la muerte de un ser querido, las peleas y discusiones familiares, haber sufrido maltrato físico, repetir curso y haber tenido problemas de comportamiento en la infancia. En el caso de los trastornos de ansiedad, se asociaban a la edad de la madre, problemas en el parto, miedo a ser maltratado, estar preocupado por la familia y tomar medicación diariamente. En el caso de los trastornos depresivos, se asociaban a estar preocupado por la familia, alcoholismo familiar, complicaciones durante el embarazo, tener enfermedades frecuentes, así como hándicaps físicos, mayor edad o el estado psicopatológico de la madre. Finalmente, los trastornos de eliminación estaban ligados a ser varón, tener menor edad y el retraso en las pautas del desarrollo (Bragado *et al.*, 1999).

Asimismo, existen otros estudios que relacionan las experiencias adversas en la infancia con trastornos como la depresión o la ansiedad. Un estudio de Elmore y Crouch

(2023) relacionó también algunas de las variables anteriormente citadas, como la separación o divorcio de los padres, así como las dificultades económicas (además de las experiencias adversas en la infancia) tanto con la depresión como con la ansiedad.

Hasta el momento, la prevalencia de la ansiedad infantil está en el 9% y el de la depresión en el 4%. Si estos trastornos se combinan con factores adversos en la infancia, el porcentaje de prevalencia aumenta. Pero esto se puede complicar todavía más cuando las experiencias negativas se relacionan comórbidamente con la ansiedad y la depresión. Entre los aspectos que hacían que estas dos patologías se pudieran dar simultáneamente fueron el abuso emocional, el abuso físico y una dosis de respuesta acumulada ante las situaciones adversas. También hubo exposiciones específicas que aumentaron, por ejemplo, vivir con un cuidador con una enfermedad mental (Elmore y Crouch, 2023).

Sin embargo, las experiencias positivas en la infancia reducen el impacto de padecer este tipo de trastornos. Entre ellas encontramos: resiliencia (mantener la calma ante los desafíos), frecuencia de un compromiso social constructivo (como acudir a alguna actividad extraescolar), disfrutar de un entorno seguro y saludable, así como tener relaciones de confianza con los adultos (Elmore y Crouch, 2023).

Como se puede observar, son muchos los factores que influyen en el crecimiento y desarrollo de los niños/as y, por consiguiente, el posible desarrollo de psicopatologías. En la tesis de Domblás García (2016) se relaciona no solamente la ansiedad con respecto al rendimiento educativo (otro aspecto interesante en niños/as de estas edades), sino también, con la personalidad. Respecto a la personalidad, se ve una clara relación entre las personas que tienen una tendencia neurótica y la ansiedad (relación que se verá posteriormente en el siguiente apartado con respecto a la ansiedad y la sensibilidad) y en relación a la ansiedad y el rendimiento de los escolares de 9-10 años, pertenecientes a centros públicos y concertados de la comunidad foral de Navarra, se observó que el alumnado con ansiedad rendía peor en la asignatura de matemáticas, haciendo alusión, sobre todo, a las subtarefas de resolución y comprensión de la situación (Domblás García, 2016).

El autor cree que dicha dificultad puede venir asociada a los recursos personales que tiene que activar el niño/a en relación a la demanda o dificultad de la tarea. También influye la capacidad de control que tengas éstos de anticipar el riesgo y de los recursos

disponibles para afrontar la tarea (Gutiérrez, 1996; como se citó en Domblás García, 2016).

Con relación a la sociedad en la que nos encontramos, donde todos estamos hiper conectados y la familiaridad, así como la facilidad con el uso de Internet y las distintas aplicaciones; hace importante mencionar un problema conectado con las redes y la ansiedad: el *cyberbullying*. Éste se define como una forma de maltrato que se hace por vía telemática de manera intencional por una persona o un grupo de ellas. Dicha agresión presenta las características típicas del maltrato en la escuela, pero haciéndose vía *on line*. Al producirse fuera de las paredes escolares dificulta su detección y hace que el alumno/a no tenga ningún lugar seguro donde refugiarse (Polo del Río *et al.*, 2014).

Definido esto, un estudio de Polo del Río *et al.* (2014) mostraron la relación entre el *cyberbullying* y la ansiedad en las víctimas en forma de ansiedad fisiológica y preocupaciones sociales. Esta ansiedad se manifestaba con sudoración, pesadillas, enfado o cansancio, entre otras, provocando una destrucción de la autoestima y la confianza en sí mismo/a. Este destroz de la autoestima puede provocar, no sólo estados permanentes de ansiedad, sino también, depresivos y esto repercute directamente en su adaptación social y en su rendimiento académico. Este estudio es llamativo, pues el *cyberbullying* se suele relacionar con la etapa adolescente y en este estudio se trabajó con 620 estudiantes de 5º y 6º de primaria en centros educativos de diferentes zonas geográficas de Extremadura.

Otro estudio realizado por Cerezo (2009) también mostró la relación entre el *bullying* y mayores puntuaciones en ansiedad e introversión. En este estudio, adicionalmente, se dan datos como el índice de prevalencia del *bullying* (23% en ese momento), que la mayor incidencia se da en los últimos cursos de primaria y los primeros de secundaria y que los varones suelen estar más implicados que las mujeres. Además, muestra que las agresiones más habituales (por orden) son: los insultos, la exclusión social, la agresión física, entre las que se encuentra no sólo pegar, sino dañar material del sujeto en cuestión), las amenazas y los chantajes y, el acoso sexual.

Finalmente, y en relación con otro acontecimiento reciente, el COVID-19 afectó significativamente tanto a niños como a adolescentes en la experiencia emocional y conductual, incrementando trastornos como la ansiedad y la depresión. Esto sucedió también en otras pandemias y las conclusiones a las que se llegan en esta revisión

sistemática es que las pandemias/epidemias provocan un impacto negativo en la salud psicológica, provocando estrés, preocupación, impotencia y problemas sociales y de conducta (implicando comportamientos de riesgo entre esta población como el consumo de sustancias, el suicidio, problemas de relación, académicos o absentismo) (Meherali *et al.*, 2021).

Como se ha mencionado a lo largo de este punto, la ansiedad tiene un triple nivel de activación: físico, cognitivo y emocional (Freire *et al.*, 2019) y el que se padezca o no por parte del alumnado va a depender, en primer lugar, de la sensibilidad que se tenga hacia la misma (Sandí *et al.*, 2002), las variables intervinientes en el proceso de desarrollo del niño/a (Bragado, Bersabé y Carrasco, 1999; Freire *et al.*, 2001), la motivación (Freire Rodríguez *et al.*, 2022), la autoeficacia (Ferradás Canedo *et al.*, 2021), el tipo de asignaturas (Freire Rodríguez *et al.*, 2019), la percepción ante los estímulos ansiógenos (Sobradíel Sierra *et al.*, 2021) o la comorbilidad con otros trastornos (González-Castro *et al.*, 2015), así como el *bullying* y el *cyberbullying*. De aquí la importancia de generar un buen clima de aula, fomentar la tolerancia a la frustración o dotar de ayuda a los discentes para enfrentarse a la tarea con éxito.

1.5. Alta sensibilidad, ansiedad y otros trastornos relacionados

Clínicamente hay numerosos especialistas que intuyen la relación entre alta sensibilidad y ansiedad y la mayor parte de estos estudios se enmarcan en el ámbito clínico. Éstos, a través de la escala HSP y otras complementarias para los distintos trastornos, son los que están arrojando luz en este campo. En el presente apartado se pretende dar información frente a esta relación de la alta sensibilidad y otro tipo de enfermedades o trastornos que pueden cursar si una PAS no gestiona bien su rasgo o su entorno no favorece dicha gestión. Hay numerosos estudios que reflejan cómo los entornos infantiles adversos pueden hacer que de un desarrollo que se esperaba “típico” pase a ser “atípico” por un impacto negativo en su bienestar, lo que conlleva más problemas de conductas y psicopatologías tanto en la infancia como en la adultez (Aron *et al.*, 2005; Liss *et al.*, 2005; Greven *et al.*, 2019).

A pesar de lo que se conoce hasta ahora sobre la SPS, existen lagunas en cuanto a la etiología y los mecanismos que subyacen a esta sensibilidad, es decir, todavía se

desconoce cómo interactúan los procesos neuronales identificados hasta la fecha y cómo configuran la sensibilidad hacia el entorno. También se sabe cómo muchos trastornos comparten sensibilidades sensoriales, pero es necesario estudiar bien esta relación, sobre todo, con el fin de poder fomentar el potencial de las personas y prevenir conductas negativas (Greven *et al.*, 2019).

Esta amplitud de miras en este apartado (sin centrarse únicamente en la ansiedad) es debido a la relación que existe en la gestión del rasgo y la posibilidad de padecer diferentes trastornos. Además, muchos de los artículos revisados no se centran exclusivamente en ansiedad, por lo que se darán pinceladas de lo más relevante para el curso de esta tesis. Además, resulta interesante saber diferenciar las distintas manifestaciones, excitabilidades o factores de la SPS con los distintos trastornos o patologías.

Para comenzar, Aron (2020) explica cómo a través de terapia se puede ayudar mucho a las personas altamente sensibles pues, incide, en que las personas altamente sensibles que acuden a consulta suelen ir con una baja autoestima.

El hecho de que las personas altamente sensibles que acuden a consulta tengan baja autoestima suele radicar en que no saben realmente qué les pasa, se ven “raras” con respecto al resto y, muchas de ellas, no creen que exista el rasgo de la alta sensibilidad (Aron, 2020). Por otro lado, ha habido muchas cosas que les ha llevado a sentirse inferiores al resto, como fracasos en situaciones sociales que les han llevado a sobreestimarse o durante el desempeño de una tarea que era importante para ellas. También puede deberse a traumas que hayan vivido anteriormente o fracasos a nivel laboral o personal.

Muchas veces esto conduce a la depresión o ansiedad y acaban medicadas. Como estas personas son más sensibles a la medicación, si les hace demasiado efecto y les impide encontrarse bien, suelen decidir dejar el tratamiento. Para los terapeutas es de vital importancia saber cómo acompañar a estas personas y cómo pequeñas dosis de medicación (menores a las típicas) suelen funcionar mejor con ellas, consiguiendo en un escaso periodo de tiempo, mejoras (Aron, 2020). De hecho, un estudio reciente de Jagiellowicz *et al.* (2024) mostraron la relación significativa que había entre las personas altamente sensibles y la sensibilidad a los medicamentos incluso cuando se incluían variables como el género o la afectividad negativa.

Otro problema particular que aparece en aquellas que se encuentran en una edad en torno a los 30 años es el estilo de vida. Muchas veces estas personas se comparan con su entorno y deciden adoptar el estilo de vida que le rodea, con los altos niveles de estrés que genera la multitarea, la falta de sueño, el interés por impresionar a los profesores o trabajadores a la vez que se pretende crear relaciones personales significativas y la posibilidad de formar una familia. Estas personas tienen que entender que este estilo de vida no va con ellas. Finalmente, se puede ayudar a estas personas encontrando a otras que poseen el mismo rasgo de personalidad para no verse “raras” y, a la vez, poder compartir pensamientos profundos y recibir ayuda (Aron, 2020).

Poniendo el foco de atención en los diferentes estudios realizados en este campo, Acevedo *et al.* (2017) realizaron un estudio de revisión bibliográfica con personas altamente sensibles y otras patologías, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la esquizofrenia o el Trastorno de Estrés Post-traumático. Sabiendo que el procesamiento sensorial se manifiesta en respuestas inapropiadas a los estímulos en el funcionamiento diario de las personas, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- La sensibilidad como un *input* que puede ser definido positivamente como una habilidad para percibir pequeños cambios en la intensidad de los estímulos.
- Como una reacción negativa al bajo umbral de estímulos.
- Como una híper-responsividad y sobre-estimulación neural a los estímulos, mientras que la hipo-responsividad es la ausencia a la respuesta típica.
- Que hay multitud de factores que influyen en la sensibilidad de los individuos en cuanto a la expresión de dicha sensibilidad como el entorno en la infancia, su predisposición a la sensibilidad, la comorbilidad con otros trastornos y el contexto específico en el que ocurren dichos estímulos.
- El entorno que rodea al individuo en cuanto a la sensibilidad tiene un trato fundamental encontrado en un espectro y se define como el grado en que el individuo es capaz de registrar, procesar y responder a los factores externos.
- El instrumento utilizado fue la *HSP Scale* de niños. Sabiendo que existe entre un 20 y un 35% de la población de Reino Unido con alta sensibilidad y teniendo en cuenta que el cuestionario diferencia entre aquellos individuos que poseen un umbral bajo, medio y alto de sensibilidad. Se analizaron datos de una muestra de niños entre 8 y 19 años de edad, estudiando su sensibilidad en su infancia, adolescencia y adultez.

- La alta sensibilidad es mediada por factores neurales y genéticos que predisponen al individuo a condiciones adversas (como el estrés, estados de salud pobres y trastornos) a ambientes duros, así como otorga beneficios en los ambientes positivos.

Una vez se reflejaron todos aspectos teóricos que se han ido conociendo a través de las distintas investigaciones en este campo, se procedió a comparar a estos sujetos altamente sensibles con aquellos que padecían otros trastornos. Esto se hizo debido a que se comparten distintos aspectos relacionados con la sensibilidad y podrían confundirse a la hora de dar un diagnóstico.

En el caso del espectro autista, los niños, particularmente, se caracterizan por tener hipo e híper sensibilidad a estímulos táctiles, auditivos y visuales. Sin embargo, a diferencia de las personas con alta sensibilidad, las personas con TEA muestran dificultades en la comunicación, déficit en la empatía, intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Los niños con TEA muestran déficits sociales como dificultades para mantener el contacto ocular, el reconocimiento facial, responder a las emociones de los demás y responder a sus intenciones. Contrariamente a lo que se sabe por literatura científica, las resonancias magnéticas muestran una prominente activación cerebral de las áreas implicadas en la empatía, el procesamiento social y el pensamiento reflexivo.

Respecto al Trastorno de Estrés Postraumático los autores explican cómo hace a las personas tener respuestas anómalas desencadenadas por malinterpretar estímulos dañinos debido a su similitud con el trauma original. Estas deficiencias se pueden manifestar, o bien como una hiperactivación al estímulo o como una disociación que aparece bajo la respuesta que desencadena el estímulo. Estos cerebros, según distintos estudios, están asociados a una respuesta neural desregulada en regiones que procesan la emoción, la atención, la memoria y el control de uno mismo. En general, se podría decir que se incrementa la emoción (con la activación de la amígdala) y se disminuye el autocontrol relacionado con la desactivación de la corteza prefrontal.

Finalmente, la esquizofrenia se muestra como la dificultad en el conocimiento e interacción social. Además, manifiestan híper-distracción y un marcado déficit en la memoria de trabajo. Esto activa síntomas como alucinaciones (visuales y/o auditivas) que no se corresponden con el mundo exterior. Esta respuesta emocional indica una anormal

activación de regiones del cerebro en las que se ven envueltas la emoción, la memoria, la atención, la empatía, la integración multisensorial, el pensamiento reflexivo y el autocontrol. También conllevan otros desórdenes como la mal adaptación a las respuestas que dan a los estímulos externos.

Como se puede observar, todos estos trastornos comparten aspectos relacionados con la empatía, la interacción social y la respuesta a estímulos. Por ello, a través de la prueba de resonancia magnética y un meta-análisis y revisión de investigaciones relacionadas con la esquizofrenia, el trastorno de Espectro Autista y el Trastorno de Estrés Postraumático, se llegaron a percibir las similitudes mencionadas anteriormente. Como resultados a esta revisión sistemática de 27 artículos revisados por pares en los que se analizaba lo anteriormente mencionado, se concluyó que, aunque hay activaciones similares en áreas del cerebro, estas activaciones presentaban diferencias. Solamente en las Personas Altamente Sensibles se observaban activaciones en zonas cerebrales relacionadas con el proceso de recompensa (VTA y SN), homeostasis psicológica y control del dolor (hipotálamo y sustancia gris), reconocimiento yo-otros y empatía (giro frontal inferior e ínsula), así como pensamiento reflexivo y mecanismos de recompensa (unión temporoparietal) y autocontrol (corteza prefrontal). En los casos de TEA, esquizofrenia y Trastorno de Estrés Postraumático se observaba una deficiencia de esto en los contextos social, emocional y de percepción de tareas.

En el caso de la esquizofrenia, además, se observaron desactivaciones en áreas como el caudado, tálamo, amígdala, cíngulo, córtex del cíngulo anterior, giro frontal superior, precuneus, giro temporal medio, lóbulo temporal superior y giro temporal superior a diferencia de la activación en SPS, TEA y Trastorno de Estrés Post-Traumático (aunque con bastante variabilidad).

Con respecto al TEA y las personas con SPS, los estudios muestran que hay una activación neural común en el caudado, el tálamo, el giro temporal superior, el lóbulo temporal superior, el giro supramarginal y el precuneus. Sin embargo, mientras que las personas con SPS muestran claras activaciones, las personas con TEA mostraban falta de activación en VTA/SN (sólo para estímulos positivos), la amígdala (emoción), el hipocampo (memoria), el hipotálamo y la sustancia gris, así como en regiones en las que se veía envuelta la empatía, el procesamiento yo-otros (ínsula, giro frontal superior...), autocontrol y función ejecutiva y, por defecto, la capacidad de trabajar en red.

Otros trastornos asociados a las PAS que habitualmente acuden a consulta están relacionados, no sólo con la ansiedad, sino también, con la depresión, el síndrome de *Burnout* o haber sufrido *Bullying* (Nocentini, Menesini y Pluess, 2015; como se citó en Aron, 2020) en la infancia. Sin embargo, las conclusiones de muchos de estos estudios son cuestionables porque suelen ir relacionados con la calidad de la experiencia en la infancia y los estresores externos a los que están expuestas estas personas (Belski y Pluess, 2009; como se citó en Aron, 2020).

Un estudio interesante para resaltar es el de Brindle *et al.* (2015) donde explica la relación que hay entre la sensibilidad de procesamiento sensorial y la regulación emocional. En su estudio explica cómo la regulación emocional que tengan los individuos va a tener un impacto sustancial en su funcionamiento diario. Según Gross (1998; como se citó en Brindle *et al.*, 2015), la regulación emocional es el proceso por el cual decidimos qué emociones tenemos, cómo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos. Dicho estudio utilizó escalas para medir la ansiedad, la depresión y el estrés y lo combinó con la *HSP Scale*.

Los resultados mostraron que había una clara relación entre ser altamente sensible y padecer ansiedad o depresión. De hecho, se vio cómo la ansiedad y la depresión estaban mediadas por la regulación emocional que tuviera el individuo. Las personas que tenían estrategias de regulación emocional limitadas mantenían la creencia de que si se encontraban angustiados lo iban a estar por un largo periodo de tiempo y no podían hacer nada para remediarlo (Gratz y Roemer, 2004; como se citó en Brindle *et al.*, 2015).

Al mismo tiempo, las personas con una alta sensibilidad del procesamiento sensorial eran más conscientes de estos estados emocionales y el estar expuestas a estos efectos negativos de manera reiterada podían limitar su acceso a estrategias de regulación emocional. Esta mala adaptación genera en ellas síntomas de afecto negativo, lo que puede conducir a estados depresivos (Esbjorn *et al.*, 2012; como se citó en Brindle, *et al.*, 2015).

De hecho, Hayes, Stroschal y Wilson (1999; como se citó en Brindle *et al.*, 2015) afirman que las personas altamente sensibles, al no poder limitar su creencia de que no pueden tolerar o afrontar sus estados negativos, podrían exacerbar sus síntomas de depresión y estrés. Al final, lo que concluyen Brindle *et al.* (2015) es que las personas altamente sensibles con estos síntomas psicológicos negativos que tienen efecto en la

regulación emocional, sobre todo, en trastornos como la ansiedad o la depresión se verían muy beneficiadas por técnicas psicológicas de regulación emocional basadas en la autoeficacia y en la aceptación.

A colación de este estudio, Gross y Muñoz (1995) explicaron cómo había una clara relación entre las dificultades con la regulación emocional y la salud mental. Para ellos, el tener dificultades en la regulación emocional implica tener problemas en varias facetas del funcionamiento normal, llegando a tener consecuencias como la depresión mayor y, por tanto, el contar con estrategias de regulación emocional previenen estados de trastorno mental.

Por ende, otros autores manifiestan la relación existente entre la regulación emocional deficitaria y trastornos como el trastorno límite de la personalidad (Gratz *et al.*, 2006; como se citó en Brindle *et al.*, 2015), síntomas del trastorno de estrés postraumático -mencionado también en otro estudio- (Tull *et al.*, 2007; como se citó en Brindle *et al.*, 2015) y conductas de autolesión (Gratz *et al.*, 2004; como se citó en Brindle *et al.*, 2015). Asimismo, la dificultad en la tolerancia a la angustia se relaciona con bulimia y consumo de sustancias (Leyro *et al.*, 2010; como se citó en Brindle *et al.*, 2015) a la par que con una afectividad negativa. Del mismo modo, el estudio de Benham (2006), analizando el estrés, especificó que existe una correlación significativa entre los niveles de estrés y los síntomas de mala salud.

Otro estudio que relaciona la falta de regulación emocional (aspecto común en las PAS) y el trastorno de ansiedad generalizada es el de Salters-Pedneault *et al.* (2006). En él, se asoció la preocupación crónica con un estado generalizado de ansiedad, así como déficits de regulación específicos, déficits en la claridad emocional, la capacidad para atender las emociones, el control de impulsos, la capacidad de participar en actividades dirigidas y el acceso a técnicas de regulación efectivas.

Los participantes de la muestra eran 325 estudiantes de la asignatura de psicología de la universidad de Massachusetts con una edad media de 23 años y con variedad étnica. Los resultados que se obtuvieron reflejaron que la variable edad no correlacionaba con el objeto de estudio, pero sí el género, donde las mujeres reportaban más afecto negativo, preocupación crónica y dificultades generales con la regulación emocional que los hombres. Del mismo modo, presentaban dificultades ante tareas dirigidas. Al final, se llega a la conclusión de que las experiencias emocionales no estaban tan ligadas a la

ansiedad generalizada como sí lo estaban las estrategias de regulación emocional (Salters-Pedneault *et al.*, 2006).

A raíz de éste, se encontró el estudio de Liss *et al.* (2008) en el que se relacionaba la sensibilidad del procesamiento sensorial con otros trastornos como la alexitimia, el autismo, la depresión y la ansiedad. En este estudio se analizaron los tres factores recientemente desarrollados en la sensibilidad de procesamiento sensorial (facilidad de excitación, umbral sensorial bajo y sensibilidad estética) con los trastornos anteriormente indicados.

En una muestra de 201 estudiantes universitarios se aplicó el cuestionario de HSP y se utilizó la estructura de tres factores sugerida por Smolewska (2006; como se citó en Liss *et al.*, 2008). Los resultados en relación con la ansiedad y la depresión arrojaron que tanto la facilidad de excitación como el umbral sensorial bajo estaban relacionados con la depresión y, en el caso de la ansiedad, no sólo con estos dos, sino también con la sensibilidad estética. Además, a través del cuestionario del trastorno de alexitimia se trabajó con variables como la dificultad para identificar emociones, dificultad para describir sentimientos, tener pobres habilidades sociales, la atención a los detalles y una comunicación pobre (Liss *et al.*, 2008).

Tener habilidades sociales mermadas estaba relacionado tanto con la depresión ($r=0.15$ y $p<0.05$) como con la ansiedad ($r=0.21$ y $p<0.01$). El prestar atención a los detalles estaba íntimamente relacionado con la ansiedad ($r=0.20$ y $p<0.01$), pero no con la depresión ($r=0.02$ y p no significativa) y el tener una comunicación pobre se relacionaba con la depresión ($r=0.25$ y $p<0.001$), pero no con la ansiedad ($r=0.09$ y p no significativa). La conclusión a la que llegan los autores es que los factores negativos, como son la facilidad de excitación y el bajo umbral sensorial, se relacionan con la depresión y la ansiedad; siendo al contrario con la sensibilidad por lo estético. Los autores afirman que las personas con gusto por el arte y la música, con un alto grado de consciencia y con una rica y compleja vida interior, emplean más tiempo a pensar en sus acciones mentales y físicas y esto lidia con la ansiedad (Liss *et al.*, 2008).

Otro estudio de la misma autora y colaboradores (Liss *et al.*, 2005) evidenciaron no sólo la relación existente entre la alta sensibilidad, la ansiedad y la depresión, sino también, con bajos niveles de atención parental, en concreto, con estilos educativos sobreprotectores. Los niveles de atención sobreprotectores basados en baja atención se

relacionan con la depresión, mientras que una elevada sobreprotección no sólo se relaciona con ansiedad, sino también con otros trastornos como la obsesión (Cavedo y Parker, 1994; como se citó en Liss *et al.*, 2005), el trastorno obsesivo-compulsivo y con agorafobia (Turgeon *et al.*, 2002; como se citó el Liss *et al.*, 2005).

Dicho estudio contó con 213 participantes cuyas puntuaciones correlacionaban la alta sensibilidad con la ansiedad y el estilo parental, así como con la depresión, pero lo hizo especialmente con la ansiedad (sensibilidad con ansiedad $r=0.41$ con $p<0.01$; sensibilidad con depresión $r=0.22$ y $p<0.01$ y sensibilidad con sobreprotección $r=0.22$ y $p<0.01$) (Liss *et al.*, 2005).

En el modelo de regresión que se hizo posteriormente, se hicieron varios análisis simultáneos. Primeramente, se examinaron los efectos únicos del cuidado parental, sobreprotección parental y SPS en predicción de la ansiedad y la depresión y el modelo explicaba el 29.8% de la varianza total. Cuando se quiso ver la ansiedad de rasgo como variable dependiente incluyendo todas las variables (incluida la depresión), se explicó el 66% de la varianza y el estilo parental dejó de ser una variable predictora. Se realizó también el mismo análisis con la depresión y con todas las variables incluidas se explicaba el 25% de la varianza (Liss *et al.*, 2005)

Finalmente se hicieron análisis de varianza dicotomizando la variable sensibilidad en la muestra (personas que eran altamente sensibles y aquellas que no lo eran) y se hizo lo mismo con el cuidado parental (alto y bajo). Los resultados mostraron que el bajo cuidado, la mayor sobreprotección y ser altamente sensible estaba relacionado con mayores niveles de ansiedad. Esto mismo lo realizaron con la variable depresión y se vio que no había correlación entre la sobreprotección y la depresión, pero sí con el cuidado parental y la depresión. De este modo, los autores afirmaron que las personas altamente sensibles con bajo nivel de cuidado parental tenían puntuaciones más altas en depresión respecto a aquellas que no lo eran y que no había diferencias estadísticamente significativas entre ser altamente sensible o no serlo cuando el cuidado parental era alto (Liss *et al.*, 2005).

Continuando con la importancia del ambiente familiar e incluso el escolar, los estudios de Kochanska (1993) y Morris *et al.* (2000) mostraron cómo la disciplina, la sincronía a la hora de interactuar y la crianza (tanto positiva como negativa) explicaron sustancialmente la varianza en autocontrol y problemas de externalización/inhibición

tanto en bebés como niños, ya fuera observándolo a través de un temperamento difícil, como en irritabilidad, temor o inhibición. Además, resultaban aspectos perceptibles también por parte de los maestros en los centros educativos y, por tanto, motivo de consulta a los padres ante dichas conductas (Belski y Pluess, 2009).

En este sentido, Lengua (2008) en un estudio realizado con una muestra total de 188 niños de 3° a 5° de primaria cercanas al entorno de la universidad y procedentes de centros escolares públicos que recogieran la riqueza del entorno (familias de color, hogares mono y biparentales, familias con distintos ingresos, etc.), analizó los estilos educativos de las madres (en cuanto a disciplina inconsciente y rechazo/aceptación) en respuesta a la ansiedad de los niños.

De los estudiantes participantes, el 57% eran niñas y el 43% niños. Teniendo en cuenta las variables del estilo parental (aceptación/rechazo, disciplina inconsciente y castigo físico) además de otras como la ansiedad, el nivel socioeconómico, el sexo, la frustración y el control del esfuerzo, se hizo un análisis de correlación. En éste se pudo observar que había correlaciones significativas entre la ansiedad y el rechazo o aceptación por parte de la madre ($r=0.15$ y $p<0.05$), el castigo físico ($r=0.20$ y $p<0.05$) y la internalización ($r=0.17$ y $p<0.05$) (Lengua, 2008).

Respecto a la ansiedad, se moderó solamente en los niños en cuanto a la disciplina inconsciente tanto en la internalización como en la externalización y se exacerbó en el castigo físico en su externalización. Esto quiere decir que la ansiedad no se ve afectada en niños ante la internalización o externalización de la disciplina inconsciente por parte de las madres, pero sí que aumenta la ansiedad ante el castigo físico. En cualquier caso, al hacer un modelo de regresión, el autor explicita que el tener en cuenta únicamente variables temperamentales y la crianza, no eran suficientes para explicar la varianza en cuanto a la ansiedad, por lo que habría que tener en cuenta otras variables para poder explicar mejor esta ansiedad (Lengua, 2008).

También Lionetti *et al.* (2021) corroboraron cómo los niños con mayor sensibilidad ambiental y un ambiente familiar que no les apoyaba tendían a mostrar más síntomas depresivos. Esta investigación es un estudio longitudinal que se llevó a cabo con 196 familias de EEUU de clase media y con niños sanos que se han seguido desde los 3 a los 12 años. Cuando los niños tenían 3 años fueron las madres las que proporcionaron la información sobre la crianza de los hijos. A los 9 años, los niños proporcionaron

información acerca de las estrategias de afrontamiento reflexivas y de síntomas depresivos y a los 12, de síntomas depresivos.

La sensibilidad se midió con la escala HSC-RS. La crianza se evaluó con cuestionarios de estilos y dimensiones de crianza y se informaban sobre tres posibles estilos: permisivo, autoritario y crianza autoritaria. La rumia se evaluó con la escala de respuesta rumiativa CRSQ-Rumiation y los síntomas depresivos con el inventario de depresión infantil CDI (Lionetti *et al.*, 2021).

Los análisis estadísticos correlacionaron positivamente la sensibilidad ambiental depresión con el género femenino y lo hizo de manera inversa con la depresión a los 9 años. La sensibilidad ambiental correlacionó de manera positiva con la rumia a los 9 años y en menor medida a los 12, aunque también significativamente. Finalmente, la crianza autoritaria medida a los 3 años se relacionó positivamente con la depresión a los 9 años, pero de manera negativa con la depresión a los 9 años y también obtuvo una correlación negativa con la rumia (Lionetti *et al.*, 2021).

Con respecto a la crianza permisiva, el modelo indicó que ésta interactuaba con la sensibilidad ambiental en predicción a la rumia y, a su vez, con niveles más altos de depresión tanto a los 9 como los 12 años. Esto es que, la sensibilidad ambiental fomenta la rumiación y ésta predice estados depresivos tanto a los 9 como a los 12 años, (Lionetti *et al.*, 2021).

En otro estudio realizado por los mismos autores se relacionan la sensibilidad con problemas de conducta y competencia social en función del estilo de crianza. En este caso participaron 292 niños procedentes de EEUU. El temperamento infantil se midió con la Batería de Evaluación del Temperamento de Laboratorio en su versión avanzada (Lab-TAB), la crianza de los hijos con el Cuestionario de Estilos y Dimensiones de Crianza (PSDQ) y para evaluar los problemas de conducta externalizante e internalizante se usó la CBCL (*Child Behaviour Checklist*) 1 ½-5 a la edad de 3 años y la CBCL 4-18 a los 6 años (Lionetti *et al.*, 2019).

Los resultados evidenciaron que la sensibilidad ambiental correlacionaba significativamente de manera positiva con el género (tanto masculino como femenino) y de manera negativa con aspectos del temperamento como la disforia, el afecto/interés positivo y la asertividad/sociabilidad. De manera positiva y significativa correlacionaban la sensibilidad con aspectos del temperamento con restricción. En análisis posteriores de

regresión se observó cómo la asertividad/sociabilidad, la disforia, el miedo/inhibición, el afecto/interés positivo y la restricción conjuntamente, explicaban el 50% de la varianza de sensibilidad ambiental (Lionetti *et al.*, 2019).

Con respecto a la crianza de los hijos, se observó la puntuación del factor X de sensibilidad en los problemas de conducta y se evidenció cómo la crianza permisiva se relacionaba con problemas tanto de externalización como de internalización a los 3 años y la crianza autoritaria con problemas sociales en la misma edad. A los seis años sólo se evidenciaban problemas de internalización con la crianza permisiva y problemas de conducta con la crianza autoritaria (Lionetti *et al.*, 2019).

Posteriormente se quiso ver la relación que tenían distintos patrones de sensibilidad ambiental con los estilos de crianza y los problemas de internalización/externalización y los problemas conductuales. Los tres patrones que se investigaron fueron la susceptibilidad diferencial, el estrés por diátesis y la sensibilidad “*Vantage*”. Una susceptibilidad diferencial fuerte estaba relacionada con un estilo permisivo a la internalización a la edad de 3 años y con autoridad en la competencia social a los 6; un estrés por diátesis fuerte se relacionaba con un control permisivo en la internalización a los 3 y los 6 años y la sensibilidad “*Vantage*” se relacionaba con autoridad en la competencia social tanto a los tres como los 6 años. En cambio, la afectividad negativa (otro aspecto propio de la sensibilidad) no impactó de manera negativa ni positiva en los resultados lo que sugiere, según los autores, que estas prácticas de crianza autoritaria y permisiva no influyeron según si el niño era más o menos sensible, pero muestran la limitación a la hora de medir esto por la baja muestra que tenían con este tipo de crianza educativa (Lionetti *et al.*, 2019).

En la línea de las últimas investigaciones de Pluess y colaboradores en las que se tiene en cuenta el factor genético, así como la sensibilidad ambiental a la hora de padecer diferentes trastornos psicopatológicos, se revisaron diferentes estudios en los que, efectivamente, había una clara relación entre distintos genes y el padecimiento de diferentes trastornos. Dichos estudios se hacían con gemelos monocigóticos y se vio que la heredabilidad de este tipo de enfermedades se encontraba en un 37% para la depresión mayor, de un 65-80% para esquizofrenia y un 60-85% para el trastorno bipolar. Pero la investigación genética conductual aportaba que esos trastornos surgían por la interacción entre genética y ambiente, resultando el desarrollo de estas enfermedades si los niños estaban expuestos a ambientes negativos o poseían un gemelo que padeciera dicha

enfermedad, por lo que los genes, aunque predisponían, no eran determinantes en el desarrollo de dichos trastornos (Sullivan *et al.*, 2000; como se citó en Assary *et al.*, 2018). Los genes más comunes que se estudiaron para estos trastornos, así como para el trastorno antisocial o TDAH eran el transportador de serotonina (SLC6A4), La monoaminoxidasa A (MAOA), el receptor de dopamina D4 (DRD4) y D2 (DRD2), la catecol-O-metil transferasa (COMT) y los genes de los factores neutrófilos derivados del cerebro (BDNF).

Otros estudios, como los de Caspi *et al.* (2003; como se citó en Assary *et al.*, 2028) mostraron la posible relación entre la región polimórfica ligada al transportador de serotonina (5-HTTLPR) y la depresión al moderar la respuesta serotoninérgica al estrés. En este estudio se diferenció entre aquellos individuos que tenían el genotipo del alelo largo (alelo l) y aquellos que tenían el alelo corto (alelo s). Los que poseían el alelo s del 5-HTTLPR tenían mayor riesgo de depresión y suicidio que aquellos que tenían el alelo l, pero sólo si tenían antecedentes de maltrato infantil o situaciones vitales estresantes. Con esta misma región polimórfica, Cervilla *et al.* (2007; como se citó en Assary *et al.*, 2018) examinaron la relación entre el 5-HTTLPR y el número de acontecimientos vitales estresantes vividos en los últimos meses en una muestra de 737 adultos. El resultado fue que los que tenían el alelo s mostraban mayor propensión que otros genotipos a la depresión grave pero sólo en contextos adversos.

El gen DRD4 ha sido relacionado con el TDAH que es un trastorno hereditario en un 76%. Estudios como el de Zohsel *et al.* (2014; como se citó en Assary *et al.*, 2018) relacionaron el estrés materno y la exposición prenatal al tabaquismo con TDAH.

Con respecto a COMT, Baumann *et al.* (2013; como se citó en Assary *et al.*, 2018) encontraron en una muestra con 782 adultos que este genotipo (COMT Val158Met) moderaba los efectos de las experiencias adversas en la infancia sobre la sensibilidad a la ansiedad en la adultez y que el alelo Met infería un mayor riesgo de padecer ansiedad ante condiciones adversas.

Assary *et al.* (2018) confirman que, aunque hay un porcentaje elevado de trastornos que se transmiten por genética, depende del ambiente en el que se encuentren los niños para que se desarrollen, en la edad adulta, los trastornos psicopatológicos a los que están predispuestos. Por ello, la sensibilidad ambiental juega un papel fundamental, especialmente si estos contextos representan una amenaza o una vivencia negativa o estresante para los niños.

En contrapartida y siguiendo la línea de la influencia del estado de salud materna durante la gestación (como se mencionó en el apartado de Michael Pluess), el estudio de Phua *et al.* (2017) realizó un análisis bifactorial exploratorio con una muestra de 1.066 sujetos en los que se evaluó la salud mental de la madre en la semana 26 de gestación y después se evaluaron los efectos en los niños cuando tenían 12, 18 y 24 meses. Para medir el estado mental de la madre se pasaron las escalas BDIII y EPDS para medir depresión (el primero lo medía en los quince días previos al momento de la medición y el segundo, la última semana) y STAI para medir ansiedad (teniendo una subescala que medía cómo se sentía la madre en el momento de la realización de la prueba y otra que medía cómo se encontraba en general).

Para los niños, a los 12 meses se midió a través de las madres calificando el comportamiento socioemocional de los niños en cuatro dominios: conductas internalizantes, externalizantes, desreguladoras y de competencia. A los 18 meses, las madres calificaron las conductas de sus hijos a través de una lista de verificación cuantitativa de 25 ítems para el autismo en niños pequeños teniendo en cuenta dos subpuntuaciones, una correspondiente a los factores sociales y otra a los rasgos de autismo. Finalmente, a los 24 meses, se utilizaron las escalas de Bayley de desarrollo infantil y de niños pequeños para evaluar el desarrollo del niño en cognición, lenguaje, habilidades motoras, conductas socioemocionales y adaptabilidad (Phua *et al.*, 2017).

A través del modelo bifactorial se observó que los índices de ajuste del modelo eran buenos. Además, se obtuvo un factor general que explicaba el 62,6% de la varianza común extraída y el 37,4% restante fue explicado por los subfactores, lo que confirmó que la salud mental de la madre durante el embarazo era multidimensional (Phua *et al.*, 2017).

Como resultados del estudio se destacan dos aspectos: uno es que existe una relación positiva entre el buen estado de salud mental en la madre gestante y las competencias lingüísticas y cognitivas evaluadas en los niños y, que los dos factores observados, aunque se daban de manera separada, estaban correlacionados. Esto indica que la salud mental positiva de la madre puede abarcarse desde diferentes perspectivas. Por ello, los autores afirman que la salud mental positiva va más allá de la ausencia de trastornos psiquiátricos, por lo que habría que indagar en qué es realmente una salud mental positiva para afinar en este tipo de investigaciones (Phua *et al.*, 2017).

En la época del confinamiento por COVID-19 se adoptaron una serie de medidas políticas que parecía que podían hacer de las personas altamente sensibles vulnerables a trastornos como la depresión o la ansiedad. Bordaie *et al.* (2022) realizaron un estudio longitudinal en el que se utilizaron las escalas de sensibilidad (versión francesa), ansiedad y depresión hospitalaria, así como la versión corta francesa de la calidad de vida de la OMS en una muestra compuesta por 493 adultos. La medición se llevó a cabo de manera longitudinal durante el confinamiento, midiendo al inicio y al final del mismo. Los resultados mostraron que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las personas altamente sensibles con respecto a la ansiedad o la depresión antes y después del confinamiento, es más, en algunos casos, habían mejorado algunos aspectos de su vida.

Otro estudio que evidenció lo mismo fue el de Limura (2022), que explicó que el tener mayor sensibilidad, no implica mayor vulnerabilidad, sin embargo, la resiliencia sí que obtenía una puntuación significativa negativa respecto al estrés padecido por la situación del COVID-19. Sin embargo, en este estudio se quiere recalcar cómo las mujeres puntuaban más tanto en estrés como en sensibilidad. El hecho de que puntúen más en sensibilidad contradice lo que los estudios de Aron y Aron (1997) dicen sobre la prevalencia de la sensibilidad en función del género, pero va en la línea de lo que se ha detectado a nivel estadístico en el marco empírico de esta tesis.

Como se mencionó en el apartado de Elaine Aron, además de todo esto, hay que tener en cuenta la sensibilidad a la medicación que presentan las personas con un elevado nivel de Sensibilidad del Procesamiento Sensorial. En el estudio que realizaron Jagiellowicz *et al.* (2024), existe una relación entre las personas altamente sensibles y la sensibilidad a la medicación. En su investigación realizaron varios estudios en los que participan estudiantes universitarios. En ellos, la medición de la sensibilidad se hizo a través de la escala HSP, la afectividad negativa se midió con la subescala de Estabilidad Emocional de los ítems del Inventario de Personalidad de Diez Ítems (TIPI) y la sensibilidad a la medicación de 7 ítems de Cohen (1999; como se citó en Jagiellowicz, 2024).

En el estudio 1 participaron 125 estudiantes universitarios que participaban en investigaciones de psicología de una universidad del norte de EEUU como parte de una muestra masiva estándar. El estudio 2 contó con 214 participantes (61% mujeres) con diferentes niveles educativos y con diversidad étnica. Éstos fueron reclutados a través de

folletos, anuncios, redes sociales y listas de correo y otros procedían de la Universidad de California Santa Bárbara. Éstos cumplimentaron una encuesta online de 30 minutos sobre “Personalidad, Comportamiento y Emociones”. En el estudio 3 participaron 351 personas reclutadas en línea utilizando el mercado de crowdsourcing Amazon Mechanical Turk y que contaba también con diferentes procedencias. A éstos se les pidió que completaran una escala de “Personalidad” (Jagiellowicz *et al.*, 2024).

Los resultados para el estudio 1 mostraron que existía una correlación significativa entre ser altamente sensible y la sensibilidad a la medicación. Incluyendo otras variables como el género y la afectividad negativa de manera conjunta, las correlaciones cambiaron parcialmente, pero continuaron siendo significativas. Lo que no correlaciona significativamente es la sensibilidad con el género de manera individual, indicando que dicha sensibilidad a la medicación no depende de ser varón o mujer. En los estudios 2 y 3 se obtuvieron los mismos resultados, la Sensibilidad del Procesamiento Sensorial correlaciona significativamente con la sensibilidad a la medicación, mantiene la significatividad incluyendo otras variables en el modelo (afectividad negativa y género), pero el género de manera aislada no correlaciona con la sensibilidad a los medicamentos (Jagiellowicz *et al.*, 2024).

Para relacionar los conceptos trabajados en la presente tesis, se tuvo en cuenta el estudio de Fries *et al.* (2022) en el que se habla de la relación, no sólo de ser altamente sensible y padecer enfermedades, sino también, la relación con la inteligencia, pues hasta la fecha, se había relacionado una mayor inteligencia con mayor longevidad y buena salud. En este estudio se muestra cómo la combinación entre un alto CI y tener las sobreexcitabilidades elevadas conduce a patologías como el trastorno del espectro del autismo, síndrome de fatiga crónica, depresión, ansiedad generalizada, síndrome del intestino irritable, así como alergias y una afectividad de corte neurótico.

Como se puede observar, son numerables las enfermedades y trastornos que se pueden padecer siendo PAS si no se gestiona bien el rasgo (Van den Boogert *et al.*, 2022). De ahí la importancia de educar a edades tempranas y tener formación sobre esto en los centros educativos con vistas a poder orientar mejor a estas personas. El hecho de pasar los cuestionarios a alumnos y alumnas de 5º y 6º de primaria se hizo con este carácter “preventivo”, pues si en la preadolescencia entendemos y ayudamos a entender a los estudiantes qué es lo que les pasa y que eso que les pasa no es algo negativo ni enfermizo, se evitarán, en un futuro, posibles trastornos mentales.

Por ello, y reforzando esta última idea, los síntomas psicológicos negativos no son producto directo de las sensibilidades de procesamiento sensorial (Brindle *et al.*, 2015), sino el resultado de la incomprensión y la falta de estrategias en la gestión del rasgo.

CAPÍTULO III



Conceptualización teórica: desarrollo evolutivo de los menores de 10-12 años

CAPÍTULO III. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS MENORES DE 10-12 AÑOS

1. Desarrollo evolutivo de los estudiantes de 5° y 6° de primaria

Conectando este apartado con el punto anterior, se pretende explicar cómo son las características de los niños de 10, 11 y 12 años comprendidos en los cursos de 5° y 6° de primaria que han sido muestra del estudio realizado. Como se mencionaba anteriormente, el propósito de hacerlo en esta franja de edad es de carácter preventivo (para poder ayudarles a entender lo que les pasa y gestionar su rasgo).

La preadolescencia o niñez tardía se concibe, generalmente, en la franja de edad entre los 9 años y 6 meses y los 11 años y 11 meses. Después de haberse producido numerosos cambios a nivel lingüístico, cognitivo y emocional en la primera infancia (Likhari *et al.*, 2022), los futuros niños/as se encuentran a las puertas de otro gran momento de sus vidas, en el que se van a producir numerosas modificaciones a nivel cerebral (Davidow *et al.*, 2018). A lo largo de la vida se van desarrollando las distintas partes del cerebro, pero existe una gran descoordinación en dicha madurez, produciéndose los cambios más tardíos en la corteza prefrontal, que es la que nos ayuda al control de impulsos, además de permitir y gestionar la reflexión, tomar decisiones, planificar y gestionar los estados emocionales, entre otros (Torrens, 2023).

En esta etapa también surgen numerosos cambios a nivel cognitivo, intelectual, afectivo, social, conductual y de personalidad. Por ello, estos serán los subapartados del siguiente capítulo. Se ha de tener en cuenta que a nivel evolutivo la franja de edad en la que se comprenden estos niños es la etapa de 6 a 12 años, por lo que se hará alusión a toda esta etapa para comprender a los estudiantes de la muestra de la investigación.

1.1. Procesos psicológicos básicos y desarrollo intelectual

Con respecto a la atención, la memoria y el conocimiento, se va a observar que en esta etapa los niños/as tienen mayor velocidad y más capacidad de procesamiento, tienen

una atención más selectiva, una memoria más estratégica, más y mejores conocimientos, así como una mayor conciencia reflexiva y un mejor control.

La velocidad de procesamiento mejora a partir de los 2 años hasta la adultez (Martí, 2014) de ahí que los niños en esta etapa piensen de manera más rápida que en la etapa anterior. Esto implica no sólo tardar menos tiempo en realizar el proceso, sino también, ampliar ese procesamiento de información, siendo capaces de almacenar más unidades de información en la memoria de trabajo al mismo tiempo, más difíciles y coordinar mejor estas ideas. Esto también implica el éxito en tareas formales en las que se precisa la resolución de problemas.

Se trata de un cambio estructural ligado a la maduración neurológica, es decir, a la maduración del córtex frontal y a la mielinización de las vías nerviosas (Martí, 2014). Sin embargo, existe otra hipótesis de carácter funcional basada en esto y es que los niños de estas edades utilicen la capacidad de procesamiento de manera más hábil y eficaz, poniendo el foco de atención en lo importante y desechando lo que no resulta importante (atención selectiva). En este caso, la experiencia y la práctica son factores fundamentales para que esa velocidad de procesamiento sea mayor (Martí, 2014).

Además, existen otras maneras para aumentar esta velocidad de procesamiento, como las estrategias empleadas de manera más adaptadas y efectivas o la utilización de estrategias externas, como son los sistemas de notaciones (lenguaje escrito, mapas mentales, gráficos...), ordenadores o las mentes de otras personas (Martí, 2014).

Respecto a la atención, también se ve un gran salto respecto a la etapa anterior, donde los menores se distraen con facilidad, no respetan las normas del juego, cambian constantemente de actividad y su concentración es bastante limitada. En esta etapa, son capaces de trabajar con mayor independencia, seguir una o más conversaciones al mismo tiempo y concentrarse con mayor precisión. Además, también se ha manifestado cómo la preeminencia perceptiva juega un papel particularmente importante en el despliegue atencional de los niños más jóvenes (Martí, 2014).

El hecho de mejorar la atención selectiva les permite dirigir y controlar voluntariamente hacia dónde ponen el foco de su atención. Además, permite que los procesos cognitivos sean más adaptativos, por lo que se puede afirmar que en esta etapa el procesamiento se hace más selectivo, flexible y controlado (Martí, 2014).

En el caso de la memoria, en esta etapa, no cambia a nivel estructural, lo que cambia es el uso que se hace de ella. Por ello, se destacan tres fenómenos que subyacen a las actividades cognitivas de los niños de estas edades: las estrategias de memoria, el efecto que tienen los conocimientos en la memoria y la metacognición” (Martí, 2014).

Los niños/as, a partir de los 6 años, despliegan una serie de procedimientos que les son útiles para retener nueva información o para recuperarla. Para retener nueva información se utilizan las estrategias de repaso (repetiendo el material que se quiere recordar), la organización (que se encarga de categorizar o agrupar la información antes de estudiarla con la finalidad de recordarla posteriormente) y la elaboración (que consiste en identificar un significado común o referente entre las cosas que se desean recordar). Para la recuperación, las estrategias varían en función de la complejidad. Se pueden incluir elementos de búsqueda en la memoria (por ejemplo, el niño piensa dónde vio el juguete que ha perdido por última vez), puede hacer uso de los conocimientos que tiene sobre el entorno (mamá y papá ordenaron la habitación la última vez) o hacer inferencias (el juguete tiene que estar en casa porque nunca lo saco a la calle). Esta información, además, podrá almacenarse de manera intencional (sabiendo que más adelante deberá recordarla) o incidentalmente (Martí, 2014).

Como se ha citado anteriormente, los conocimientos en esta etapa no sólo se dan en mayor medida, sino de mejor modo. Esto se debe a la mejora de las estrategias para almacenar y recordar la información y cómo este proceso es parte activa del conocimiento (no un simple recordar de manera literal la información almacenada) (Martí, 2014).

Finalmente, el hecho de que los niños/as de esta etapa tengan una mayor conciencia reflexiva y un mejor control está relacionado con el proceso de metacognición. Esto significa que los niños/as de estas edades son más conscientes de cómo son sus propios procesos cognitivos, es decir, se dan cuenta de cómo y qué piensan, son capaces de evaluar la tarea cognitiva que tienen por delante, es decir, saben si es algo que les resulta más o menos complicado y les permite adaptarse mejor a las estrategias empleadas. De igual modo, son capaces de evaluar su propio rendimiento y son más conscientes de lo que saben y lo que han aprendido (Martí, 2014).

Según Piaget (1969; como se citó en Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Lóor-Rivadeneira, 2016) la etapa del pensamiento en la que se encuentran los niños/as de la muestra seleccionada es el operacional concreto. En esta etapa, se desarrolla la

inteligencia formal, manteniéndose las operaciones y capacidades anteriores. Es la etapa en la que el pensamiento se hace más interno, organizado y reversible y se caracteriza por elaborar hipótesis y por un razonamiento cuyas proposiciones se hacen sin tener en cuenta presentes los objetos.

En este proceso evolutivo, se van a diferenciar formas de pensar de antes y después de los 6 años (Martí, 2014):

- Se pasa de una “descentración” a una “centralización”. Esto implica que los niños/as mayores de 6 años son capaces de tener en cuenta más de un aspecto a la vez y, a través de la atención selectiva, es capaz de distinguir entre lo relevante y aquello que no lo es. Esto permite un pensamiento más objetivo y no tan egocéntrico.
- Se pasa de una “apariencia” a una “realidad inferida”. Los niños de esta edad son capaces de ir más allá de la apariencia de las cosas. Cuentan con datos y no se quedan en la información inmediata. Son capaces de situarse en un contexto más amplio y de inferir. Esto permite un mayor razonamiento y realizar deducciones lógicas.
- Se pasa de una “irreversibilidad” a una “reversibilidad”. En este punto, los niños/as son capaces de ver que hay fenómenos que se compensan o que son capaces de llegar al mismo punto. Por ejemplo, se dan cuenta de que pueden “deshacer” el camino hecho a pie para volver al punto de partida, que era su casa. Esto se debe a que su pensamiento es más móvil y reversible.
- Se pasa de “estados” a “transformaciones”. Los niños y niñas de esta edad son más sensibles a los cambios de los fenómenos, lo que les permite seguir dichos cambios y ver las transformaciones. También son capaces de tener en cuenta los estados iniciales e inferir los estados futuros. Esto también se debe a ese pensamiento móvil y reversible típico de esta etapa.

Aunque esta teoría está algo desfasada, es bueno tenerla en cuenta por la importancia de resaltar el carácter coordinado de las operaciones, sin embargo, estos desfases horizontales que surgen en su teoría (el hecho de que las adquisiciones remiten a una misma estructura cognitiva), no explican las interacciones que se dan entre la

capacidad cognitiva general de los niños/as y los aspectos particulares del contenido, así como la influencia de la cultura en el desarrollo (Martí, 2014).

1.2. Desarrollo de la personalidad

La personalidad es un ámbito de desarrollo que se ha de estudiar teniendo en cuenta las relaciones interpersonales, pues durante la infancia, los niños/as crecen y se desarrollan en familia, después, participan en otros contextos, como la escuela. Más adelante, aparece el grupo de iguales. A través de todas estas interacciones, los niños/as establecen interacciones con otras personas y enriquecen sus experiencias sociales, adquiriendo nuevas informaciones y recibiendo influencias (Palacios e Hidalgo, 2014).

El término *personalidad* tiene su origen etimológico en la palabra *persona* que se refería a las máscaras que los actores empleaban en sus representaciones teatrales. Cada máscara estaba asociada a un tipo de carácter concreto, lo que hacía al espectador prepararse para el papel que cada personaje iba a representar (Bermúdez Moreno *et al.*, 2012).

Según la RAE (2024), existen diferentes acepciones de personalidad, sin embargo, nos interesan aquellas que la definen como 1. La diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra, 2. Conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas. Éstas, hacen referencia a los aspectos que hacen distintas a unas personas de otras y a las características de orden permanente que tienen las personas y que son apreciadas externamente. De hecho, Tintaya Condori (2019) define personalidad como “la subjetividad del individuo humano, la forma de organización más compleja e integral de la subjetividad de la persona (p.123).

De esto, radican los elementos que se han de tener en cuenta a la hora de abordar la personalidad:

1. La personalidad es un constructo que se infiere por la observación de la conducta (no es una entidad en sí misma).
2. Usar el término personalidad no implica connotaciones sobre la persona caracterizada.

3. La personalidad incluye una serie de elementos que son relativamente estables en el tiempo y que permiten predecir la conducta del individuo.
4. La personalidad incluye otros elementos que no sólo influyen en la determinación de la conducta, sino que permiten ver la falta de consistencia y estabilidad de la misma ante determinadas circunstancias.
5. La personalidad se manifiesta como una experiencia privada que abarca la totalidad de la persona.
6. La conducta es fruto tanto de las características más estables como de los aspectos más determinados por las influencias personales, sociales o culturales.
7. La personalidad es algo propio y distintivo de cada individuo.
8. El individuo buscará adaptar su conducta a las características del ambiente en el que se encuentra, teniendo en cuenta de que va a ser guiado por sus propias características personales (Bermúdez Moreno *et al.*, 2012).

En la etapa de los 6 a los 12 años, los niños/as siguen avanzando en el conocimiento del propio yo y aparecen importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos. De los 6 a los 8 años, las discriminaciones con respecto a uno mismo se perfilan y se hacen comparaciones constantes consigo mismo, es decir, el yo es el referente principal. Por ejemplo: antes me encantaban los champiñones en la pizza, pero ahora no (Palacios e Hidalgo, 2014).

De los 8 a los 12 años, el autoconcepto se hace más patente y las relaciones interpersonales, así como las comparaciones con los demás se hacen más frecuentes. Además, se observan generalizaciones que integran conductas de índole opuesta y diversas, incrementándose las referencias a los contenidos y rasgos internos. Por ejemplo, me encanta jugar con mis amigas en el colegio, pero no en casa (Palacios e Hidalgo, 2014).

Por tanto, el yo va a ir de un autoconcepto simple y global a uno diferenciado y articulado. Va a pasar de un yo arbitrario y cambiante a uno coherente y estable. Va a partir de lo concreto para llegar a lo abstracto. Se va a ver como absoluto para verse relativo y va a pasar de ser público o externo a tener un yo privado o interno (Palacios e Hidalgo, 2014).

La autoestima va a ir ligada al autoconcepto. Ésta se refiere a la evaluación de sí mismo que va a hacer el individuo, es decir, cómo valora las propias capacidades y competencias. La autoestima es multidimensional y la importancia de estas dimensiones va a ir cambiando y se van a ir diversificando conforme el sujeto crezca. Dentro de la autoestima global, se pueden diferenciar la dimensión de la autoestima física, que comprende el aspecto físico y las destrezas físicas; la dimensión de la autoestima académica, que engloba el lenguaje, las matemáticas, los idiomas y otras áreas y la dimensión social, que abarca tanto las relaciones con sus progenitores, como las relaciones con los iguales (Palacios e Hidalgo, 2014).

Con relación con esta, es importante, por la parte académica a la que va vinculada la tesis, la atribución causal. Dependiendo de cómo sean las expectativas del sujeto y la percepción que se tenga de la propia competencia, las tareas podrán resultar exitosas o de fracaso en función de la dificultad que tenga la tarea y si ésta depende de factores internos (competencias) o externos (el sujeto no los puede cambiar) (Palacios e Hidalgo, 2014).

1.3. Desarrollo afectivo y social

El desarrollo emocional en los menores de esta etapa pasa por experimentar emociones básicas como la alegría o la tristeza, frente a emociones complejas, como la vergüenza o la culpa. Además, empiezan a ser conscientes de que se pueden experimentar varias emociones al mismo tiempo, como ira y tristeza (Palacios e Hidalgo, 2014).

Pero en este punto, no sólo es importante ver cómo mejora la comprensión emocional, sino cómo se avanza en el control y regulación de las propias emociones. El control de las emociones primeramente se hace de manera externa por parte del adulto, pero conforme los niños/as crecen, esa adaptación y enfrentamiento a las situaciones la hacen ellos mismos (Palacios e Hidalgo, 2014).

Dichas emociones, como se puede observar, intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información, la organización del apego, el desarrollo moral, el desarrollo de la comunicación, el conocimiento social... y constituyen la fuente principal de las decisiones que se toman a lo largo del proceso vital (Ortiz, 2014).

También es en esta etapa donde los menores empiezan a diferenciar claramente entre las emociones experimentadas interiormente y la expresión externa de las emociones. Además, son conscientes de cómo la modificación de la manifestación externa no implica la modificación interna de las emociones (Palacios e Hidalgo, 2014). Sin embargo, aunque son capaces de hacerlo, no saben exactamente qué hacen ni de qué modo (Ortiz, 2014).

En torno a los 8 años, los menores comienzan a utilizar las estrategias de modulación emocional entre las que se incluye la distracción cognitiva. Ésta es una forma de pensar en distractores positivos o situaciones agradables que alejan al niño de la emoción negativa percibida. Esta estrategia es efectiva cuando la situación actual no permite el cambio o la huida de la misma, por lo que tiene que redirigir interiormente la emoción (Ortiz, 2014).

Otro modo de regular la experiencia emocional es modificar la interpretación del acontecimiento que suscita dicha emoción. Aunque es algo más complejo, a veces lo emplean. Pero, sin duda, la estrategia que más emplean es la del apoyo social, donde los niños/as (aunque también la utilizan los adultos) buscan consuelo ante situaciones de tristeza, ansiedad o enfado (Ortiz, 2014). Es en este momento cuando el niño/a aprende a pedir ayuda al adulto ante emociones negativas y, conforme va desarrollándose, esta petición de ayuda, consuelo o apoyo pasará del adulto a los amigos, de ahí, la importancia de éstos (Palacios e Hidalgo, 2014).

Con todo esto, se sabe que los niños y las niñas que son capaces de regular sus emociones negativas en la interacción social establecen más frecuentemente interacciones sociales positivas (Eisenberg *et al.*, 1993; Kliever, 1991; Eisenberg *et al.*, 1997; como se citó en Ortiz, 2014), muestran bajos niveles de envidia y agresión, así como mayor capacidad para tolerar la frustración y retrasar la gratificación. Esto conlleva a una conducta prosocial (Block y Block, 1980; como se citó en Ortiz, 2014).

Sin embargo, las niñas, se ven menos implicadas en conflictos respecto a los niños, y reflejan mayor tendencia a solucionar el conflicto con tal de mantener la armonía interpersonal (Werlieb *et al.*, 1987; Whitesell y Harter, 1996; como se citó en Ortiz, 2014).

Finalmente, con respecto al desarrollo de la empatía, se ha visto cómo tanto el adulto como el niño que ha pasado por experiencias similares es capaz de ser empático

con sus iguales, pues dicha situación evoca a sus propias experiencias. Sin embargo, es necesario poner distancia psicológica cuando se siente esa identificación para poder diferenciar bien entre uno mismo y la otra persona y poder así, realizar un análisis más objetivo. Para poder ser verdaderamente empático hace falta comprender la emoción del otro, comprender la respuesta emocional en uno mismo y tener en cuenta las características de la situación para tomar decisiones acertadas (Ortiz, 2014).

A los niños y las niñas les basta con haber experimentado determinadas situaciones para saber qué tipo de emociones se producen. Esta comprensión es suficiente para comprender la emoción del otro y responder de manera prosocial. A medida que el sujeto crece, este bagaje experiencial aumenta y, por tanto, se amplía el conocimiento situacional (Ortiz, 2014).

Sin embargo, puede ocurrir que existan ocasiones en las que el conocimiento es limitado y se necesita hacer una inferencia sobre la emoción del otro. Esto va a permitir ponerse en el lugar del otro para poder comprenderlo mejor. Pero, en este caso, la dificultad también viene dada por la respuesta a dar, pues no se ha de pensar en lo que nos consolaría a nosotros, sino en la forma de ayudar al otro (Ortiz, 2014).

Por último, hay que destacar la importancia del contexto familiar. El tener un apego seguro es uno de los predictores de la empatía y la conducta prosocial, así como son claves las técnicas de modelado, técnicas disciplinarias y la intervención tanto de padres como de docentes en los episodios en los que los niños empatizan con el sufrimiento de los demás (Ortiz, 2014).

1.4. Desarrollo y conducta social

La experiencia social en los niños/as de esta edad se va a caracterizar por las interacciones, las relaciones y los grupos de iguales. Las interacciones fundamentales en esta franja de edad son las interacciones lúdicas, las agresivas y las prosociales (Moreno, 2014).

Respecto al juego, en esta etapa surgen aspectos relevantes como son las reglas, la cooperación y la competencia. Hasta a los 5 años, los niños no empiezan a entender la noción de regla. En este momento, las reglas se conciben como verdades absolutas (algo

fijo, permanente e inmutable) de manera que hay una conciencia rígida de cumplimiento. De tal modo esto es así que pueden surgir disputas entre compañeros a la hora de interpretar una regla. En torno a los 8 años se comprende el verdadero sentido de las reglas y se ven como algo que puede ser modificado por consenso y el tener una discrepancia que no implica no poder continuar con el juego (Moreno, 2014).

En relación con las interacciones agresivas, es necesario observar no sólo la cantidad en la que se dan, sino si éstas aumentan o disminuyen. No está tan claro si a partir de los 6 años aumentan, pues también hay mayor tendencia a conductas positivas, por lo que se complementan y tampoco se sabe a ciencia cierta si son más los chicos o las chicas las que manifiestan este tipo de conductas, pues los varones tienen a hacerlo de manera más abierta, mientras que las chicas lo hacen en forma de ostracismo, burla o difamación (Crick y Grotpeter, 1995; como se citó en Moreno, 2014).

Sin embargo, lo que sí se observa de manera más clara es la forma en la que las conductas agresivas se manifiestan. Conforme los niños/as crecen, la agresión se hace menos física y tiende a hacerse de manera verbal. Esto se debe a que el control cognitivo aumenta y son capaces de inhibir la respuesta física, a la par que son más ágiles para diseñar actos agresivos diseñados directamente para dañar al otro. También son capaces de desvelar las intenciones de los demás, por lo que muchas veces se puede justificar la agresión porque ha habido una provocación previa. Además, en este caso, ya no importan sólo los intereses individuales, sino que empiezan a tener relevancia los intereses de la pandilla o grupo de iguales. De aquí la importancia de la influencia de la familia y los iguales en las agresiones (Moreno, 2014).

En las interacciones prosociales también hay cierta discrepancia entre autores para determinar si aumentan o no con la edad. Esto se debe a que las respuestas son más difíciles de percibir por observación directa (un guiño de complicidad, una mirada...). También es importante reseñar aquí cómo las conductas prosociales pueden conllevar la pérdida de algún privilegio. Este es el momento en el que las conductas que se dan son verdaderamente prosociales, pues se hacen por el mero hecho de tener ese tipo de conducta a pesar de saber que no se va a recibir nada a cambio (Moreno, 2014).

Estos cambios se deben a variables de naturaleza cognitiva: el razonamiento moral-prosocial y la adopción de perspectivas. Aquellos razonamientos que son más de corte altruista aumentan las probabilidades de que la respuesta sea prosocial, pero la

mejora en las competencias cognitivas es lo que va a marcar la diferencia. Los niños/as que van logrando un mayor conocimiento de sí mismos/as, se dan cuenta de cuál es el mejor comportamiento ante una determinada situación y, por consiguiente, la mejor manera de ayudar de forma apropiada. En este sentido, también se encuentran diferencias entre niños y niñas, siendo las niñas, en todas las edades, las que más comportamientos de interés por los demás tienen (Eisenberg, 1989; como se citó en Moreno, 2014).

Respecto a la amistad, es un concepto que va evolucionando con la edad. Ésta, se va haciendo más rica, individualizada e integrada conforme crecen. En esta etapa, las amistades se caracterizan por tener la misma edad, sexo y semejanzas en cuanto a comportamientos e intereses. A partir de esta edad, las amistades empiezan a ser más selectivas por tener un autoconcepto más elevado y mejores competencias a la hora de realizar comparaciones sociales (este proceso se intensifica en la adolescencia). También, estas relaciones se hacen más estables y recíprocas, teniendo, entre ellos, más comportamientos positivos (Moreno, 2014).

En este sentido, el niño/a va tomando conciencia de su pertenencia al grupo, interactuando de manera habitual, compartiendo patrones de conducta, actitudes y valores, sintiéndose perteneciente, respetando una serie de “normas” que han establecido entre ellos y estableciendo una jerarquía que contribuye al trabajo común y, por consiguiente, a la consecución de metas (Moreno, 2014). Dichas normas van a regular la agresión dentro y fuera del grupo, estableciendo en qué contexto social, con quiénes y ante qué situaciones se ha de responder con agresividad (física o verbal) o con una conducta prosocial. El hecho de conocer y cumplir estas normas va a permitir al niño/a sentirse perteneciente al grupo o, por el contrario, sentirse rechazado por el mismo. La conducta que surja dentro del grupo va a hacer surgir los distintos roles que se van a desempeñar (líder, popular, rechazado...) (Fuentes, 2014).

Se ha de destacar que la competencia social en los niños y las niñas va a verse influenciada por las relaciones familiares y éstas se van a reflejar en las relaciones de apego que haya con los padres, en las creencias y percepciones que tengan los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos y los estilos educativos empleados en el núcleo familiar (Fuentes, 2014).

Con esto y con las experiencias que el niño/a vaya teniendo a lo largo de su vida, irá desarrollando una serie de estrategias de interacción social entre iguales, entendiendo

éstas como la manera de relacionarse con los iguales y de resolver conflictos. En función de la competencia social que tengan los niños, se pueden destacar los siguientes tipos de estrategias (Fuentes, 2014):

- Positivas o competentes. Son aquellas en las que el niño/a afronta la situación sin violar los derechos de los otros, buscando acuerdos mediante el diálogo y la negociación.
- Agresivas. Violan los derechos de los otros provocándoles algún tipo de daño y agravando en conflicto.
- Pasivas. El niño/a se inhibe ante la situación, por lo que huye del problema en vez de afrontarlo.
- Basadas en recurrir a la autoridad. El niño/a no afronta directamente el conflicto, pero recurre a adultos (padres, hermanos mayores, profesores...) para que sean ellos quienes solucionen el problema.

Para evaluar las estrategias que el niño/a utiliza para interactuar con sus iguales se tienen en cuenta las siguientes habilidades (Fuentes, 2014):

- Habilidad comunicativa para escuchar a los demás y responder positivamente a los requerimientos o demandas.
- Habilidad para iniciar nuevas interacciones y mantener las ya creadas.
- Habilidad para hacer frente a la agresión y resolver de forma competente los conflictos que surgen en las relaciones con los iguales.

Todo esto lleva a un estatus sociométrico que permite o dificulta la adaptación al entorno escolar. Como se mencionaba anteriormente, en función del cumplimiento con las normas del grupo y las habilidades para interactuar con los iguales, se establece una jerarquía en la que aparecen niños/as populares, niños/as controvertidos, niños/as promedio, niños/as ignorados y niños/as rechazados. El hecho de encontrarse en este último grupo puede provocar el abandono temprano del sistema educativo y, por tanto, culminar, en un fracaso escolar (Fuentes, 2014). Además, este rechazo provoca tener menos contactos sociales y conlleva tener menos oportunidades para aprender nuevas habilidades sociales (Moreno, 2014). Sin embargo, existen otras características, además de las mencionadas, que hacen que un niño/a tenga un determinado estatus social, como la apariencia física o el rendimiento académico, entre otros (Moreno, 2014).

1.5. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores

Una característica inherente al ser humano es la capacidad de hacer representaciones que se ajustan bastante a la realidad que nos rodea. Esta representación es la que nos permite saber qué debemos hacer para conseguir las metas que nos proponemos (Delval y Padilla, 2014).

Dentro del conocimiento social podemos destacar tres grandes aspectos a tener en cuenta. Por un lado, el desarrollo de la comprensión de los demás, las relaciones interpersonales y el entramado y los sistemas sociales (Palacios *et al.*, 2014).

Con respecto a la comprensión de los demás, los niños/as a partir de los 6 años son capaces de decir cómo son sus amigos, padres, etc., a través de descripciones. Éstas pueden ser (Palacios *et al.*, 2014):

- Basadas en la apariencia externa o circunstancias o atendiendo a características psicológicas internas cada vez más precisas y afinadas (nerviosa, inquieta...).
- Basadas en hechos concretos o en abstracciones (salta mucho, es buen deportista).
- Aproximaciones descriptivas, donde se buscan los motivos o causas no evidentes ante determinados comportamientos (nunca llora delante de los niños para no mostrar debilidad).
- Expresadas en términos absolutos y otras que introducen matices (es callada y reservada en el aula, pero fuera es sociable).
- Muy ancladas en la relación con la persona que se describe, pero con la posibilidad de verla desde otra perspectiva (conmigo se porta bien, pero es muy borde con los demás).

Estas descripciones van a ir mejorando en función de la edad por la capacidad de adoptar perspectivas. Sin embargo, no es lo mismo saber que los demás puedan tener una perspectiva diferente a la tuya a saber con exactitud qué es lo que está viendo la otra persona. Es en torno a los 10 años cuando un niño/a no sólo es capaz de tener en cuenta dos perspectivas simultáneamente, sino que, además, puede imaginarse una tercera perspectiva. Por ejemplo, un niño promete algo a su padre y sabe que, por no cumplirlo, su padre se enfadará. Sin embargo, sabe que cuando explique el motivo de por qué no lo

ha hecho, su padre lo entenderá, porque ante determinadas circunstancias, se pueden hacer excepciones (Palacios *et al.*, 2014).

También se sabe que, a esta edad, como se ha comentado en el apartado 1.3. de este capítulo, la comprensión de las propias emociones y las de los demás, mejora, no sólo por la evolución en lo cognitivo, sino también por las experiencias vividas (Palacios *et al.*, 2014 y Palacios e Hidalgo, 2014).

Con respecto a la comprensión de las relaciones interpersonales también se ha hablado en el punto anterior de cómo los niños en esta franja de edad interactúan y cómo su noción de amistad va cambiando conforme se van desarrollando (Moreno, 2014). Además, se ha explicado la relación entre iguales y la resolución de conflictos (Fuentes, 2014). Sin embargo, es importante resaltar aquí la importancia de la comprensión de las relaciones de autoridad. Entre los 6 y los 9 años, la autoridad se concibe como una consecuencia de poder físico o social de un adulto o compañero por el poder que se le otorga, pero, a partir de los 10 años es cuando la autoridad no depende de la capacidad de imponerse física o socialmente, sino de cualidades personales como el conocimiento de algo concreto, el liderazgo o el haber sido elegido por algo. Por tanto, esa autoridad pierde su “omnipotencia” y se convierte en algo relativo y restringido (Palacios *et al.*, 2014).

En el caso de la comprensión de los sistemas sociales, ya se ha visto cómo los menores, sobre todo a partir de los 10 años ha mejorado en conocimiento de perspectivas diferentes, en representación de los procesos mentales de otras personas, en empatía, en comprensión de las emociones propias y ajenas, en amistad y autoridad, sin embargo, los estudios centrados en la explicación de la comprensión de la sociedad se han basado fundamentalmente en el desarrollo cognitivo. Dicho desarrollo es el que permite al niño comprender el funcionamiento de la sociedad. Poniendo el ejemplo de “ganancia” los niños comprenden que la sociedad está estratificada. Un niño de 10 años es capaz de comprender que una persona que fabrica un lápiz, lo venda a un precio mayor que lo que le ha costado producirlo para ganar algo con ello. De igual modo, comprende que, si un amigo le pide que le compre un lápiz en la tienda de al lado de su casa, no le cobre más por hacerle el favor, pero sigue comprendiendo que el vendedor lo haga a un precio mayor que el que le ha costado producirlo. De este modo, la comprensión social se ha estudiado ampliamente desde la vertiente cognitiva, donde la capacidad de razonamiento es la que va a hacer al niño/a comprender la realidad (Palacios *et al.*, 2014).

Sin embargo, estudios más recientes explican que esa comprensión de la realidad social no sólo depende del razonamiento del niño/a, sino que también influyen las trayectorias de esas personas, las construcciones mentales, que pueden ser diferentes a la distinta comprensión que se tiene de los asuntos sociales, así como el lugar que se ocupa en la pirámide social (Palacios *et al.*, 2014).

Finalmente, se va a hacer referencia al desarrollo de normas y valores. Aunque el desarrollo de lo moral ha sido un tema ampliamente estudiado, todavía no existe un modelo teórico que aglutine los tres componentes principales de la moralidad: la dimensión cognitiva, la emocional y la conductual (Etxebarria, 2014).

Piaget y Kohlberg comparten la idea de que la construcción del razonamiento moral es de carácter universal y se organiza en estadios. En el caso de Piaget (1932; como se citó en Palacios, González y Padilla, 2014), existe una moral heterónoma (caracterizada por la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral y propia de la etapa preoperatoria y operacional concreta) y una moral autónoma (basada en la cooperación, el acuerdo mutuo y las reglas establecidas propias de la etapa de transición que se está abarcando). Kohlberg (1976; como se citó en Palacios, González y Padilla, 2014) habla de moral preconventional (las normas han de ser cumplidas porque han sido dictadas por la autoridad), convencional (las normas deben ser obedecidas porque permiten las relaciones humanas armoniosas y el buen funcionamiento social) (Palacios, González y Padilla, 2014) y postconvencional (la persona enfoca los principios sobre los que debería basarse cualquier sociedad para ser considerada justa) (Etxebarria, 2014). Aunque no hay una diferencia importante en cuanto al contenido, sí lo hay en cuanto a la disposición interior y apropiación del sujeto frente a esa moralidad (Palacios *et al.*, 2014).

Sin embargo, con base en esto, han surgido muchas discrepancias, pues actualmente existe una diferencia entre lo moral y lo convencional. Se ha visto cómo en diferentes culturas lo moral puede ser convencional y de dominio personal, mientras que, en otras, se trata de un aspecto incuestionablemente perteneciente al ámbito moral (Palacios *et al.*, 2014).

Con respecto a la moralidad, han sido numerosos los investigadores que han centrado sus estudios en la relación entre el razonamiento moral ante situaciones en las que hay que tomar una decisión determinada y la conducta moral. Se sabe que ambas cosas están relacionadas entre sí, pero el tener un conocimiento de lo moral, no implica

una conducta moral, sobre todo cuando quien realiza la conducta moral no recibe a cambio una gran ganancia. No es lo mismo compartir un bocata con quien tiene hambre cuando se tiene poca hambre que cuando se tiene mucha. De ahí que los estudios que se realizan en este campo deban introducir otras variables en sus modelos como la empatía o la competencia social general ya que en estas etapas del desarrollo lo moral no está del todo configurado (Palacios *et al.*, 2014).

Aunque el desarrollo moral no está del todo definido en estas etapas, existen valores que se pueden ir transmitiendo a los niños/as desde etapas inferiores. Lo importante aquí son los contextos en los que se encuentra el niño/a, siendo particularmente importantes la familia y la escuela, aunque la cultura también juega un papel fundamental (Palacios *et al.*, 2014).

CAPÍTULO IV



Marco empírico: objetivos e hipótesis

CAPÍTULO IV. MARCO EMPÍRICO: OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. Introducción al marco empírico

Una vez revisada la literatura científica respecto al tema abordado, en el siguiente apartado se van a especificar los objetivos, hipótesis, metodología, variables e instrumentos de medida; especificando la muestra de estudio, cómo se han recabado los datos, qué aspectos se han tenido en cuenta en la baremación de las pruebas y cómo se han validado. Además, se especificarán las pruebas estadísticas que se han empleado y qué resultados se han obtenido. Éstos últimos se presentarán a través de las distintas hipótesis planteadas indicando si se han cumplido o no y de qué modo. Finalmente, se aportarán las conclusiones ligadas a los objetivos planteados en la investigación y la discusión, que será el entramado de todo lo investigado en el presente estudio, tanto teórico como práctico.

1.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir en esta investigación son los siguientes:

- Definir capacidad compleja y distinguirlo de otros conceptos como altas capacidades, sobredotación, talento, prodigio, genio y creativo.
- Definir el concepto de alta sensibilidad y su recorrido a lo largo de la historia.
- Mostrar la relación y las diferencias existentes entre el rasgo de alta sensibilidad y ansiedad.
- Comprobar si la ansiedad y la alta sensibilidad que padecen los estudiantes de la Comunidad de Madrid son buenos predictores de la ansiedad que pueden sufrir en un futuro próximo.
- Proporcionar una guía/compendio con pautas educativas que ayuden a atender a la diversidad de los niños altamente sensibles.

1.2. Hipótesis

Las hipótesis planteadas en la presente investigación y basadas en la literatura científica son las que se muestran a continuación:

- H₁.** Existe relación estadísticamente significativa entre alta sensibilidad y ansiedad.
- H₂.** Ser hombre o mujer presenta una relación estadísticamente significativa en personas con alta sensibilidad, siendo las mujeres más sensibles que los hombres.
- H₃.** Existe relación estadísticamente significativa entre ser hombre o mujer y padecer ansiedad, siendo ésta a favor de las mujeres.
- H₄.** Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ansiedad en función de la titularidad de centro.
- H₅.** Existen diferencias estadísticamente significativas en ansiedad en función del área territorial en el que se encuentre el centro educativo.
- H₆.** Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la alta sensibilidad en función del área territorial en el que se ubica el centro educativo.
- H₇.** Existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas dimensiones de la sensibilidad en función del curso en el que se encuentre el estudiante.
- H₈.** Las distintas dimensiones del cuestionario de sensibilidad son buenas predictoras del rasgo, explicando más por sí mismas que en conjunto.

1.3. Metodología

El método de investigación planteado es de carácter cuantitativo, puesto que a través de los datos se pretende explicar la realidad y el enfoque es de análisis

multivariado, puesto que se van a ir trabajando distintas variables de manera simultánea (Tourón, 2023).

La metodología planteada en este estudio consta de dos fases. En la primera fase se ha procedido al análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos seleccionados para comprobar su fiabilidad y validez de constructo, entendiendo la fiabilidad como aquella propiedad que hace que un instrumento mida lo que dice medir y cuya validez hace referencia a que aquello que mida lo haga con rigurosidad (Tourón, 2023). Dicha fase está basada en un enfoque confirmatorio, pues se han formulado una serie de hipótesis sobre las variables incluidas en el estudio y se han ido contrastando.

En la segunda fase se pretende hacer generalizaciones basadas en la realidad, por lo que la estadística empleada es de carácter inferencial (se ha tomado una muestra representativa de la población y con ella se pretende poder generalizar los resultados) (Tourón, 2023).

Con todo esto se puede concluir que se lleva a cabo una investigación no experimental, *ex-post-facto*, basada en la encuesta, con el objetivo de encontrar/establecer relaciones y poder predecir resultados.

Una vez recolectada la información, se emplearán pruebas tanto paramétricas como no paramétricas (en función de si las variables empleadas en cada análisis cumplen o no con los supuestos de normalidad, homocedasticidad e independencia). Además, se comprobará si las variables del estudio muestran algún tipo de correlación y se cotejará si estas variables tienen carácter predictivo (regresión), es decir, no solamente comprobar dicha relación, sino cuantificarla (Etxeberria, 2007).

CAPÍTULO V



Marco Empírico: población y muestra

CAPÍTULO V. MARCO EMPÍRICO: POBLACIÓN Y MUESTRA

1. Población y Muestra

Revisando los datos de los centros escolares de la Comunidad de Madrid de todas las enseñanzas y edades se obtiene una población de 4.024 centros escolares (Comunidad de Madrid, 2022). Esto hace un total de 1.228.154 estudiantes matriculados en el curso académico 2021-22 (Consejería de Educación, 2023).

Tabla 1

Representación de estudiantes matriculados en el curso 21-22 en la Comunidad de Madrid indicando la titularidad

	C. Públicos	C. Concertados	C. Privados	Total
Régimen General	666.500	357.262	204.392	1.228.154
E. Infantil (0-3 años)	42.792	3.589	35.998	82.379
E. Infantil (2º ciclo)	98.537	64.756	15.765	179.058
Cursos Especialización	12			12
E. Primaria	227.637	150.873	38.933	417.443
E.S.O.	155.311	109.995	29.397	294.703
Bachillerato	62.721	7.630	38.081	108.432
FP Básica	8.278	3.752	35	12.065
C.F. Grado Medio	27.107	12.047	11.066	50.220
C.F. Grado Superior	40.058	1.710	35.083	76.851
Programas Profesionales	986	374		1.360
Educación Especial	3.061	2.536	34	5.631

Fuente. Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023.

Centrando la atención en los estudiantes que han cursado Educación Primaria en el curso 2021-22, el dato es de 417.443 estudiantes (Consejería de Educación, 2023) (ver tabla x2), siendo mayor el número de éstos que se encuentran matriculados en centros públicos (227.637) que en los concertados (150.873) y los privados (38.933) (ver tabla x3). Poniendo el foco específicamente en los escolares de 5º y 6º de Primaria, los matriculados en este curso académico -sin tener en cuenta aquellos repetidores-

(Estadística de la enseñanza. Manual Metodológico, 2020) es de 146.011 estudiantes (72.202 y 72.170 en 5° y 6°, respectivamente).

Tabla 2

Estudiantes matriculados en Educación primaria por curso y sexo

	Hombres	Mujeres	Total
Total	214.166	203.277	417.443
Primero - Primaria	34.908	33.120	68.028
Segundo - Primaria	34.696	32.894	67.590
Tercero - Primaria	34.646	32.883	67.529
Cuarto - Primaria	35.797	34.127	69.924
Quinto - Primaria	37.107	35.095	72.202
Sexto - Primaria	37.012	35.158	72.170

Fuente. Ministerio de Educación y Formación profesional, 2023.

Como la muestra seleccionada está centrada en estudiantes de 5° y 6° de Educación Primaria, se han tenido que descartar distintos centros educativos por no comprender la edad objeto de estudio o por tratarse de enseñanzas específicas que no dividen a los estudiantes por edad, sino por capacidad o conocimiento u otro tipo de criterio. Dichos datos pueden consultarse en la tabla 1.

Tabla 3*Inclusión y descarte de centros educativos de la Comunidad de Madrid*

CENTROS EDUCATIVOS DESCARTADOS	ESPECIFICACIÓN	NÚMERO TOTAL
Aulas hospitalarias	<ul style="list-style-type: none">- Públicas 13- Privadas 1	14
Centros Autorizados	<ul style="list-style-type: none">- Artes Plásticas y Diseño: 5- Enseñanzas Deportivas de GM: 8- Enseñanzas Deportivas GM y GS: 49- Enseñanzas Deportivas de Grado Superior: 2- Elemental de Música: 18- Elemental de Danza y Música: 3- Profesional de Música y Danza: 1- Profesional de Danza: 1- Profesional de Música: 13- Superior de Arte Dramático: 2- Superior de Danza: 1- Superior de Diseño: 5- Superior de Música: 7	115
Centros de Formación	<ul style="list-style-type: none">- Ambiental: 3- Para el Empleo: 5	8

Centro Docente en el extranjero	- Privados: 86 - Públicos: 1	87
Centro Docente militar	1	1
Centro Educativo-Terapéutico	6	6
Centro Integrado de Enseñanzas	- Artísticas Profesionales de Música y Educación Secundaria: 1 - Artísticas Elementales y Profesionales de Música, educación Primaria y Secundaria: 1	2
Centros Privados	- Educación de Personas Adultas: 12 - Educación Especial: 45 - Educación Infantil: 76 - Educación Secundaria: 35 - Formación Profesional Específica: 163	331
Centros Públicos	- Educación de Adultos. Establecimientos Penitenciarios: 7 - Educación de Personas Adultas: 63 - Enseñanzas Deportivas: 1 - Formación Profesional Específica: 3 - Integrado de Formación Profesional: 4	78
Centro Regional	- Enseñanzas Integradas: 1 - Innovación y Formación: 1	2

Centro Territorial	- Innovación y Formación: 5	5
Colegio	- Educación Especial: 26	26
Conservatorio	- Profesional de Danza: 3 - Profesional de Música: 12 - Superior de Danza: 1 - Superior de Música: 1	17
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	- Atención Temprana: 25 - Específico: 6 - General: 37	68
Escuela infantil	- Casa de Niños: 172 - Infantil: 353 - Infantil Privada: 833	1.358
Escuela	- De Arte: 4 - Municipal de Educación de Personas Adultas: 8 - Municipal de Música: 83 - Municipal de Música y Danza: 30 - Oficial de Idiomas: 29 - Extensión Escuela Oficial de Idiomas: 6 - Superior de Arte Dramático: 1 - Superior de Canto: 1	164

	<ul style="list-style-type: none"> - Superior de Conservación y Restauración Bienes Culturales: 1 - Superior de Diseño: 1 	
Establecimiento Administrativo	6	6
Institutos	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Secundaria: 339 - Sección de Instituto de Educación Secundaria: 5 	344
Unidad de Formación e inserción Laboral	10	10
Universidad	5	5
Casas de Niños	36	36
CENTROS EDUCATIVOS INCLUIDOS		
Centros Privados	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil y Primaria: 50 - Educación Infantil, Primaria y Secundaria: 452 - Educación Primaria: 5 - Educación Primaria y Secundaria: 28 	535
Colegios	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Infantil y Primaria: 776 - Educación Infantil, Primaria y Secundaria: 32 - Educación Primaria: 1 	809

Fuente. Elaboración propia.

1.1. Selección de la muestra

Con el objetivo de llegar al máximo de población posible se decidió utilizar una técnica de muestreo no probabilístico basada en el censo, ya que esta técnica cuenta con que la porción de la muestra seleccionada representa a la totalidad de la población (López, 1998; como se citó en Guevara Aranciaga, 2014). De esta forma, se fue contactando vía telemática con los centros, dándoles la opción de participar de manera voluntaria en el estudio. La recolección de la muestra se realizó una vez se definió la franja de edad con la que se quería trabajar (5º y 6º de Educación Primaria). Esto se debía a que dichos estudiantes se iban a encontrar en una etapa preadolescente (Likhari *et al.*, 2022) y, aunque el rasgo de personalidad es algo heredable (Aron *et al.*, 2010), se puede educar y gestionar (Dabrowski, 1967/2015). Si el estudio se centraba en este momento evolutivo, permitiría adelantarnos a la adolescencia y ayudar a los estudiantes a gestionar su rasgo (Torrens, 2023).

Una vez depurada la base de datos de centros de la Comunidad de Madrid, se seleccionaron los centros del epígrafe anterior. De los 2.024 centros educativos en la Comunidad de Madrid, únicamente se podía acudir a 1.341. De éstos, sólo se pudo acceder a 27 y se pretendió, además, que dichos centros estuvieran repartidos por las cinco áreas territoriales para conseguir una mayor representatividad y que fuera lo más ajustado posible a la población de la Comunidad de Madrid. También se esperaba que la muestra participante fuera en las mismas proporciones en cuanto al sexo y los cursos en los que se pretendía aplicar las pruebas.

Por tanto, con esto se recalca que la muestra participante lo hizo por el interés que le suscitó el estudio y el tiempo que tuvieron los centros para poder cumplimentar las pruebas, lo que originó que se utilizara una técnica probabilística por conveniencia o lo que es lo mismo, casual o accidental (Otzen y Manterola, 2017). Se consiguió que representaran las cinco áreas territoriales como se observará más adelante (aunque no en la misma proporción cada una de ellas).

En este punto, para comprobar si las distintas variables contextuales tenidas en cuenta en el estudio reflejan estadísticamente la población de referencia, se decide hacer la prueba chi-cuadrado para una sola muestra, ya que ésta es una prueba de bondad de ajuste (Martín Martín, 2001). En este caso, se puede concluir que, la primera de las

variables tenida en cuenta en el estudio, la titularidad del centro, no se ve representada en la misma proporción, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la participación de los centros según su titularidad.

Tabla 4

Chi-cuadrado para titularidad de centro

N total	1537
Estadístico de prueba	329,560^a
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 512,333.

Fuente. Elaboración propia.

Esto refleja los datos obtenidos de la Comunidad de Madrid (Ministerio de Educación, 2023), donde existen más centros de titularidad pública que concertada o privada y en el estudio participaron más centros de carácter público (14) que concertados (10) y privados (3) (ver tabla 5).

Tabla 5

Titularidad de los centros de la Comunidad de Madrid 2021-22

	Centros E. Primaria (2)
CENTROS PÚBLICOS	
13 MADRID, COMUNIDAD DE	772
CENTROS PRIVADOS	
13 MADRID, COMUNIDAD DE	74
Enseñanza privada concertada (4)	
13 MADRID, COMUNIDAD DE	39
Enseñanza privada no concertada	
13 MADRID, COMUNIDAD DE	35

Fuente. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023.

Del mismo modo, con la variable “área territorial”, se obtiene una significatividad de $\alpha = 0,000$, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la

participación en función del área territorial en la que se encuentran los centros de la muestra participante. Hay más participación de los centros del centro y sur de la Comunidad de Madrid (INE, 2022) y es precisamente en estas zonas donde hay una mayor concentración de población y, por ende, mayor número de centros educativos (ver tabla 6).

Tabla 6

Chi-cuadrado para área territorial

N total	1537
Estadístico de prueba	741,344^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 307,400.

Fuente. Elaboración propia.

Con respecto al sexo, se realiza una prueba binomial para una muestra, ya que ésta se encarga de “compara(r) las frecuencias observadas de dos categorías de una variable dicotómica con las frecuencias esperadas en una distribución binomial con un parámetro de probabilidad especificado” (Martín Martín, 2001, p. 82). Dicha prueba, tiene una significatividad de $\alpha = 0,002$, lo que lleva a rechazar hipótesis nula, es decir, aunque la participación de hombres y mujeres en la muestra es similar, podemos decir que la participación no se da en la misma proporción (ver tabla 7).

Tabla 7*Prueba binomial para sexo*

Las categorías definidas por SEXO = 1 y 2 se dan con las probabilidades ,500 y ,500.	Prueba binomial para una muestra	,002	Rechace la hipótesis nula.
---	---	-------------	-----------------------------------

Fuente. Elaboración propia.

Por ello, se puede afirmar que la muestra no representa en este aspecto a la población de referencia, pues en la Comunidad de Madrid hay más hombres que mujeres matriculadas y en esta muestra hay más mujeres (aunque la diferencia es pequeña) que hombres participantes en el estudio (ver tabla 8).

Tabla 8*Estudiantes matriculados en la CM por sexo 2021-22*

	TODOS LOS CURSOS	Quinto curso	Sexto curso
TODOS LOS CENTROS			
Hombres			
TOTAL	1.443.373	250.384	256.101
De 10 años	244.685	220.569	484
De 11 años	249.063	28.689	219.805
De 12 años	35.111	680	34.422
Mujeres			
TOTAL	1.354.928	234.408	240.087
De 10 años	230.518	212.980	409
De 11 años	235.629	20.637	214.627
De 12 años	24.628	443	24.177

Fuente. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Finalmente, se procede al análisis de la prueba binomial, en este caso, para el curso en el que se encuentran los estudiantes y, efectivamente, resulta ser no significativa ($\alpha=0,878$), por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la participación de los estudiantes procedentes de un curso u otro (ver tabla 9).

Tabla 9*Prueba binomial para curso*

Las categorías definidas por CURSO = 5 y 6 se dan con las probabilidades ,500 y ,500.	Prueba binomial para una muestra	,878	Conserve la hipótesis nula.
---	----------------------------------	------	-----------------------------

Fuente. Elaboración propia.

Se puede decir que el número de estudiantes procedentes de un curso u otro es muy parecido. En el caso de la Comunidad de Madrid ocurre algo similar como se refleja en la tabla 8 de la página anterior.

Con respecto a la procedencia en la participación del estudio, se obtiene una significatividad de $\alpha= 0.000$ por lo que se puede afirmar que no hay el mismo número de estudiantes procedentes de cada uno de los países de la muestra (40) en la participación del estudio. Este dato se incrementa si vemos el lugar de procedencia de los progenitores (se obtuvieron hasta 60 nacionalidades diferentes). Esto se puede consultar en los ANEXOS 9 Y 10.

Posteriormente, también a través de la prueba chi-cuadrado, se pueden ver representadas las nacionalidades en las siguientes tablas.

Tabla 10*Chi cuadrado para lugar de procedencia de los progenitores*

	Progenitor 1	Progenitor 2
N total	1537	1537
Estadístico de prueba	37899,899^a	41199,552^a
Grado de libertad	53	60
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 28,463

Fuente. Elaboración propia.

La primera (tabla 10) representa las procedencias de los progenitores y la siguiente (tabla 11) resume la variabilidad de estudiantes extranjeros. Una mayor variabilidad de procedencias en los progenitores que en los estudiantes nos indica la existencia de extranjeros de segunda generación, es decir, personas que tienen la nacionalidad española pero cuyo origen no es español.

Tabla 11

Chi cuadrado para país de procedencia de los estudiantes

N total	1537
Estadístico de prueba	46038,712^a
Grado de libertad	40
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5.

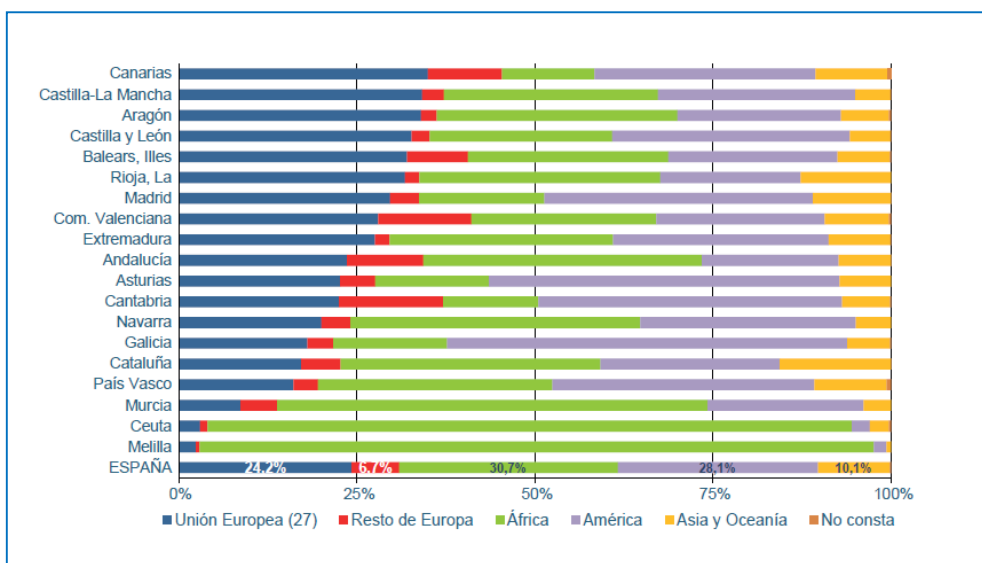
El valor mínimo esperado es 37,488.

Fuente. Elaboración propia.

Esto, a su vez, es reflejo de la variabilidad existente en la población de la Comunidad de Madrid, donde en el curso 2021-22 se encuentra un alto porcentaje de alumnos procedentes de otras zonas de Europa, América, Asia o África (ver tabla 12).

Tabla 12

Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica



Fuente. Datos y cifras 2021-22.

A pesar de que la profesión de los progenitores es un dato aproximado, pues se obtuvo preguntando directamente a los estudiantes a qué se dedicaban los mismos; los análisis reflejan que existen diferencias estadísticamente significativas entre la muestra y la población de referencia, es decir, hay profesiones muy variadas, pertenecientes a los diferentes sectores (ver tabla 13). La clasificación de éstas, así como el dato bruto, se pueden consultar en los ANEXOS 11 Y 12.

Tabla 13

Chi cuadrado para una muestra y profesión de los progenitores

	Progenitor 1	Progenitor 2
N total	1536	1535
Estadístico de prueba	10965,289^a	28042,481^a
Grado de libertad	261	230
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 5,863.

Fuente. Elaboración propia

CAPÍTULO VI



Marco empírico: instrumentos de recogida de información

CAPÍTULO VI. MARCO EMPÍRICO: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

1. Procedimiento de recogida de datos

En el momento en el que la base de datos estuvo preparada con los 1.341 centros, se tuvo que esperar el favorable del comité de ética de la universidad. Se obtuvo el 10/01/2023 (ANEXO 7). Posteriormente, se dispuso a contactar con ellos a través del correo electrónico facilitado por la Comunidad de Madrid. Esta fase comenzó el 13/01/2023. Algunos de estos correos no llegaban correctamente con la información deseada (5 centros), por lo que se procedió a buscar la página web del centro para contactar con ellos de nuevo.

Se dio un plazo de una semana para comprobar la contestación de los centros y, como tan sólo habían respondido 20, se insistió en la propuesta. Una vez comprobadas las limitaciones que se tenían para que los centros pudieran participar, se buscaron contactos que pudieran facilitar el acceso a los mismos y, de este modo, incrementar la participación.

En el correo que se envió a los centros se explicaba la intención del estudio y se adjuntaba el consentimiento informado para los progenitores o tutores legales (puesto que se trabajaba con menores). En caso de que los centros accedieran a participar, se les enviaba el modelo de autorización del centro. Esto se puede consultar en el ANEXO 8.

Una vez iban respondiendo los centros, se iban acordando fechas para aplicar los instrumentos, empezando en enero y acabando el estudio en junio. Participaron un total de 27 centros educativos y el cronograma final fue el siguiente (ver tabla 14).

Tabla 14

Cronograma

CENTRO	CÓDIGO	FECHA	TITULARIDAD	ZONA
Ciudad de Mérida	577	24/01/23	Público	Parla (Sur)

María de Villota	1335	27/1/23	Público	Sta. Eugenia (Centro)
José María de Pereda	171	03/02/2023	Público	Entrevías (Centro)
Arenales Carabanchel	1287	13 y 14/02/2023	Concertado	Carabanchel (Centro)
El Olivar	691	14, 22 y 23/02/2023	Público	Este (S. Fernando de Henares)
Ntra. Señora de Valvanera	617	17/02/2023	Público	Norte (S. Sebastián de los Reyes)
Valderrey	992	20/02/2023	Público	Norte (Algete)
Carlos Ruiz	623	21/02/2023	Público	Este (Tielmes)
Gonzalo de Berceo	124	22/02/2023	Público	Sur (Leganés)
Calderón de la Barca	118	02/03/2023	Público	Sur (Leganés)
Juan de Austria	1037	03/03/2023	Público	Sur (Leganés)
Francisco Arranz	491	06/03/2023	Público	Centro (Carabanchel)
Agrupación Escolar Europa	453	07/03/2023	Concertado	Centro (Villaverde)
Ntra. Señora de Navalazarza	606	09/03/2023	Público	Norte (S. Agustín de Guadalix)
Senara	442	10/03/2023	Concertado	Centro (Moratalaz)
Afuera	343	13/03/2023	Privado	Centro (Retiro)
Los Olmos	537	13 y 14/03/2023	Concertado	Centro (Retiro)
Sta. Mónica	1313	14/03/2023	Concertado	Este (Rivas Vaciamadrid)

Alborada	1256	17/03/2023	Concertado	Este (Alcalá de Henares)
Wisdom	402	24/03/2023	Privado	Centro (Chamartín)
Joaquín Turina	523	27/03/2023	Público	Centro (Ciudad Lineal)
Tajamar	365	14/04/2023	Concertado	Centro (Vallecas)
Arcipreste de Hita	883	21/04/2023	Público	Sur (Fuenlabrada)
Arenales Arroyomolinos	1272	25 y 28/04/2023	Concertado	Sur (Arroyomolinos)
N.S. de la Caridad del Cobre	780	31/05/2023	Concertado	Centro (San Blas)
Reinado Corazón de Jesús	464	08/06/2023	Concertado	Centro (Retiro)
Orvalle	772	14/06/2023	Privado	Oeste (Las Rozas)

Fuente. Elaboración propia.

Con estos 27 centros se disponía de una muestra de 2.642 estudiantes, pero no todas las familias autorizaron a los mismos, por lo que la muestra se vio reducida a 1.544 estudiantes. De estos 1.544 estudiantes se tuvieron que eliminar otros 7 estudiantes porque en el cuestionario EOQ-II se dejaron todas las preguntas de la parte trasera del mismo sin contestar, por lo que los resultados no iban a ser concluyentes. De esta forma, la muestra final es de 1.537 estudiantes.

Respecto a la cumplimentación de los mismos, se encontró la dificultad en que, a pesar de que las pruebas están validadas para la población de la edad para la que se había seleccionado la muestra, había ítems que no entendían bien. Por ejemplo, en el caso del cuestionario de alta sensibilidad, no entendían frases como: “soñar despierto”, “filosofar”, “disfrutar con los distintos sonidos y colores”, “actuar como una persona diferente”. Al estar presente la investigadora durante la realización de las pruebas, podían preguntarle y

se solucionaban las dudas. En cualquier caso, también estaba presente siempre un/a docente en el aula y éste/a ayudaba a resolver dichas dudas.

En este mismo, se encontró una dificultad en la comprensión de los ítems que estaban formulados de manera negativa. Con el ítem “38. No siento el color, las formas o las texturas tanto como otras personas”, por un lado, estaba la dificultad de la negación, que les dificultaba la comprensión acerca de cómo tenían que responder y, por otro lado, la comparación con los demás. No era extraña la pregunta “¿Y cómo sé yo cómo lo sienten los demás?”. Con el otro, “44. Soy una persona fría (que casi no demuestra sus sentimientos)”, si se fijaban sólo en la primera parte (sin el paréntesis), les resultaba más fácil, pero si entraban a “no demuestro mis sentimientos) les entraba la duda de si al contestar “no” significaba que sí que los mostraban y no eran fríos.

En el caso del cuestionario de ansiedad también supusieron dificultad algunos conceptos como: “satisfecho”, “agradablemente”, “contrariado”, “atemorizado” y “animoso”.

Otro aspecto que destacar es la pérdida de muestra debido a la no autorización por parte de los progenitores a la realización de las pruebas. Del mismo modo sucedió en algunas ocasiones que estudiantes que estaban autorizados se hallaban enfermos el día de las pruebas.

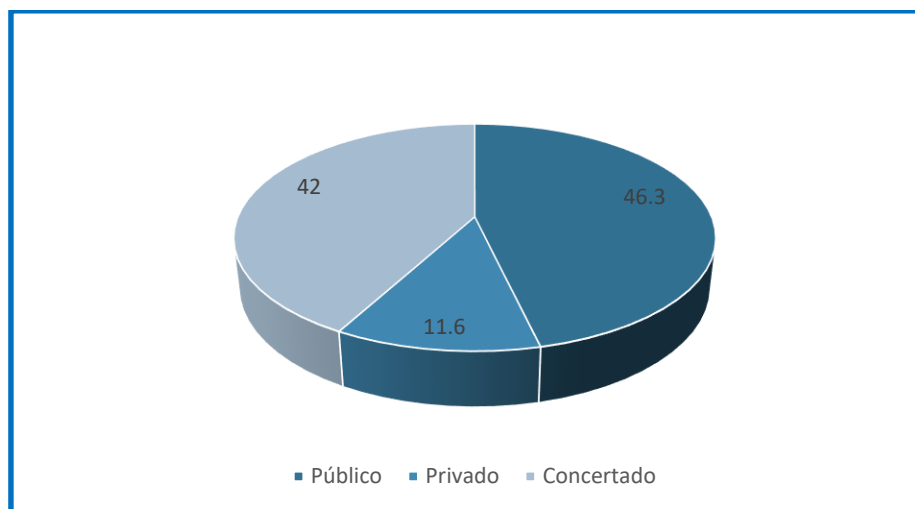
2. Descripción de la muestra

Como se indica en el primer punto de este apartado, de todos los centros posibles (1.431) y de todos los estudiantes de aquellos centros que accedieron a realizar el estudio (27 centros y 2.642 estudiantes), la muestra final es de 1.537 alumnos/as de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

Según los datos expuestos anteriormente, en la Comunidad de Madrid existen más centros de titularidad pública que privada o concertada. La muestra del estudio cuenta con más centros de carácter público que de carácter concertado o privado. El 46,3% de los estudiantes encuestados pertenecen a centros públicos, frente al 11,6% que lo hacen desde los privados (ver figura 5).

Figura 5

Distribución porcentual de alumnos que estudia en los distintos centros de la CM.



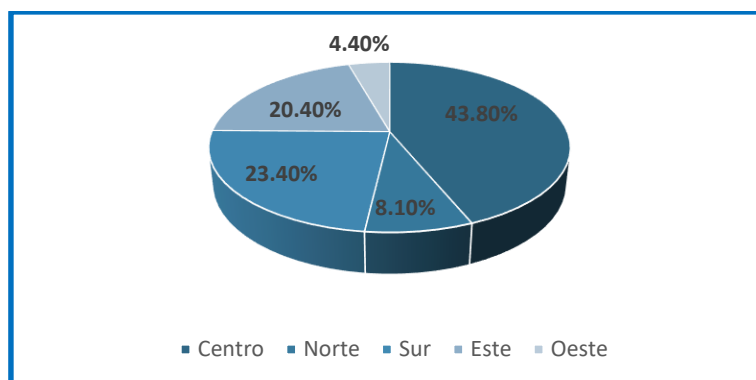
Fuente. Elaboración propia.

Según datos del Ayuntamiento de Madrid (2021), el número de habitantes por área territorial en el centro era de 3.305.408 habitantes, seguido de la zona sur, con 1.522.068 habitantes. Posteriormente el este, con 839.890 habitantes y, finalmente, el oeste y el norte, con 640.411 y 443.474 habitantes respectivamente. La muestra, por tanto, ha reflejado esto de la siguiente manera (ver tabla 15).

Gráficamente esto se puede comprobar a través de la figura 6 donde el 43,8% de los estudiantes pertenecen al área territorial centro de la Comunidad de Madrid, seguidos del sur y del este.

Figura 6

Distribución porcentual de estudiantes de 5º y 6º en las distintas áreas territoriales de la CM.

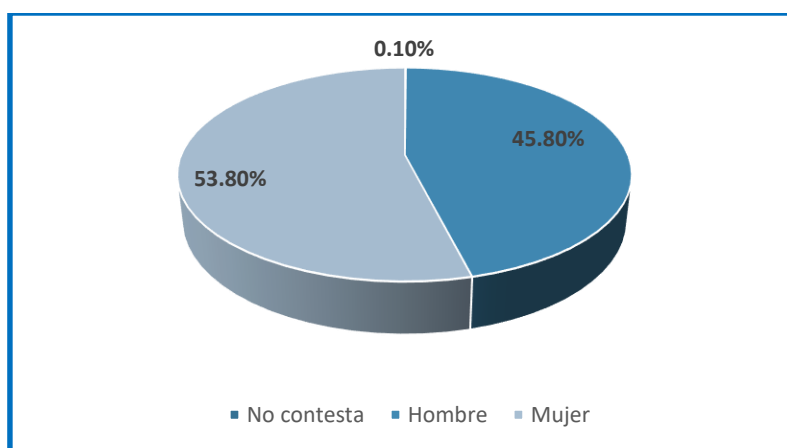


Fuente. Elaboración propia.

Atendiendo a la variable sexo, en la Comunidad de Madrid se encuentran más alumnos que alumnas matriculadas en los cursos de quinto y sexto de primaria, sin embargo, en la muestra de estudio ha ocurrido, al contrario, han participado 827 mujeres (53,8% de la muestra) frente a 704 hombres (45,8% de la misma) (ver figura 7).

Figura 7

Distribución porcentual de los estudiantes en función del sexo.



Fuente. Elaboración propia.

En cuanto al curso, la participación ha sido muy pareja, siendo un 49,8% estudiantes de 5º de Primaria y un 50,2% estudiantes de 6º. La mayoría de los estudiantes tiene 11 años. Esto corresponde con la realidad, puesto que dependiendo de cuándo se cumplan los años, un estudiante puede encontrarse tanto en 5º como en 6º de primaria. Por último, tenemos 14 estudiantes con 13 años, lo que indica que la muestra contiene un 0,9% de estudiantes que, o bien son repetidores o bien están un curso por debajo al que les corresponde (ver tabla 15).

Tabla 15*Distribución de estudiantes de la muestra por edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	2	,1	,1	,1
10	546	35,5	35,5	35,7
11	742	48,3	48,3	83,9
12	233	15,2	15,2	99,1
13	14	,9	,9	100,0
Total	1537	100,0	100,0	

Fuente. Elaboración propia.

Si se focaliza en el lugar de procedencia de los estudiantes, la mayoría son ciudadanos españoles (86,8%), seguidos de países latinoamericanos como Venezuela, Colombia, Perú y Honduras y seguidos de Marruecos y otras procedencias minoritarias (ver ANEXO 10).

Finalmente, se quiso tener un dato aproximado del nivel socioeconómico de los progenitores o tutores legales, para comprobar si había algún tipo de influencia tanto para la sensibilidad como la ansiedad. Para ello, se preguntó a los estudiantes por las profesiones de sus padres y posteriormente se clasificaron mediante la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2022 (CNO2011)². Las respuestas clasificadas se pueden consultar, como se comentó anteriormente, en el ANEXO 11.

La variabilidad de respuestas es grande (ANEXO 12), pero analizando la tabla se puede observar que la profesión que se da en mayor medida es la de vendedores en tiendas y almacenes (167), seguida por profesores (133), ingenieros (82), cajeros de bancos y afines (77), médicos (60), empleados domésticos (58), abogados y empleados administrativos de trabajo sin cara al público (56) y albañiles (53), entre otros. También encontramos, en menor medida, profesiones como peluqueros, veterinarios, barrenderos o vendedores de quioscos.

² El documento oficial utiliza el masculino genérico, por lo que en la clasificación se dispone a representar las profesiones en el mismo formato.

3. Variables del estudio

Una vez concluido el periodo de recogida de datos (enero-junio), se dispuso a elaborar la base de datos incluyendo cada una de las respuestas de los estudiantes (julio y agosto de 2023). Se obtuvieron un total de 104 ítems por estudiante. Se realizó en Excel y después se exportó la base de datos a SPSS definiendo las variables y las categorías.

Teniendo en cuenta, la naturaleza de las variables sociodemográficas se ha procedido a codificarlas del siguiente modo (ver tabla 16).

Tabla 16

Clasificación de las variables que intervienen en el estudio con sus categorías

TIPO	VARIABLES	CATEGORÍAS
Nominal	1. Centro	1-1.341
	2. Número de lista	1-30
	3. Titularidad	- 1. Público - 2. Privado - 3. Concertado
	4. Zona	- 1. Centro - 2. Norte - 3. Sur - 4. Este - 5. Oeste
	5. Sexo	- 1. Hombre - 2. Mujer
	6. País (3)	De los estudiantes y de los progenitores
	7. Profesión	Códigos 0-9815 (según CNO 2011)
	8. Curso	- 5 Quinto - 6 Sexto
Ordinal	1. N° Líneas	- 1-5
	2. Letra	- 1. A - 2. B - 3. C - 4. D - 5. E
	3. Ítems EOQ-II	- 1. No - 2. No demasiado - 3. Algo - 4. Bastante - 5. Muchísimo
	4. Ítems STAIC	- Ansiedad de Estado - 1. Nada - 2. Algo - 3. Bastante - Ansiedad de Rasgo - 1. Casi nunca

		- 2. A veces - 3. A menudo
De Escala	1. Edad	10-12

Fuente. Elaboración propia.

Posteriormente, se depuró la base de datos, se corrigieron los errores y se imputaron los datos perdidos por la mediana de todos los puntos cercanos puesto que no superaban el 1% de la muestra (167 en total).

4. Instrumentos de medida

Los instrumentos seleccionados, después de revisar la literatura al respecto, son dos. En primer lugar, se aplicó el de sensibilidad (OEQ-II) y, posteriormente el de ansiedad (STAIC).

La elección del primer instrumento se fundamenta en que la prueba que está validada para medir sensibilidad en población española comprendida entre 8 y 15 años (aunque hay otros estudios que reflejan otras edades, como el de Frank Falk *et al.* (1999), que prefirieron realizar el estudio con personas de mayor edad y lo aplicaron de 15 a 65 años). En el caso del segundo instrumento, se comprueba su validez (Hodges, 1990; Pons *et al.*, 1994; Irigoyen, Bonals, Gimenez, Lusilla y Miravete, 1994; Mannarino, Cohen y Gregor, 1989; como se citó en Spielberg *et al.*, 2009) para medir tanto la ansiedad de estado como de rasgo en población escolar infantil (a partir de la adolescencia se usa STAI).

4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos de medida

Una vez recabadas las respuestas de ambas pruebas, junto con las cuestiones sociodemográficas: edad, sexo, lugar de nacimiento, procedencia de los progenitores y trabajo de estos, se procedió a comprobar las propiedades psicométricas de las mismas. Para ello, se utilizó el programa informático JAMOVI 2.3.28. con el objetivo de realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC).

Siguiendo la estructura teórica definida por los autores, en el caso del de sensibilidad, las dimensiones vienen marcadas por las sobreexcitabilidades. Cada una de ellas (5) contenía 10 ítems asociados. En el caso del de ansiedad, los autores identifican dos dimensiones: ansiedad de estado (primeros 20 ítems) y la ansiedad de rasgo (del ítem 21 al 40).

Para ambos instrumentos, una vez se comprobaron esas dimensiones con lo que la literatura al respecto indicaba, se procedió a usar el estimador de mínimos cuadrados (*Diagonally Weighted Least Square -DWLS-*) por tratarse de variables ordinales.

4.1.1. OEQ-II

El OEQ-II (*The Over Excitability Questionnaire-Two*) es un cuestionario con escala tipo *Likert* que mide las distintas sobreexcitabilidades que plantea Dabrowski (1964) en su teoría de la Desintegración Positiva. Dicho cuestionario consta de 50 preguntas, todas redactadas de manera afirmativa, salvo dos, que están de manera inversa (38 y 44). (ANEXO 13). La versión original contenía 21 ítems inversos, pero en la validación al español de dicho cuestionario sólo se mantuvieron esos dos (Pardo de Santayana, 2002).

Dabrowski (1964) plantea cinco sobreexcitabilidades: Psicomotora, Sensitiva, Imaginativa, Intelectual y Emocional y cada una de ellas integra diez ítems del cuestionario. Los ítems correspondientes a cada sobreexcitabilidad son los siguientes:

- Psicomotora: 2, 7, 10, 15, 18, 21, 29, 39, 42 y 50.
- Sensitiva: 3, 8, 13, 27, 32, 37, 38, 45, 46 y 48.
- Imaginativa: 1, 4, 14, 20, 22, 24, 28, 33, 34 y 47.
- Intelectual: 5, 12, 16, 19, 23, 25, 30, 36, 40 y 43.
- Emocional: 6, 9, 11, 17, 26, 31, 35, 41, 44 y 49.

La corrección de dicho cuestionario se realiza mediante la suma de las puntuaciones que se obtienen de cada una de las sobreexcitabilidades y se divide entre el número de ítems que contiene cada una de ellas (10). Cuanto más próximo se esté a 5, más sensible se es en esa sobreexcitabilidad.

La validación de dicho cuestionario fue realizada por Raquel Pardo de Santayana (2002) en su tesis doctoral titulada “El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación el OEQ-II como prueba de diagnóstico”. Dicha autora realizó su investigación con una muestra de alumnos superdotados comprendidos en una franja de edad entre 8 y 15 años. La edad se fijó de este modo para asegurarse de que los ítems eran comprendidos por los participantes en el estudio, pues después de la primera versión del OEQ, donde había preguntas abiertas y sin límite de tiempo a contestarlas, se hizo una nueva versión (Falk, Miller, Silverman y Piechowski, 1999; como se citó en Pardo de Santayana, 2002), el OEQ-II. Posteriormente se hizo una traducción al mexicano y de la validación del mexicano la autora elaboró la validación al castellano.

La muestra final con la que realizó el estudio fue de 102 estudiantes con altas capacidades (aunque ella utilizó el término superdotados) y 114 sin alta capacidad (Pardo de Santayana, 2002). La idea era que las pruebas diagnósticas de *Screening* para superdotados estaban sujetas a la comprobación de la alta capacidad, dejando de lado aspectos que podrían interferir en la puntuación (Pardo de Santayana; como se citó en Silverman, 1999). Aquí entraría el aspecto fundamental en el que tenía especial interés la autora y que es el actual concepto de doble excepcionalidad. La doble excepcionalidad se entiende como un “grupo heterogéneo de personas que incluye distintos tipos de alta capacidad combinado con distintas necesidades de apoyo” educativo (Conejeros-Solar *et al.*, 2018, p. 3).

La validación de esta prueba reflejó la capacidad del instrumento para medir aspectos distintos a la alta capacidad, además de esta y cómo éstos estaban relacionados. De este modo podía detectar a población con alta capacidad que no cumpliera con el estereotipo dominante por no mostrar todo su potencial en la prueba.

Para la utilización de dicha prueba, Pardo de Santayana (2002) tuvo en cuenta la validez tanto de contenido, como de criterio, predictiva y concurrente, siendo ésta última la que cubría el propósito de su tesis, es decir, que permitía comparar las mediciones recogidas de manera casi simultánea y hacer una predicción a corto plazo. Para la validez de constructo realizó un análisis factorial exploratorio, así como la dimensionalidad, comprobando su distribución en factores relevantes. Para ello, utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para ver si las dimensiones medían una misma característica y la T de Student para saber si la característica de la alta capacidad era la que marcaba la

diferencia respecto a la población que tenía una capacidad media. Para la validez concurrente, realizó una regresión logística binaria, viendo los casos que era capaz de pronosticar el instrumento de medida respecto a la variable grupo (superdotado/no superdotado).

Una vez realizado el estudio se comprobó que las distintas dimensiones/factores definidos por sobreexcitabilidades realmente medían lo que decían medir, es decir, de las 50 preguntas que componían el cuestionario, había cinco conjuntos de diez variables que correspondían a las distintas sobreexcitabilidades. Lo que se detectó es que surgían 13 factores en vez de 5 y esto es debido a que había ítems que correlacionaban con otros de su mismo grupo. También observó que en cada sobreexcitabilidad había un ítem que no correlacionaba de manera significativa con las demás (además de otro en la dimensión emocional). Por ello, eliminó esos ítems y realizó un nuevo análisis dejando el cuestionario en 45 preguntas.

Respecto a la fiabilidad y la consistencia interna, se utilizó el α de Cronbach y posteriormente, el coeficiente de correlación de Spearman para constatar la relación que presentaban las distintas afirmaciones que componían cada uno de los factores/sobreexcitabilidades. Una vez realizado el análisis de nuevo se obtuvieron 12 factores en vez de 13, quedándole 6 factores heterogéneos, es decir, que todavía había variables que correlacionaban no sólo con variables de su grupo, sino con variables de otras sobreexcitabilidades. De igual modo, comprobó cómo los grupos eran congruentes puesto que, aún combinando ítems de diferentes sobreexcitabilidades, mantenían una fuerte relación en cuanto al contenido de la afirmación y a las características que pretendían medir (Pardo de Santayana, 2002).

En conclusión, se pudo comprobar que el instrumento tenía una baja dimensionalidad, puesto que no era congruente con la diferencia planteada de las cinco sobreexcitabilidades. Los resultados podían deberse al carácter plural de cada una de ellas, pues constituyen factores complejos y parece razonable que a su vez puedan dividirse en factores de segundo orden. Por otro lado, la validez de constructo era media-alta, precisando un análisis contrastado de las puntuaciones en otras pruebas que midieran cada una de las sobreexcitabilidades por separado. Por esto, realizó el análisis con los 45 ítems que proponía y observó que el α de Cronbach aumentó.

Poniendo el foco de atención en el presente estudio, se procede a comprobar las dimensiones del cuestionario (las cinco sobreexcitabilidades) y su fiabilidad y validez a través de un análisis factorial confirmatorio. Efectivamente, el análisis confirmó esas cinco dimensiones, proporcionando el modelo y las betas, así como los índices de bondad de ajuste del mismo y la fiabilidad medida a través de los estadísticos de α de Cronbach y AVE.

Se ha de mencionar que existen diferentes baremos que orientan a los investigadores a la hora de interpretar los resultados obtenidos. En la presente investigación se observa cómo todos los índices de bondad de ajuste del modelo son muy buenos, pues todos superan el 0,7, que es el punto de corte para una adecuada validez convergente (Tourón, 2023) y sabiendo que una puntuación por encima de 0,9 se considera óptima (Biencinto López *et al.*, 2021; Santos Rego *et al.*, 2021), se puede decir que todas son óptimas, menos el PNFI, que está muy próximo a serlo.

Sin embargo, Nunnally (1978, como se citó en Meneses *et al.*, 2013) indica que, aunque la validez ha de estar por encima de 0,70 en términos generales, en contextos escolares y clínicos, la puntuación ha de estar por encima de 0,80. De igual modo, se puede observar que todos los índices superan el 0,80 deseable (ver tabla 17).

Tabla 17

Índices de bondad de ajuste de OEQ-II

	Model
Comparative Fit Index (CFI)	0.919
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.915
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.915
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.907
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.863
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.903
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.919
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.919

Fuente. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el porcentaje de variable explicada por cada dimensión utilizando el indicador AVE (*Average Variance Extracted*) que es el que nos permite saber cuánta varianza explican cada uno de los ítems por dimensión, se observa que es moderada. Para que sea considerada buena tiene que explicar el 50% o más de la varianza y, en nuestro caso, la dimensión de la sobreexcitabilidad psicomotora está cerca, pero las demás dimensiones explican menos del 40% (ver tabla 18).

Tabla 18

Varianza Media Extraída cuestionario OEQ-II

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
psicomotora	0.836	0.866	0.849	0.849	0.870	0.413
Sensitiva	0.772	0.800	0.811	0.811	0.871	0.362
imaginativa	0.787	0.817	0.795	0.795	0.797	0.322
intelectual	0.748	0.776	0.757	0.757	0.752	0.273
emocional	0.720	0.753	0.746	0.746	0.762	0.279

Nota. Tabla que muestra la cantidad de varianza que explican cada una de las variables del cuestionario OEQ-II en el modelo.

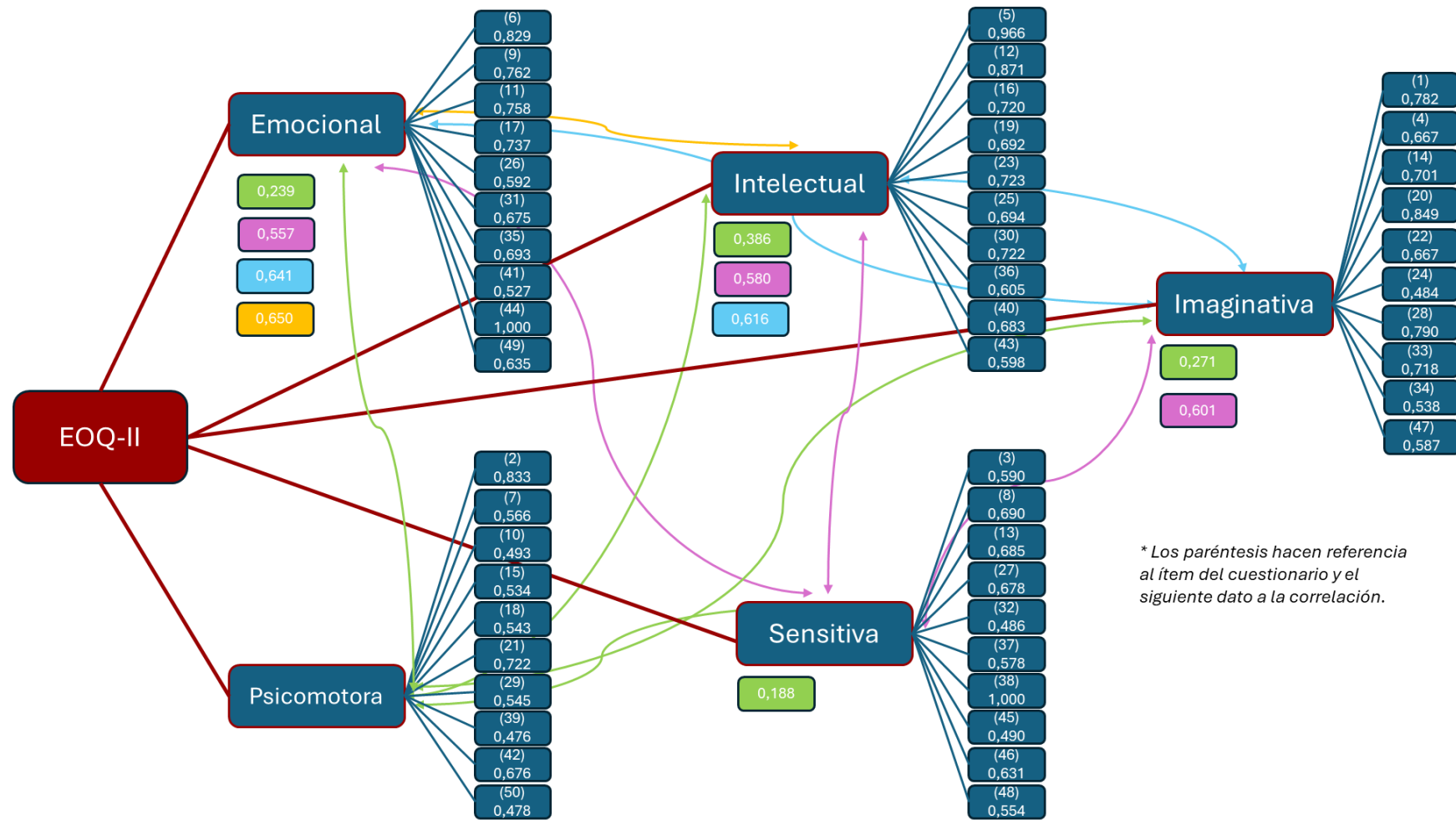
Fuente. Elaboración propia.

Examinando la fiabilidad tanto con el Alfa de Cronbach como con la W de McDonald los datos se aproximan a 1, por lo que todas las dimensiones tienen una buena fiabilidad.

Como se expuso al inicio de este apartado, finalmente, se calcula el peso de cada uno de los ítems en cada una de las dimensiones. Se observa que todas las β superaban el 0,6 necesario a excepción de 16 variables de las 50. En la dimensión psicomotora 6 ítems no llegan al 0,6; en la dimensión sensitiva 5; 2 en la imaginativa, 1 en la intelectual y 2 en la emocional. Sin embargo, viendo cada dimensión en conjunto, todas resultan significativas al 0,01%, por lo que los ítems tienen un peso relevante en la explicación de cada dimensión. Esto se puede observar gráficamente en la figura 8 (ver ANEXO 16).

Figura 8

Varianzas y covarianzas de los ítems y las dimensiones del OEQ-II. Nota. Elaboración propia.



4.1.2. STAIC

STAIC es una escala de autoevaluación diseñada inicialmente para escolares de educación primaria. Se compone de dos subescalas de 20 ítems cada una; la ansiedad de estado y la de rasgo. La ansiedad de estado mide cómo el escolar se siente en un momento determinado, es decir, aprecia estados transitorios de ansiedad, que pueden sentirse subjetiva o conscientemente y que fluctúan o varían de intensidad con el tiempo; mientras que la de rasgo, cómo se siente en general, es decir, evalúa diferencias relativamente estables de propensión a la ansiedad (observa diferencias entre los niños de su edad en su tendencia a mostrar estados de ansiedad) (Spielberg *et al.*, 2009) (ver ANEXO 13).

Ante situaciones percibidas como amenazadoras, los estudiantes con elevada ansiedad de rasgo van a ser más propensos a tener puntuaciones elevadas en ansiedad de estado. Estas elevaciones se manifiestan normalmente en menores expuestos a situaciones de tensión o frustración. En general, los estudiantes con elevada ansiedad de rasgo experimentan más elevaciones en ansiedad de estado debido a que perciben una mayor gama de situaciones peligrosas o amenazadoras. Estas situaciones que pueden implicar fracaso o mala adecuación personal denotan puntuaciones más altas en la ansiedad de rasgo, pero estas diferencias dependen, por un lado, de la situación específica vivida y, por otro, de la experiencia pasada del menor (Spielberg *et al.*, 2009).

La construcción de dicha escala comenzó en 1969 teniendo presentes otros cuestionarios que también medían ansiedad y contando con la experiencia de la construcción del cuestionario STAI, que mide ansiedad en adolescentes y adultos. Al inicio contaba con 33 ítems en la ansiedad de estado y 40 en la de rasgo, con un formato similar al actual, y simplificado para que lo pudieran cumplimentar los escolares. El cambio más sustancial fue reducir las posibilidades de respuesta de 4 a 3 (Spielberg *et al.*, 2009).

Este cuestionario se aplicó a estudiantes de 4º y 5º de primaria, donde se revisaron los elementos y se simplificó y, posteriormente, a estudiantes de 4º a 6º de primaria de nivel socioeconómico bajo, pensando que presentarían mayores dificultades a la hora de comprender el instrumento. Para “la ansiedad de estado se utilizó un criterio combinado, en términos de consistencia interna y validez concurrente (con otra prueba de ansiedad) de cada cuestión y con la ansiedad de rasgo se utilizó su consistencia interna y su validez

de constructo” (Spielberg *et al.*, 2009, p. 7). Los análisis se realizaron con independencia del sexo. Finalmente, aunque no todos los ítems fueron satisfactorios y algunos de ellos presentaban dificultades en la comprensión, se mantuvieron por su valor potencial para medir la escala correspondiente. Por otro lado, la mitad de los elementos de ansiedad de estado están redactados de manera positiva, mientras que la otra mitad lo hace de manera negativa. Sin embargo, todos los de la ansiedad de rasgo son positivos hacia la ansiedad (Spielberg *et al.*, 2009).

Mediante el análisis de la prueba se comprobó la existencia de diferencias significativas en cuanto al sexo y en ellos vieron que la ansiedad de estado no era independiente de la de rasgo (y viceversa). Esto, expresan los autores que es lógico y esperable y que los elementos de cada escala son significativos y suficientes (Spielberg *et al.*, 2009).

Los resultados obtenidos reflejan que en la ansiedad de estado (que es aquella que los menores suelen negar tener), solía ser respondida por los estudiantes de manera negativa a afirmaciones como: “5. siento miedo”, estoy “12. Molesto”, “14. Atemorizado”, “15. Confuso” o “20. Triste” y lo suelen hacer de manera positiva en ítems como “11. Me encuentro bien”. Por otro lado, respecto a la ansiedad de rasgo observaron un elevado porcentaje de conductas ansiosas, sobre todo, de tipo compulsivo, donde las afirmaciones que más se marcaban eran las que manifestaban preocupación por “1. Cometer errores”, “9. Las cosas del colegio”, “13. Cosas que puedan ocurrir”, “16. Lo que otros piensen de mí” o “18. Tomar las cosas demasiado en serio”. Pero, sobre todo, llamaba la atención la preocupación ante las cosas del colegio (Spielberg *et al.*, 2009).

Respecto a la fiabilidad y validez del instrumento, los estudios americanos utilizaron el procedimiento test-retest con seis semanas de diferencia y en España no se pudo llevar a cabo este procedimiento, pero sí se realizó por pares-impares, obteniendo puntuaciones diferentes. En vez de esto, utilizaron la fórmula de KR-20 de Kuder-Richardson y los resultados también variaron. Se considera que los coeficientes obtenidos son suficientemente consistentes en ambas culturas.

La validez, se ha observado a través de diferentes estudios realizados, donde se compara la prueba con otras pruebas de ansiedad o incluso, combinándola con otra de autoconcepto. Los resultados a los que llegaron los autores al aplicar el instrumento en una muestra de 1.013 sujetos fue que los ítems implementados en la prueba y teniendo en

cuenta la diferencia de sexos, arrojaba un factor general. Creen que esto es debido a que la muestra original no presentaba especial problema con respecto a la ansiedad y por ello, se orientaba más al “ajuste”. Además, percibieron que se trataba de una dimensión general, donde cada elemento tenía peso significativo. En la escala de ansiedad de estado, este factor explicaba el 20,6% de la varianza en varones y el 21,1% en mujeres y en la ansiedad de rasgo, el 19,4% en varones y el 21,6% en mujeres, lo que sugiere que hay mejor definición del factor para las mujeres (Spielberg *et al.*, 2009).

Para esta tesis y con el objetivo de comprobar fiabilidad y validez de constructo, como en el caso anterior, primero se comprobó la existencia de las dimensiones del instrumento de medida (2), comprendiendo 20 ítems cada una y, posteriormente, se analizó la fiabilidad del mismo.

En este cuestionario se observó cómo todos los índices de bondad de ajuste del modelo eran excelentes, pues todos superaban el 0,9, salvo, como en el caso anterior, el PNFI. Como en el caso del cuestionario EOQ-II, al tratarse de una medición clínica (ansiedad), se tuvo como referencia a Nunnally (1978, como se citó en Meneses *et al.*, 2013), teniendo en cuenta que todas las puntuaciones estuvieran por encima de 0,80, como ocurre en este modelo. Por ello, se puede decir que el instrumento tiene una buena consistencia interna y que hay pocos errores en la medición (ver tabla 19).

Tabla 19

Índices de bondad de ajuste del cuestionario STAIC

	Model
Comparative Fit Index (CFI)	0.942
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.939
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.939
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.932
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.883
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.928
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.942
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.942

Fuente. Elaboración propia.

Como en el caso anterior, teniendo en cuenta el porcentaje de varianza explicado por el conjunto de variables que componen cada dimensión, se observó que el indicador AVE muestra que no se explica el 50% de la varianza en ninguna de las dimensiones. Por

otro lado, la fiabilidad de la ansiedad de rasgo es alta, ya que está próxima a 1, por lo que se puede decir que la dimensión de ansiedad de rasgo mide de manera adecuada ese tipo de ansiedad (ver tabla 20).

Tabla 20

Varianza Media Extraída cuestionario STAIC

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
ansiedad_estado	0.402	0.475	0.0585	0.0585	0.0284	0.352
ansiedad_rasgo	0.864	0.901	0.8670	0.8670	0.8706	0.325

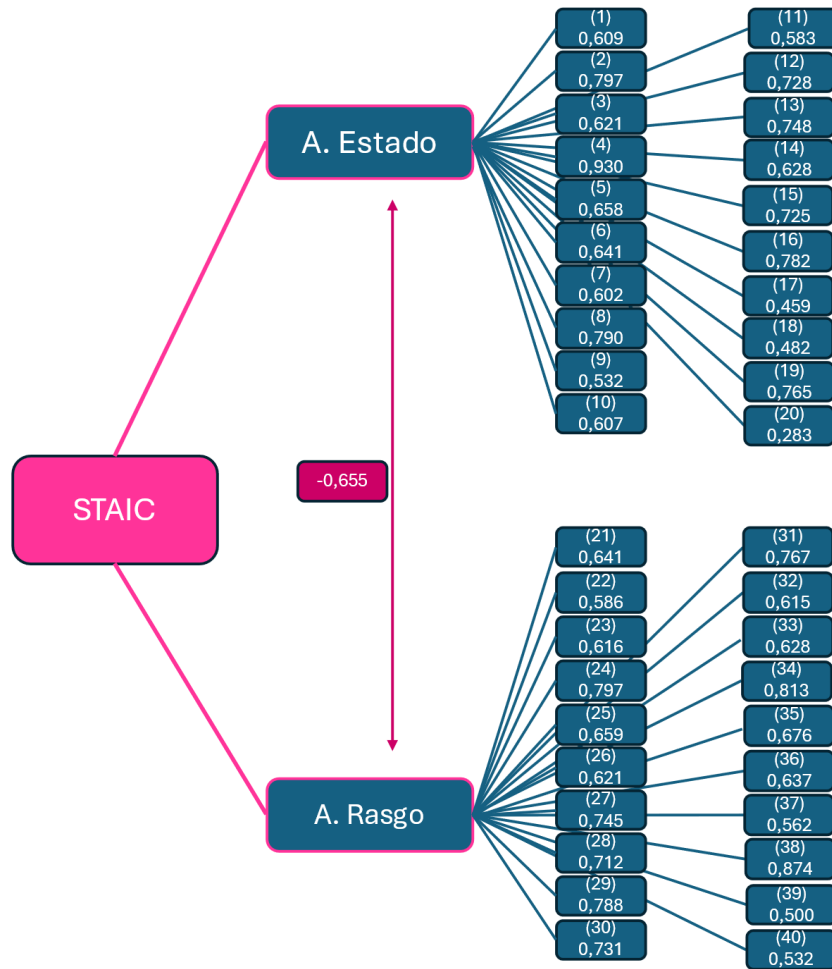
Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, y, replicando lo realizado en el caso anterior, se quiso calcular el peso de cada uno de los ítems en cada una de las dimensiones. Para ello, a través del AFC se obtuvieron las β y en este caso, todas las β superaban el 0,6 necesario a excepción de 5 variables en la ansiedad de estado y 4 en la ansiedad de rasgo. Sin embargo, viendo cada dimensión en conjunto, ambas dimensiones salen significativas al 0,01%, por lo que los ítems tienen un peso relevante en la explicación de cada dimensión (Ver ANEXO 19).

De igual modo que en el caso anterior, se observa esto de manera más sencilla en la figura 9.

Figura 9

Varianzas y covarianzas de los ítems y las dimensiones del cuestionario STAIC. Nota. Elaboración propia.



* Los paréntesis hacen referencia al ítem del cuestionario y el siguiente dato a la correlación.

CAPÍTULO VII



Marco empírico: análisis de los datos y resultados

CAPÍTULO VII. MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

1. Análisis de los datos

En este punto, una vez comprobadas las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida con JAMOVİ versión 2.3.28, se concluye que ambos cuestionarios presentaban distintas dimensiones. El EOQ-II presenta cinco dimensiones compuestas por 10 variables cada una de ellas (psicomotora, sensitiva, imaginativa, intelectual y emocional) y STAIC presenta dos dimensiones diferenciadas por el tipo de ansiedad que se mide en dicha prueba (estado y rasgo). Esto se puede volver a consultar en el apartado 3.3.3.1 en el que se exponen las propiedades psicométricas de los instrumentos.

En segundo lugar, con SPSS versión 28.0.1.0., se realizaron análisis descriptivos para observar el porcentaje de población que poseía el rasgo de alta sensibilidad y capacidad compleja y el porcentaje de alumnado de 5º y 6º de primaria que poseía ansiedad.

Consecutivamente, se realizó una correlación de Pearson con las distintas dimensiones del cuestionario EOQ-II y STAIC para determinar si existía algún tipo de relación entre ser altamente sensible y padecer ansiedad. A posteriori, se hicieron otros cruces (chi-cuadrado y prueba binomial) para ver si las variables sexo, titularidad, zona (área territorial) y curso establecían algún tipo de relación tanto con la ansiedad como con el rasgo de personalidad. Del mismo modo, se emplearon pruebas no paramétricas como la U de Mann Whitney y la H de Kruskal Wallis para ver si existían diferencias estadísticamente significativas entre estos dos aspectos que se querían medir en aquellos casos en los que las variables no cumplían con los supuestos paramétricos.

Finalmente, se realizó una regresión múltiple para poder predecir el comportamiento de las variables actuales utilizando las distintas dimensiones de las que estaban compuestos cada uno de los cuestionarios. Ésta se hizo por el procedimiento de “Stepwise” para poder ver qué variables se incluían en el modelo y cuál de ellas era la

que más explicaba. En el siguiente apartado se presentan los principales hallazgos siguiendo el orden de las hipótesis planteadas.

2. Resultados

En este apartado se exponen los resultados de las pruebas realizadas, así como la interpretación para, posteriormente, comprobar las hipótesis de las que parte la presente investigación, pero antes de esto, se va a proceder a explicar la corrección y baremación de los instrumentos que arrojarán luz sobre los resultados obtenidos.

2.1. Corrección y baremación de las pruebas

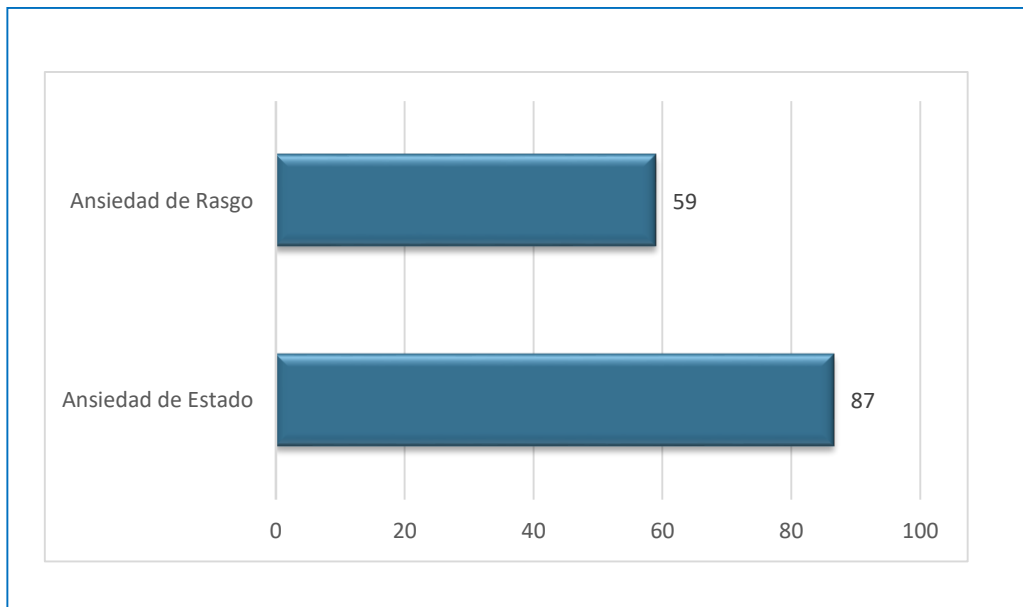
Antes de comenzar con la exposición de los principales resultados, se presentan la corrección y baremación de los dos instrumentos de medida. Se ha de recalcar que ambos cuestionarios obtienen puntuaciones directas en su corrección y que STAIC las transforma en puntuaciones “S” para delimitar en qué parte de la curva normal se encuentran los sujetos de la muestra.

2.1.1. Cuestionario de ansiedad STAIC

Realizando un análisis pormenorizado de los datos, la ansiedad de estado es elevada en todos los centros y la de rasgo, menor, pero también por encima de lo esperado (ver figura 10). La media muestral permite comprobar que el 87% de los estudiantes padecen ansiedad de estado, frente al 59% que padece ansiedad de rasgo.

Figura 10

Media muestral de ansiedad



Fuente. Elaboración propia.

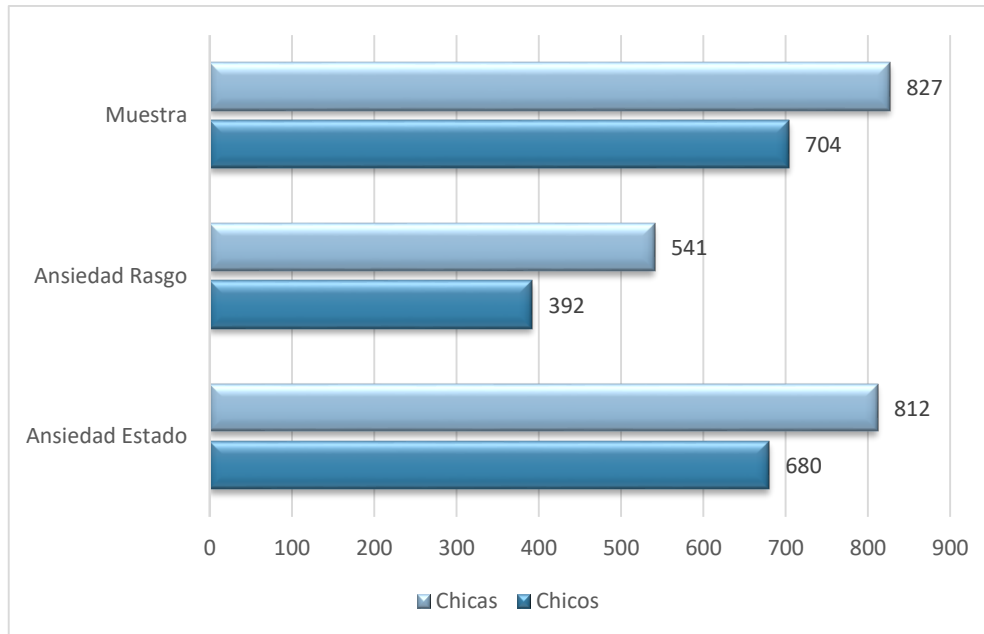
Además, debemos resaltar que el grueso de la muestra se encuentra situado en el percentil 90 en ansiedad de estado, seguidos por los percentiles 85 y 95 (ANEXO 20).

En el caso de la ansiedad de rasgo el percentil con más estudiantes es el 75, seguido de los percentiles 90, 99 y 80.

Tomando como referencia los percentiles de la curva normal, se ha determinado que no padecen ansiedad aquellos estudiantes que se encuentren en un percentil 50 o por debajo. La cifra de estudiantes que no padecen ansiedad de estado es de 24 sobre 704 alumnos participantes en la muestra y tan sólo 15 alumnas de 827 participantes. Si se pone el foco en la ansiedad de rasgo, este dato disminuye, obteniendo 312 chicos y 286 chicas sobre 1.531 estudiantes participantes (existe una diferencia de 6 estudiantes respecto a la muestra total, pero al no indicar el sexo, no se puede determinar la puntuación en percentiles). Por todo esto se puede afirmar que, aunque ambos sexos padecen ansiedad en cifras similares, es mayor el número de chicas que padece ansiedad frente al de chicos (ver figura 11).

Figura 11

Estudiantes que padecen ansiedad



Fuente. Elaboración propia.

2.1.2. Cuestionario de sensibilidad EOQ-II

En el caso del cuestionario de sensibilidad, se observaban las dimensiones y se determina que una persona es altamente sensible si posee de manera significativa las dimensiones sensitiva y emocional. Este cuestionario, además, permite observar otros aspectos interesantes, como son la capacidad compleja, posibilidad de Altas Capacidades o la posibilidad de que hubiera una mayor agitación a nivel psicomotor.

La significatividad viene determinada por la puntuación directa obtenida en cada una de las dimensiones. La máxima puntuación posible es 5. Partiendo de esto, una persona puntúa de manera levemente significativa en alta sensibilidad si posee de 3,5 a 3,9; de manera moderada si puntúa de 4 a 4,4 y de 4,5 a 5 de manera muy significativa (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024, p. 137).

Levemente Sig.	3,5
Significativa	4
Muy Sig.	4,5

Los resultados arrojan que el 22,51% (346 estudiantes) de la muestra es altamente sensible. Dicha tabla se puede consultar en el ANEXO 21. Según Aron (2020), Lionetti *et al.* (2018) y Pluess (2009; 2015; 2018), se establece que la sensibilidad es un continuo y que lo poseen entre un 15 y 20% de la población, llegando a extender los estudios dicho porcentaje a un 30% de la población mundial, por lo que este dato coincide con lo que la literatura científica aporta.

La capacidad compleja es un término que engloba la alta sensibilidad al tiempo que la alta capacidad. Por ello, los estudiantes debían puntuar, al menos moderadamente, en las 5 o en todas las dimensiones, menos la psicomotora. Esto se debe a que, a mayor madurez y gestión de uno mismo, un estudiante puede ser altamente sensible y tener alta capacidad, pero gestionar bien su inquietud (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

El índice de prevalencia de la capacidad compleja es difícil de determinar, pues no existen estudios fiables, puesto que es un término muy reciente. Poniendo de base la literatura científica, se puede pensar que estaría cerca del porcentaje de alumnos con altas capacidades, sin embargo, es un dato impreciso, pues muchas personas con alta capacidad no manifiestan elevada la dimensión emocional y, por tanto, quedarían descartadas en este grupo y, por otro lado, tampoco hay un consenso estable en la prevalencia de la alta capacidad, pues es algo que se detecta con diferentes instrumentos de medida y no todos miden del mismo modo (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2014). Además, se tiene constancia de que muchos de los estudiantes que presentan altas capacidades en el sistema educativo están todavía sin detectar (Sanz Chacón *et al.*, 2024).

Por otro lado, se tiene constancia por distintos estudios científicos de la relación existente entre ser alta capacidad y tener alta sensibilidad (Tucker y Hafenstein, 1997; Bouchet y Falk, 2001; Tiesco, 2007; Hidalgo Sánchez *et al.*, 2019; De Gucht *et al.*, 2023; Samsem-Bronsveld *et al.*, 2024), aunque ser altamente sensible no implica esa capacidad cognitiva superior. También se sabe que la capacidad compleja puede ir asociada a otras peculiaridades que presentan doble excepcionalidad, pero el ser altamente sensible no

hace que una persona sea doblemente excepcional (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Estos estudios que relacionan la alta capacidad y la alta sensibilidad se acercan al concepto de capacidad compleja, pero se desconoce el porcentaje de la población que comparte ambas características simultáneamente. Existe más literatura de corte divulgativo que científico en este caso y tenemos variaciones entre el 87% y 77% pero a nivel científico todavía es un dato difícil de obtener. Lo que sí se sabe es que hay más personas altamente sensibles que con altas capacidades, pues los porcentajes más actuales hablan de hasta un 30% para personas altamente sensibles (Lionetti *et al.*, 2018) y un 10% de personas con altas capacidades (Sanz Chacón *et al.*, 2024).

La asociación que se hace entre estos dos aspectos viene determinada por una serie de características compartidas, como el verse fácilmente afectados por estímulos ambientales, ser capaces de interpretar su entorno de manera diferente y procesar los estímulos ambientales de manera más profunda debido a un sistema nervioso central más sensible (en el caso de las personas con SPS) y de las capacidades cognitivas excepcionales (en el caso de las AACC). También comparten la empatía, aunque en el caso de las AACC la relación apareció para la empatía cognitiva y no para la empatía efectiva (Samsen-Bronsveld *et al.*, 2024).

De hecho, en un estudio realizado por Van Thiel *et al.* (2019; como se citó en Samsen-Bronsveld *et al.*, 2024) se afirmó que la alta sensibilidad era un marcador de las altas capacidades. Sin embargo, también se debe resaltar que la muestra eran tan sólo 20 sujetos y parece que la recogida de datos podría estar sesgada.

En el presente estudio, se esperaba que el porcentaje de estudiantes con capacidad compleja no superara ese 10% establecido para altas capacidades y los resultados arrojan que el 6,6% (102) de los estudiantes de la muestra son capacidad compleja (ver ANEXO 22). Esto reitera el dato de que hay personas con alta capacidad sin ser altamente sensibles y un gran grupo que comparte ambas características.

Finalmente, para determinar si había posibilidad de alta capacidad, se determinó que el estudiante puntuara de manera moderadamente significativa en todas las dimensiones salvo en la emocional. Respecto a las altas capacidades en exclusiva (sin tener alta sensibilidad), en la literatura científica, como se ha mencionado anteriormente, el porcentaje se encuentra en torno al 10% (Sanz Chacón *et al.*, 2024), por lo que

esperábamos que el estudio no superara este dato. El porcentaje obtenido es bastante inferior, 0,71% (ver tabla 21) y va más acorde a los resultados más recientes mostrados por parte del Ministerio de Educación (2024) frente a población escolar española, que se encuentra en el 0,62%, que corresponde a 51.396 estudiantes.

Tabla 21

Clasificación de estudiantes con posibles altas capacidades (AACC) sin ser capacidad compleja (CC)

CENTRO	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELLECTUAL	EMOCIONAL	CLASIFICACIÓN
1287	5	3,7	3,8	4,2	3,2	AACC
343	4,2	4	3,7	4,4	3,4	AACC
691	5	4	3,8	4	3,2	AACC leve
780	4,9	4,2	3,9	4,7	3,6	AACC/C.C.Leve
118	4,7	4,4	3,5	4,5	3,2	AACC
537	4,3	4,1	3,8	3,9	3,4	AACC Leve
617	4,6	3,7	4,8	4,2	3,3	AACC
1272	4,6	4,6	3,6	4,7	2,9	AACC
1272	4,6	4,1	3,8	4	3,3	AACC
623	4,5	4,7	3,5	4,3	2,7	AACC
TOTAL: 0,71%						

Fuente. Elaboración propia.

Se concluye este apartado mostrando algunos ejemplos de informes que se enviaron a los centros educativos con los resultados obtenidos (ver ANEXO 23). Todos los centros recibieron las puntuaciones de los y las estudiantes participantes en el estudio tanto en sensibilidad como en ansiedad y, algunos padres y madres solicitaron, a su vez, informes de su hijo/a en concreto.

2.2. Comprobación de los supuestos paramétricos

Para comprobar si la muestra tiene una distribución normal (supuesto de normalidad) se comprobó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov puesto que se trata de una muestra superior a 50 sujetos y para contrastar igualdad de varianzas (supuesto

de homocedasticidad) se emplearon las pruebas de Levene y prueba F (ver tablas 22 y 23).

Tabla 22

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ansiedad_ESTADO	,024	1537	,040	,996	1537	,001
Ansiedad_RASGO	,033	1537	<,001	,991	1537	<,001
PSICOMOTORA	,026	1537	,018	,997	1537	,005
SENSITIVA	,031	1537	,001	,991	1537	<,001
IMAGINATIVA	,019	1537	,200*	,996	1537	<,001
INTELECTUAL	,032	1537	<,001	,996	1537	,001
EMOCIONAL	,019	1537	,200*	,998	1537	,093

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 23 se puede observar que el supuesto de normalidad tan sólo se cumple en las dimensiones imaginativa y emocional; mientras que la homogeneidad de varianza, en todas ellas (tabla 23). Por esta razón, se van a emplear pruebas paramétricas para estas dos dimensiones, mientras que utilizaremos pruebas no paramétricas para el resto.

Tabla 23*Prueba de homogeneidad de varianza*

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
ansiedad_estado	Se basa en la media	1,517	1	1529	,218
	Se basa en la mediana	1,523	1	1529	,217
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,523	1	1528,902	,217
	Se basa en la media recortada	1,524	1	1529	,217
ansiedad_rasgo	Se basa en la media	1,013	1	1529	,314
	Se basa en la mediana	,921	1	1529	,337
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,921	1	1509,105	,337
	Se basa en la media recortada	1,042	1	1529	,308
psicomotora	Se basa en la media	1,178	1	1529	,278
	Se basa en la mediana	,916	1	1529	,339
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,916	1	1528,515	,339
	Se basa en la media recortada	1,091	1	1529	,296
sensitiva	Se basa en la media	3,314	1	1529	,069
	Se basa en la mediana	3,340	1	1529	,068
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,340	1	1528,101	,068
	Se basa en la media recortada	3,332	1	1529	,068
imaginativa	Se basa en la media	2,630	1	1529	,105
	Se basa en la mediana	2,583	1	1529	,108
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,583	1	1527,788	,108
	Se basa en la media recortada	2,625	1	1529	,105
intelectual	Se basa en la media	3,500	1	1529	,062
	Se basa en la mediana	3,412	1	1529	,065
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,412	1	1523,442	,065
	Se basa en la media recortada	3,468	1	1529	,063
emocional	Se basa en la media	,089	1	1529	,766
	Se basa en la mediana	,098	1	1529	,755
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,098	1	1528,354	,755
	Se basa en la media recortada	,090	1	1529	,764

Fuente. Elaboración propia.

2.3. Comprobación de las hipótesis de investigación

Atendiendo a las distintas hipótesis propuestas al inicio de la presente tesis y con el objetivo de comprobarlas estadísticamente, se procede a desgranar cada una de ellas para mostrar los resultados obtenidos:

H₁. Existe relación estadísticamente significativa entre alta sensibilidad y ansiedad.

Tras el análisis de las relaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre la ansiedad y la alta sensibilidad utilizando las cinco dimensiones del cuestionario de sensibilidad y las dos de ansiedad, los resultados concluyeron que la ansiedad de estado correlaciona significativamente ($r=-0,721$ y una $p<0,001$) con la ansiedad de rasgo, así como con cuatro de las cinco dimensiones del cuestionario de sensibilidad. La dimensión psicomotora tiene un valor r de $0,034$ con una p de $0,180$, lo que indica que no hay una correlación entre padecer ansiedad de estado y la dimensión psicomotora. Las dimensiones imaginativa, intelectual y emocional tienen una $p<0,001$ y unos valores de r de $-0,214$, $-0,101$ y $-0,259$ respectivamente. La ansiedad de rasgo también correlaciona con las dimensiones citadas en el caso anterior y también lo hacen con una significatividad de $0,001$. Finalmente, cada una de las dimensiones correlaciona con todas las demás y lo hace significativamente. En conclusión, se puede decir que la dimensión que menos correlación tiene con las demás es la psicomotora (ver tabla 24).

Tabla 24

Matriz correlaciones ansiedad y sensibilidad

		PRFS_ansiedad_estado	PRFS_ansiedad_rasgo	PRFS_psicomotora	PRFS_Sensitiva	PRFS_imaginativa	PRFS_intelectual	PRFS_emocional
PRFS_ansiedad_estado	R de Pearson gl valor p	— — —						
PRFS_ansiedad_rasgo	R de Pearson gl valor p	-0.721 *** 1535 <.001	— — —					
PRFS_psicomotora	R de Pearson gl valor p	0.034 1535 0.180	-0.002 1535 0.952	— — —				
PRFS_Sensitiva	R de Pearson gl valor p	-0.054 * 1535 0.034	0.217 *** 1535 <.001	0.227 *** 1535 <.001	— — —			
PRFS_imaginativa	R de Pearson gl valor p	-0.214 *** 1535 <.001	0.389 *** 1535 <.001	0.315 *** 1535 <.001	0.701 *** 1535 <.001	— — —		
PRFS_intelectual	R de Pearson gl valor p	-0.101 *** 1535 <.001	0.261 *** 1535 <.001	0.449 *** 1535 <.001	0.682 *** 1535 <.001	0.729 *** 1535 <.001	— — —	
PRFS_emocional	R de Pearson gl valor p	-0.259 *** 1535 <.001	0.499 *** 1535 <.001	0.290 *** 1535 <.001	0.654 *** 1535 <.001	0.756 *** 1535 <.001	0.762 *** 1535 <.001	— — —

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Fuente. Elaboración propia.

Tras el análisis de la correlación se demuestra que la alta sensibilidad se relaciona con la ansiedad. Si se observa la tabla 25 de nuevo, se comprueba que algunas correlaciones son negativas, esto indica que la ansiedad de estado es inversa a las distintas dimensiones del cuestionario de sensibilidad. Como se ha mencionado anteriormente, la ansiedad de estado depende del momento en el que se encuentre el sujeto, por lo que es un dato con mucha variabilidad, sin embargo, la alta sensibilidad es un rasgo biológico heredado y, por tanto, algo permanente en el ser humano (Aron *et al.*, 2010).

La ansiedad de rasgo correlaciona de manera inversa con la ansiedad de estado. Esto puede parecer contradictorio, pues según el manual STAIC, los sujetos que tienen puntuaciones altas en ansiedad de rasgo suelen presentar puntuaciones altas en ansiedad de estado, pues ven más amenazas y peligros en la realidad en la que se encuentran inmersos. Los resultados indican que hay una relación entre ansiedad de estado y rasgo, pero que ambas son distintas.

Con respecto a la ansiedad de rasgo, hay una correlación directa con cada una de las dimensiones que se han citado. Con la dimensión sensitiva ($r=0,217$ y $p<0,001$), hay un parecido en cuanto a los ítems, puesto que tanto en el cuestionario de ansiedad como en el de sensibilidad, se pregunta constantemente por las cosas que se sienten o cómo se percibe lo que se siente. Por ejemplo, en la parte de ansiedad de rasgo de STAIC se preguntan aspectos como: “22. Siento ganas de llorar”, “31. Noto que mi corazón late más rápido”, “40. Me siento menos feliz que los demás chicos” y en el EOQ-II, se hacen preguntas como: “27. Siento la música en todo mi cuerpo”, “38. No siento el color, las formas o las texturas como otras personas” o “45. Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños”. Esta dimensión, al medir, no sólo la capacidad de disfrute de los placeres sensoriales, sino también, la manifestación de los conflictos emocionales internos (Pardo de Santayana, 2004), encaja con la percepción negativa que se puede tener frente al mundo que rodea a los estudiantes.

La dimensión imaginativa ($r=0,389$ y $p<0,001$) se manifiesta “a través de asociaciones de imágenes, una gran inventiva y la utilización de la imagen y la metáfora en la expresión oral. En su forma menos pura puede verse representada en los sueños, pesadillas, mezcla de realidad y fantasía o miedo ante lo desconocido” (Pardo de Santayana, 2004, p. 441). Esto conecta perfectamente con preguntas del

instrumento de medida STAIC, donde se preguntan aspectos como: “28. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan”, “33. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir” o “37. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo”.

En el caso de la dimensión intelectual ($r= 0,261$ y $p<0,001$), el individuo se pregunta constantemente por aquello que le rodea, teniendo especial interés en “saber”. Se cuestionan tanto problemas teóricos como temas complicados (Pardo de Santayana, 2004). Si se acude de nuevo al cuestionario de ansiedad, en la parte de ansiedad de rasgo, encontramos cuestiones relacionadas con esto: “21. Me preocupa cometer errores”, “24. Me cuesta tomar una decisión”, “29. Me preocupan las cosas del colegio” o “39. Encuentro muchas dificultades en mi vida”.

Finalmente, con respecto a la dimensión emocional ($r= 0,499$ y $p<0,001$), al referirse ésta a la forma que tiene el sujeto de experimentar las relaciones emocionales y los sentimientos y cómo esa vivencia va unida a la relación que tiene el sujeto con esa persona o cosa, también se comprueba esta relación. En el instrumento STAIC, se pueden observar cuestiones como: “23. Me siento desgraciado”, “27. Me encuentro molesto”, “31. Noto que mi corazón la te más rápido” o “35. Tengo sensaciones extrañas en el estómago”.

Para determinar el tamaño del efecto, observamos la R en cada una de las variables que ha correlacionado y que han resultado ser significativas. Las correlaciones entre ansiedad de estado y rasgo ($R=0.721$), la de las variables sensitiva e imaginativa ($R=0.701$), la intelectual y la sensitiva ($R=0.682$), la emocional y la sensitiva ($R=0.654$), la intelectual y la imaginativa ($R=0.729$), la emocional y la imaginativa ($R=0.756$) y la emocional con la intelectual ($R=0.762$), resultan tener un tamaño del efecto grande. Esto quiere decir, que estas variables que correlacionan entre sí, explican realmente la relación entre ansiedad y sensibilidad.

De manera moderada lo hacen las relaciones entre las variables de ansiedad de rasgo con la sobreexcitabilidad imaginativa ($R=0.389$), la emocional con ansiedad de rasgo ($R=0.499$), la imaginativa con la psicomotora ($R=0.315$) y la intelectual con la psicomotora ($R=0.499$).

Por último, tienen una tamaño de efecto pequeño las correlaciones entre las variables ansiedad de estado y sobreexcitabilidad imaginativa ($R=-0.214$), ansiedad de

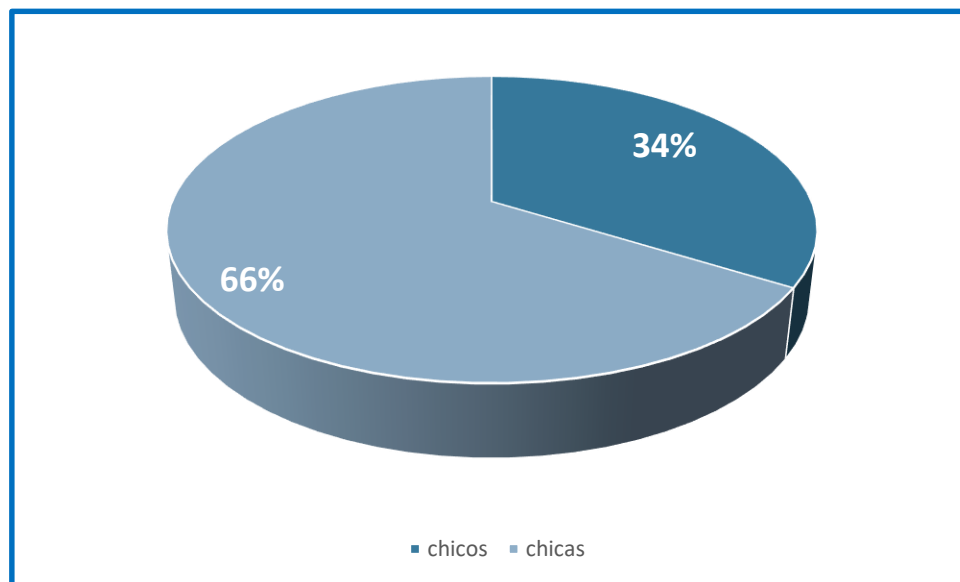
estado y sobreexcitabilidad intelectual ($R=-0.101$), ansiedad de estado y sobreexcitabilidad emocional ($R=-0.259$), ansiedad de rasgo y sobreexcitabilidad sensitiva ($R=0.217$), ansiedad de rasgo y sobreexcitabilidad intelectual ($R=0.261$), la sobreexcitabilidad sensitiva con la psicomotora ($R=0.227$) y la psicomotora con la emocional ($R=0.290$). De manera muy leve se explica la correlación entre la ansiedad de estado y la sobreexcitabilidad sensitiva ($R=-0.054$).

H₂. Ser hombre o mujer presenta una relación estadísticamente significativa en personas con alta sensibilidad, siendo las mujeres más sensibles que los hombres.

Tras la obtención de los resultados en el cuestionario EOQ-II (ver ANEXO 13), aparecen 117 alumnos que poseen dicho rasgo de personalidad frente a 229 de alumnas; lo que corresponde a un 34% de alumnos AS frente a un 66% de alumnas. Estos datos corroboran lo que la literatura y la investigación han indicado en la revisión realizada (ver figura 12).

Figura 12

Porcentaje de alumnado Altamente Sensible (AS) por sexo



Fuente. Elaboración propia.

Revisando estas diferencias en las puntuaciones directas, se quiere comprobar la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en las distintas dimensiones de la sensibilidad. Para ello, se realiza la U de Mann-Whitney (para

aquellas variables que no cumplen con los supuestos paramétricos y T de Student para aquellas que sí los cumplen). Las tablas y figuras se irán mostrando según las sobreexcitabilidades resultando algunas significativas y otras no. Comenzando con la dimensión psicomotora se puede observar en la tabla 25 y figura 13, la existencia de diferencias significativas en cuanto al sexo.

Tabla 25 y figura 13

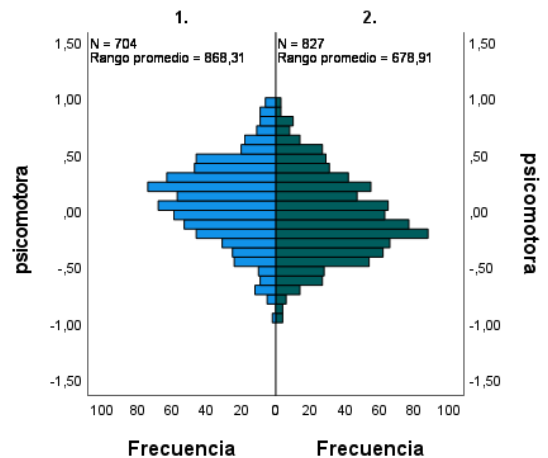
Diferencias por sexo en la dimensión psicomotora de la sensibilidad

Tabla 25: prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Psicomotora)

N total	1531
U de Mann-Whitney	219077,500
W de Wilcoxon	561455,500
Estadístico de prueba	219077,500
Error estándar	8621,059
Estadístico de prueba estandarizado	-8,355
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Fuente. Elaboración propia.

Figura 13. U de MannWhitney Para muestras independientes (psicomotora)



Fuente. Elaboración propia.

Como se puede observar, en la tabla 25, la dimensión psicomotora tiene una $p=0,000$ lo que nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión psicomotora, es decir, hombres (1) y mujeres (2) responden de manera distinta ante la sensibilidad.

En relación con el tamaño del efecto, se puede observar que éste, es pequeño, lo que indica que hay otras variables intervinientes en el estudio que contribuyen a la explicación de la sensibilidad (en su dimensión psicomotora) (ver tabla 26).

Tabla 26

Tamaño del efecto del sexo en sobreexcitabilidad psicomotora

		Tamaño del Efecto
psicomotora	Correlación biseriada de rangos	-0.247

Fuente. Elaboración propia.

Se procede a realizar lo mismo con la dimensión sensitiva (ver tabla 27 y figura 14).

Tabla 27 y figura 14

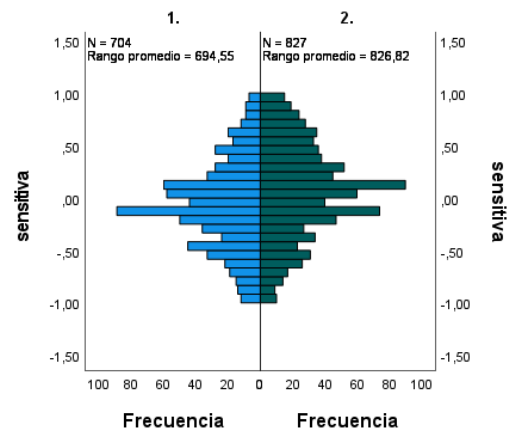
Diferencias por sexo en la dimensión sensitiva de la sensibilidad

Tabla 27: Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Sensitiva)

N total	1531
U de Mann-Whitney	341405,500
W de Wilcoxon	683783,500
Estadístico de prueba	341405,500
Error estándar	8621,090
Estadístico de prueba estandarizado	5,835
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001

Fuente. Elaboración propia.

Figura 14: U de MannWhitney Para muestras independientes (sensitiva)



Fuente. Elaboración propia.

En el caso de esta dimensión (ver tabla 27), se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$). Además, por el gráfico de frecuencias, se observa cómo los puntajes son dispares (1. Chicos, 2. Chicas). Por ello, se puede afirmar que chicos y chicas son diferentes en la manifestación de esta dimensión del rasgo tendiendo, de manera general, a puntuaciones más elevadas en el caso de las chicas frente a los chicos.

En relación al tamaño del efecto, se puede observar que es pequeño, pues se encuentra entre los rangos 0.10 y 0.29 (López-Martín y Ardura-Martínez, 2023) (ver tabla 28).

Tabla 28

Tamaño del efecto del sexo en la sobreexcitabilidad sensitiva

		Tamaño del Efecto
sensitiva	Correlación biseriada de rangos	0.173

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se procede a explorar la dimensión intelectual. Los datos los podemos observar en la tabla 29 y figura 15.

Tabla 29 y figura 15

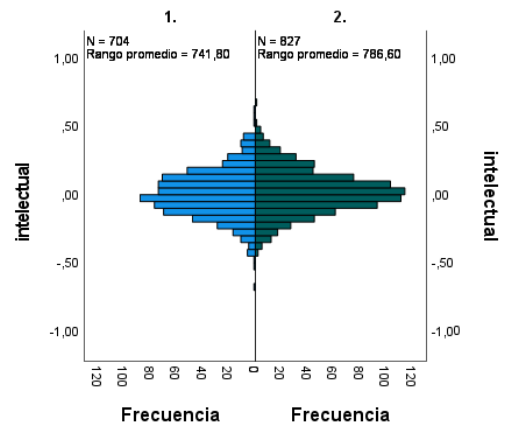
Diferencias por sexo en la dimensión intelectual de la sensibilidad

Tabla 29: Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Intelectual)

N total	1531
U de Mann-Whitney	308139,000
W de Wilcoxon	650517,000
Estadístico de prueba	308139,000
Error estándar	8619,675
Estadístico de prueba estandarizado	1,976
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,048

Fuente. Elaboración propia.

Figura 15: U de MannWhitney (intelectual)



Fuente. Elaboración propia.

En este caso, existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión intelectual de la sensibilidad ($p < 0,05$). Analizando la figura 15, se puede afirmar que las chicas (2) puntúan más en la dimensión intelectual que los chicos (1).

Para esta prueba, el tamaño del efecto ha resultado ser pequeño, lo que reitera lo que se ha comentado en los casos anteriores, que el sexo no es una variable que explique la sensibilidad por sí sola (ver tabla 30).

Tabla 30

Tamaño del efecto del sexo en la sobreecvitabilidad intelectual

		Tamaño del Efecto
intelectual	Correlación biseriada de rangos	0.0585

Fuente. Elaboración propia.

Para el caso de las dimensiones imaginativa y emocional, al distribuirse de una manera normal, se ha decidido realizar una T de Student para muestras independientes (ver tabla 31).

Tabla 31

Diferencia de medias en las dimensiones imaginativa y emocional debidas al sexo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
						P de un factor	P de dos factores				
imaginativa	Se asumen varianzas iguales	2,630	,105	-2,472	1529	,007	,014	-,04930	,01994	-,08842	-,01018
	No se asumen varianzas iguales			-2,478	1502,8 12	,007	,013	-,04930	,01990	-,08833	-,01027
emocional	Se asumen varianzas iguales	,089	,766	-9,589	1529	<,001	<,001	-,16860	,01758	-,20308	-,13411
	No se asumen varianzas iguales			-9,589	1490,4 33	<,001	<,001	-,16860	,01758	-,20308	-,13411

Fuente. Elaboración propia.

En este caso, se puede afirmar que las dimensiones imaginativa y emocional, presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo. Teniendo en cuenta que las puntuaciones obtenidas son puntuaciones estandarizadas, se observa que los chicos puntúan por debajo de la media en la distribución normal y las chicas presentan

puntuaciones superiores en ambas dimensiones, teniendo en cuenta que tienen desviaciones típicas similares (ver tabla 32).

Tabla 32

Prueba T. Estadísticos por sexo

	SEXO	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
imaginativa	chicos	704	-,0275	,38272	,01442
	chicas	827	,0218	,39411	,01370
emocional	chicos	704	-,0922	,34278	,01292
	chicas	827	,0764	,34294	,01193

Fuente. Elaboración propia.

En este caso, también se comprueba el tamaño del efecto. En este caso, tanto la *d* de Cohen, como la *G* de Hedges y la Delta de Glass indican que el tamaño del efecto es pequeño, lo que quiere decir que la sensibilidad (en sus dimensiones imaginativa y emocional) no dependen exclusivamente del sexo, sino que hay otras variables que intervienen (ver tabla 33).

Tabla 33

Tamaños del efecto de sexo y sensibilidad (imaginativa y emocional)

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
imaginativa	d de Cohen	,38892	-,127	-,227	-,026
	corrección de Hedges	,38911	-,127	-,227	-,026
	delta de Glass	,39411	-,125	-,226	-,024
emocional	d de Cohen	,34286	-,492	-,594	-,390
	corrección de Hedges	,34303	-,491	-,593	-,389
	delta de Glass	,34294	-,492	-,595	-,388

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La *d* de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Fuente. Elaboración propia.

Por todo esto, se confirma la hipótesis que afirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las diferentes dimensiones de la sensibilidad, siendo las mujeres, las que más puntúan en cada una de ellas.

H₃. Existe relación estadísticamente significativa entre ser hombre o mujer y padecer ansiedad, siendo ésta a favor de las mujeres.

En el caso del cuestionario de ansiedad, donde no se han podido confirmar los supuestos paramétricos, se realiza una prueba U de Mann-Whitney y resulta significativa con un $\alpha=0,05$, es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en cuanto a ansiedad tanto de estado como de rasgo (ver tabla 34).

Tabla 34

Diferencias en ansiedad de estado y rasgo por sexo

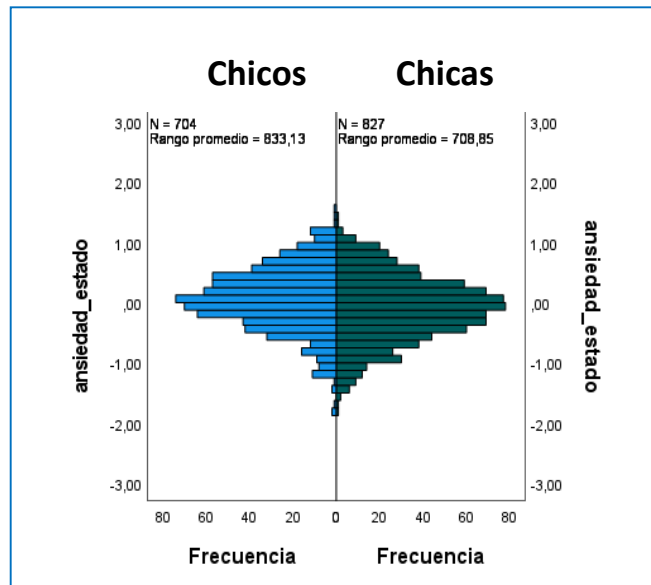
	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
N total	1531	1531
U de Mann-Whitney	243844,500	350427,500
W de Wilcoxon	586222,500	692805,500
Estadístico de prueba	243844,500	350427,500
Error estándar	8621,221	8621,080
Estadístico de prueba estandarizado	-5,482	6,881
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001	<,001

Fuente. Elaboración propia.

En proporción, se podría decir que la distribución es similar en ambos sexos. En la figura 16 se puede observar cómo el rango promedio en las puntuaciones es superior en los chicos, por lo que hay más chicos que chicas que padecen ansiedad de estado (a diferencia de lo que se esperaba al formular la hipótesis).

Figura 16

Diferencias en ansiedad de estado por sexo

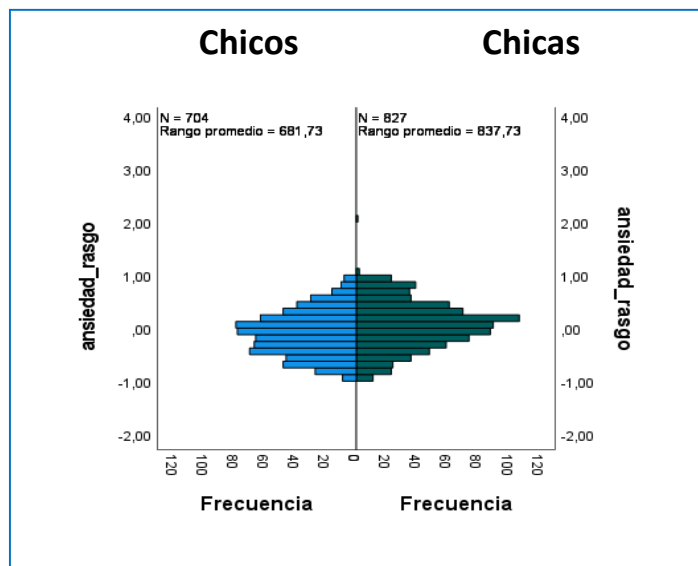


Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a la ansiedad de rasgo ocurre de manera inversa, hay más escalonamiento ascendente y abrupto por parte de las mujeres que de los hombres y un rango promedio mayor en ellas. Las puntuaciones de los hombres son más ecuánimes y menos elevadas (ver figura 17).

Figura 17

Diferencias en ansiedad de rasgo por sexo



Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la ansiedad, el tamaño del efecto es pequeño tanto para estado como para rasgo (ver tabla 35).

Tabla 35

Tamaño del efecto del sexo sobre la ansiedad

		Tamaño del Efecto
ansiedad_rasgo	Correlación biseriada de rangos	0.204
ansiedad_estado	Correlación biseriada de rangos	-0.162

Fuente. Elaboración propia.

Por tanto, se puede afirmar que la hipótesis se cumple parcialmente, pues en la ansiedad de estado observamos que el rango promedio es superior en los chicos y mayor en chicas en la ansiedad de rasgo. Por tanto, se podría decir que los hombres son más vulnerables al momento concreto que les rodea en cuanto al padecimiento de ansiedad, mientras que las mujeres, por forma de ser, tienden a ser más ansiosas.

H4. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ansiedad en función de la titularidad de centro.

Respecto a la titularidad de centro, se realiza una H de Kruskal-Wallis para muestras independientes. El hecho de elegir esta prueba se debe a que las dimensiones de la ansiedad no cumplen con los supuestos de normalidad (ver tabla 36).

Tabla 36

Diferencias en ansiedad por titularidad de centro

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de ansiedad_estado es la misma entre categorías de TITULARIDAD.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,372	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de ansiedad_rasgo es la misma entre categorías de TITULARIDAD.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,086	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados arrojan que no existen diferencias estadísticamente significativas tanto en la ansiedad de estado como de rasgo respecto a si el centro es de carácter público, privado o concertado. Es decir, estudiar en centros con distinta titularidad no es indicio para que el alumno o alumna padezca más o menos ansiedad, lo que lleva a pensar que existen otras posibles causas que sí generan esa inquietud en nuestros estudiantes y debemos estudiar. En este caso, no se cumple la hipótesis de partida (ver tabla 36).

Por este motivo, la titularidad de centro no explica apenas el padecimiento de la ansiedad, tanto de estado como de rasgo.

H₅. Existen diferencias estadísticamente significativas en ansiedad en función del área territorial en el que se encuentre el centro educativo.

Para contrastar las diferencias en cuanto al área territorial de referencia en las dos dimensiones de ansiedad, se realiza la prueba H de Kruskal-Wallis. Como ocurre en el caso anterior, las dimensiones de ansiedad no cumplen con los supuestos de normalidad, de ahí la elección de esta prueba. Observando la tabla de resultados se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la ansiedad de estado y no las hay en cuanto a la ansiedad de rasgo, por lo que esta hipótesis se cumple parcialmente (ver tabla 37).

Tabla 37

Diferencias en ansiedad por área territorial

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de ansiedad_estado es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,029	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de ansiedad_rasgo es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,167	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Fuente. Elaboración propia.

Si se observan las tablas y figuras de un análisis más pormenorizado por parejas, en el caso de la ansiedad de estado, podemos contemplar que ésta tan sólo presenta diferencias en determinadas zonas (ver tabla 38 y figura 18).

Tabla 38

Diferencias en ansiedad de estado por área territorial (por parejas)

Sample 1- Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
Oeste-Norte	76,679	67,295	1,139	,255	1,000
Oeste-Centro	137,817	56,857	2,424	,015	,154
Oeste-Sur	142,714	59,053	2,417	,016	,157
Oeste-Este	172,990	59,744	2,895	,004	,038
Norte-Centro	61,138	43,374	1,410	,159	1,000
Norte-Sur	-66,036	46,214	-1,429	,153	1,000
Norte-Este	-96,312	47,095	-2,045	,041	,408
Centro-Sur	-4,898	28,981	-,169	,866	1,000
Centro-Este	-35,173	30,365	-1,158	,247	1,000
Sur-Este	-30,276	34,300	-,883	,377	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.

Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

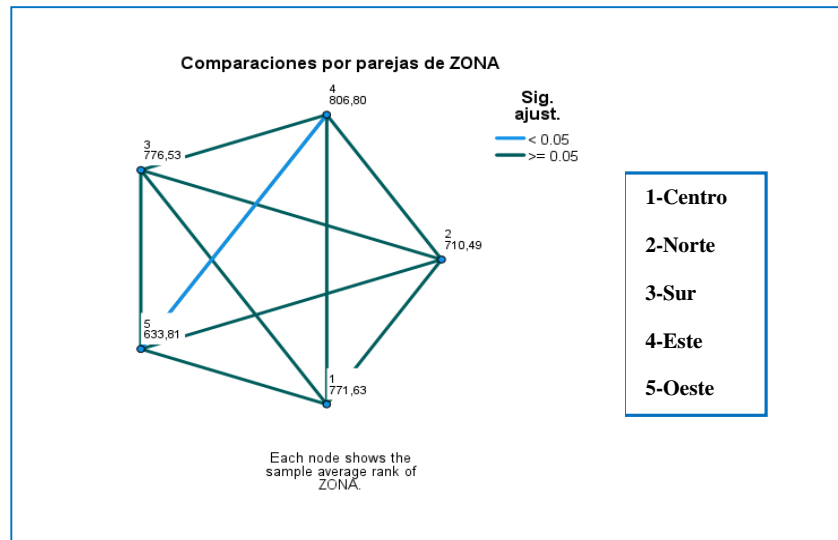
a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

Fuente. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las diferencias son mínimas, lo que lleva a afirmar que la ansiedad de estado depende, sólo en parte, de la zona en la que se encuentre situado el centro educativo, en concreto, si éste se encuentra en el este u oeste de Madrid (ver figura 18).

Figura 18

Gráfico de diferencias en ansiedad de estado por área territorial (por pares)



Fuente. Elaboración propia.

Para finalizar, el tamaño del efecto en este caso también resulta ser pequeño, pues épsilon al cuadrado es inferior a 0.01 (ver tabla 39).

Tabla 39

Tamaño del efecto de la titularidad de centro en la ansiedad de estado

Kruskal-Wallis				
	χ^2	gl	p	ϵ^2
ansiedad_estado	10.8	4	0.029	0.00701

Fuente. Elaboración propia.

H₆. Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la alta sensibilidad en función del área territorial en el que se ubica el centro educativo.

Para esta hipótesis se realiza la prueba de Kruskal-Wallis en las dimensiones sensitiva, psicomotora e intelectual (pues son aquellas que no cumplen con los supuestos paramétricos) y la prueba ANOVA para las dimensiones imaginativa y emocional por distribuirse normalmente. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dimensión psicomotora en

función de la zona en la que se encuentra ubicado el centro, pero sí en las dimensiones sensitiva e intelectual (ver tabla 40).

Tabla 40

Diferencias en sobreexcitabilidades psicomotora, sensitiva e intelectual y el área territorial

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de psicomotora es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,065	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de sensitiva es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,011	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de intelectual es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,027	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

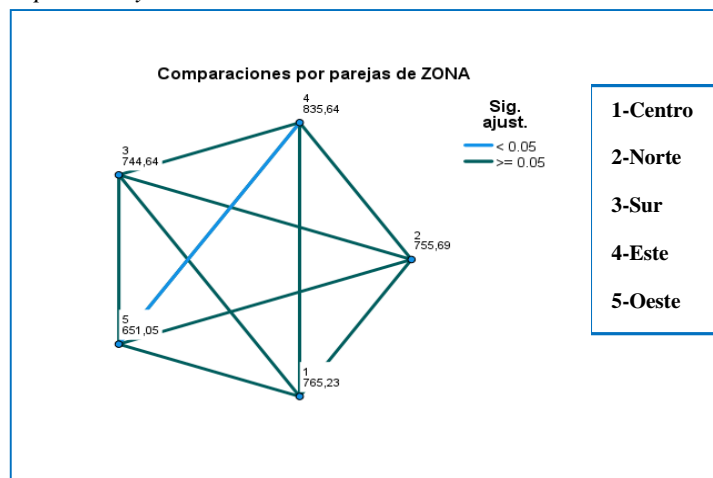
b. Se muestra la significancia asintótica.

Fuente. Elaboración propia.

Se realiza un contraste posterior por parejas para determinar las diferencias entre zonas en las dimensiones donde se ha rechazado la hipótesis nula y, en el caso de la dimensión sensitiva, existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros de la zonas este y oeste (ver figura 19).

Figura 19

Diferencias por zona y sensibilidad

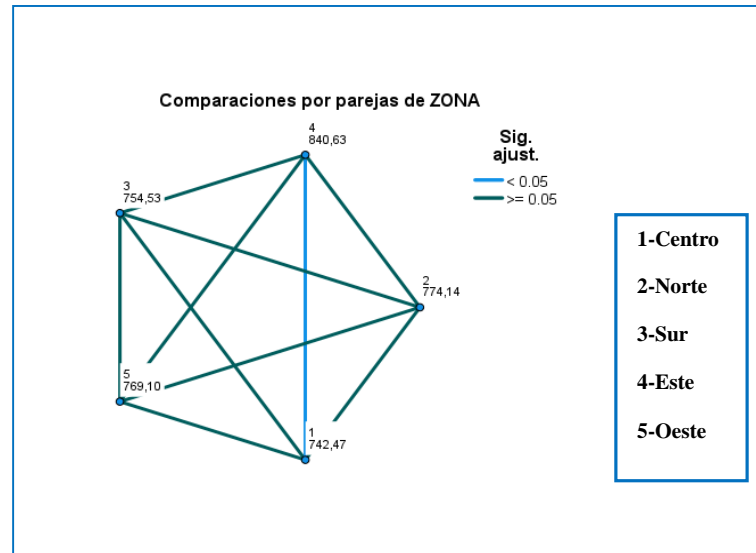


Fuente. Elaboración propia.

En relación con la dimensión intelectual, existen diferencias estadísticamente significativas en el rasgo de alta sensibilidad provocadas por el área territorial, esto es estudiar en un centro ubicado en el centro o el este de Madrid (ver figura 20).

Figura 20

Comparación por zonas de sensibilidad



Fuente. Elaboración propia.

Para estas tres dimensiones, se calcula el tamaño del efecto y éste resulta ser pequeño para cada una de las sobreexcitabilidades (ver tabla 41).

Tabla 41

Tamaño del efecto para las sobreexcitabilidades sensitiva e intelectual y área territorial

Kruskal-Wallis				
	χ^2	gl	p	ϵ^2
sensitiva	13.03	4	0.011	0.00848
intelectual	10.96	4	0.027	0.00714

Fuente. Elaboración propia.

Para continuar con el resto de las dimensiones (que cumplen con los supuestos paramétricos) y con el objetivo de contrastar las diferencias respecto a la zona de referencia de los centros dentro de la Comunidad de Madrid, se ha realizado un ANOVA. Los resultados revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dimensión imaginativa pero no en la emocional (ver tabla 42).

Tabla 42*Diferencias entre las sobreexcitabilidades imaginativa y emocional y área territorial*

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
imaginativa	Entre grupos	2,466	4	,616	4,091	,003
	Dentro de grupos	230,848	1532	,151		
	Total	233,314	1536			
emocional	Entre grupos	,871	4	,218	1,755	,136
	Dentro de grupos	190,160	1532	,124		
	Total	191,031	1536			

Fuente. Elaboración propia.

Como en el caso anterior, se han analizado las diferencias por parejas. En este caso, las diferencias se producen entre las áreas territoriales centro-este de Madrid y sur-este de Madrid. Es decir, existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión imaginativa de la sensibilidad dependiendo, en parte, del lugar donde se encuentre el centro educativo (ver tabla 43).

Tabla 43

Comparación por parejas entre sensibilidad y área territorial

Comparaciones múltiples

Bonferroni

Variable dependiente	(I) ZONA	(J) ZONA	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
imaginativa	Centro	Norte	,02276	,03794	1,000	-,0839	,1294
		Sur	,00178	,02535	1,000	-,0695	,0730
		Este	-,08943*	,02656	,008	-,1641	-,0148
		Oeste	,05244	,04973	1,000	-,0874	,1922
	Norte	Centro	-,02276	,03794	1,000	-,1294	,0839
		Sur	-,02098	,04042	1,000	-,1346	,0926
		Este	-,11219	,04119	,065	-,2280	,0036
		Oeste	,02968	,05886	1,000	-,1358	,1951
	Sur	Centro	-,00178	,02535	1,000	-,0730	,0695
		Norte	,02098	,04042	1,000	-,0926	,1346
		Este	-,09122*	,03000	,024	-,1755	-,0069
		Oeste	,05065	,05165	1,000	-,0945	,1958
	Este	Centro	,08943*	,02656	,008	,0148	,1641
		Norte	,11219	,04119	,065	-,0036	,2280
		Sur	,09122*	,03000	,024	,0069	,1755
		Oeste	,14187	,05225	,067	-,0050	,2888
	Oeste	Centro	-,05244	,04973	1,000	-,1922	,0874
		Norte	-,02968	,05886	1,000	-,1951	,1358
		Sur	-,05065	,05165	1,000	-,1958	,0945
		Este	-,14187	,05225	,067	-,2888	,0050

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Fuente. Elaboración propia.

En este caso, el tamaño del efecto es muy pequeño, puesto que la mayoría de los índices son inferiores a 0.01 (ver tabla 44).

Tabla 44*Tamaño del efecto del área territorial en la dimensión imaginativa*

		Tamaños de efecto ANOVA ^{a,b}		
		Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
imaginativa	Eta cuadrado	,011	,001	,021
	Epsilon cuadrado	,008	-,001	,018
	Omega cuadrado efecto fijo	,008	-,001	,018
	Omega cuadrado efecto aleatorio	,002	,000	,005

a. Eta cuadrado y Epsilon cuadrado se estiman basándose en el modelo de efecto fijo.

b. Las estimaciones negativas pero menos sesgadas se conservan, no se redondean a cero.

Fuente. Elaboración propia.

Con los datos recabados esta hipótesis se cumple parcialmente, pues sólo es significativa el área territorial para las dimensiones sensitiva, intelectual e imaginativa y únicamente en algunas zonas (centro, este y oeste) de la Comunidad de Madrid.

H₇. Existen diferencias estadísticamente significativas en las distintas dimensiones de la sensibilidad en función del curso en el que se encuentre el estudiante.

Con respecto al curso de procedencia, se calcula la prueba U de Mann-Whitney. Como las dimensiones de este cuestionario se distribuyen de manera distinta (unas normalmente y otras no) se decide hacer esta prueba para aquellas dimensiones que no cumplen con dicho supuesto. Con los datos, se concluye que el curso no genera diferencias estadísticamente significativas, salvo en la dimensión sensitiva (ver tabla 45).

Tabla 45

Diferencias en las sobreexcitabilidades psicomotora, sensitiva e intelectual y curso

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de psicomotora es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,055	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de sensitiva es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	<,001	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de intelectual es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,718	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

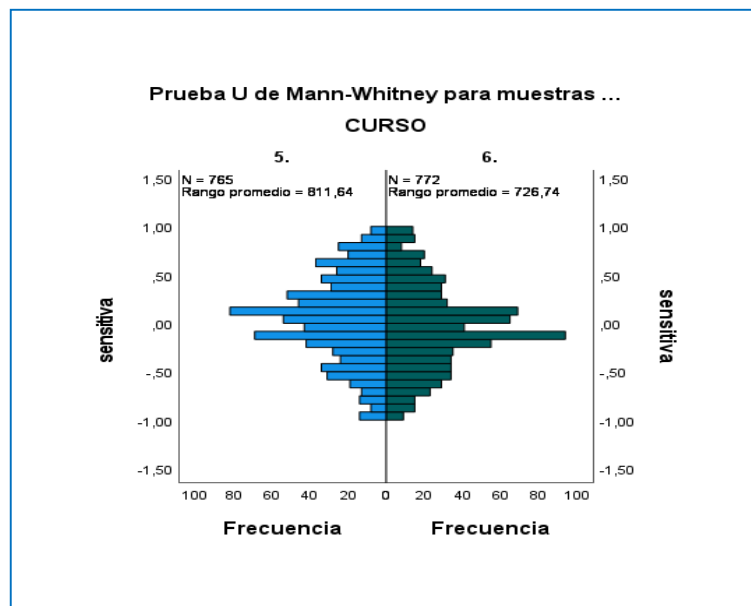
b. Se muestra la significancia asintótica.

Fuente. Elaboración propia.

Al existir diferencias en la dimensión sensitiva, a continuación, se muestra el gráfico donde se puede comprobar cómo los estudiantes de 5° de primaria presentan un rango más elevado en cuanto a esta característica (ver figura 21).

Figura 21

Gráfico diferencias entre curso y sensibilidad.



Fuente. Elaboración propia.

El tamaño del efecto para estas dimensiones resulta pequeño, pues el valor de ξ^2 es inferior a 0.01 (ver tabla 46).

Tabla 46

Tamaño del efecto del curso en la dimensión psicomotora sensitiva de la sensibilidad

Kruskal-Wallis				
	χ^2	gl	p	ξ^2
sensitiva	14.060	1	<.001	0.00915

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a las dimensiones emocional e imaginativa, como cumplen con los supuestos paramétricos, se procede a realizar la prueba T de Student (ver tabla 47).

Tabla 47

Diferencias en las sobreexcitabilidades imaginativa y emocional y el curso

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
						P de un factor	P de dos factores				
imaginativa	Se asumen varianzas iguales	,115	,734	1,677	1535	,047	,094	,03332	,01987	-,00566	,07229
	No se asumen varianzas iguales			1,677	1534,466	,047	,094	,03332	,01987	-,00565	,07229
emocional	Se asumen varianzas iguales	2,515	,113	,614	1535	,270	,539	,01105	,01799	-,02425	,04634
	No se asumen varianzas iguales			,614	1528,755	,270	,539	,01105	,01799	-,02424	,04633

Fuente. Elaboración propia.

En este caso, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso en el que se encuentren los estudiantes y las dimensiones imaginativa y emocional de la sensibilidad.

Se concluye, por tanto, que sólo la dimensión sensitiva de la sensibilidad genera diferencias estadísticamente significativas debidas al curso, por lo que esta hipótesis no se cumple totalmente.

H₈. Las distintas dimensiones del cuestionario de sensibilidad son buenas predictoras del rasgo, explicando más por sí mismas que en conjunto.

Como la ansiedad se ha trabajado en dos dimensiones, es necesario recordar cómo la ansiedad de rasgo se refiere a una manera de ser, mientras que la de estado corresponde a un momento determinado de la vida de la persona en la que puede sentirse más inquieta o nerviosa (Spielberg *et al.*, 2009). También se ha visto la correlación existente entre ansiedad y sensibilidad, viendo que, a mayor sensibilidad, mayores puntajes se obtenían en ansiedad tanto en rasgo como en estado. Los autores de la prueba indican que, a mayor ansiedad de rasgo, se suelen obtener mayores puntuaciones en ansiedad de estado (Spielberg *et al.*, 2009). En este punto es donde se plantea qué modelo resultaría más útil para poder explicar la influencia de la sensibilidad en la ansiedad.

En este estudio se procede a realizar una regresión lineal múltiple con la intención de conocer qué pasará con la ansiedad en un futuro (dato desconocido) conociendo los resultados en sensibilidad. Es decir, se ha tenido en cuenta la variable independiente (sensibilidad, con todas sus dimensiones) para poder predecir resultados en la variable dependiente (ansiedad) a través de un modelo lineal.

Como la variable independiente (sensibilidad) trabaja con cinco dimensiones, se consideran cada una de ellas como distintas variables. Al contar con más variables independientes para explicar la influencia en la variable dependiente, se podrá explicar mejor el cambio y el comportamiento de unas sobre la otra (Etxeberria, 2007).

Por consiguiente, se han tenido que comprobar las condiciones en su aplicación. Esto es, que el modelo esté bien definido, que realmente se hayan incluido sólo las variables importantes y que ninguna sea una variante de alguna de ellas; que no haya errores de medida sistemáticos y que, los errores aleatorios cuenten con una distribución normal (Etxeberria, 2007).

Todo análisis de regresión tiene un análisis de varianza asociado, esto es, medir la variabilidad de una variable (Etxeberria, 2007). Como uno de los objetivos de la regresión es incrementar el valor de R cuadrado, se analizará este coeficiente para comprobar la varianza explicada por el modelo. Dicho coeficiente proporciona, de

forma conjunta, la relación existente entre la variable dependiente y las independientes del modelo.

En este caso, se ha utilizado el método *Stepwise* para comprobar cómo se comportan las distintas dimensiones del modelo y el porcentaje de varianza explicada por cada una de ellas. Además, se sabe que este modelo es más restrictivo, pues tiene que superar el nivel de tolerancia mínimo (0.0001) y está constantemente analizando las variables del modelo para ir incluyendo o eliminando en función de lo que aporta cada una en el modelo (Etxeberria, 2007).

El modelo se construye teniendo en cuenta como variable dependiente la ansiedad de rasgo, pues es aquella que se posee por manera de ser (al igual que el rasgo de alta sensibilidad). Como en los análisis previos se ha comprobado la correlación existente entre la ansiedad y la sensibilidad, pero, sobre todo, en ansiedad de rasgo, la ansiedad de estado se propone como variable independiente junto con las dimensiones del cuestionario de sensibilidad.

Al ir introduciendo las variables por pasos, se observa cómo la variable que más explica del modelo es la variable de ansiedad de estado. Esto muestra que la ansiedad de estado es un buen predictor de la ansiedad de rasgo. Los autores que trabajan este constructo (Spielberg *et al.*, 2009) revelan que cuanto más ansiedad de rasgo se posee, mayores puntajes se obtienen en la ansiedad de estado. De esta manera, aunque ambas ansiedades funcionan como dimensiones separadas, se observa que están íntimamente ligadas.

A continuación, se introduce en el modelo la variable emocional, que se ha comprobado en la revisión teórica que es la que más explica el rasgo de alta sensibilidad -junto con la sensitiva y la intelectual- (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). La intelectual también se ha justificado anteriormente de manera teórica, sabiendo que la relación entre niños y niñas con alta sensibilidad y alta capacidad es muy elevada (Tucker y Hafenstein, 1997; Bouchet y Falk, 2001; Tiesco, 2007; Hidalgo Sánchez *et al.*, 2019; De Gucht *et al.*, 2023; Samsem-Bronsveld *et al.*, 2024). En este caso, la sensitiva no aparece incluida en el modelo, lo que nos sugiere que quizás no sea tan buena predictora como se pensaba hasta el momento.

De igual modo, la psicomotora se ha descartado para la detección de la alta sensibilidad pudiendo, a través de la inteligencia, gestionar mejor el rasgo (Pardo de

Santayana y Muñoz Guitart, 2024). En dicha investigación también se encuentra discrepancia en esto, pues la tercera variable incluida en el modelo es la psicomotora. Esto tiene sentido por la relación que existe entre ser Alta Capacidad y el exceso de movimiento o estudios que se centran en diferenciar TDAH de AACC por rasgos comunes que comparten, como el exceso de movimiento (en el caso del TDAH por hiperactividad y en el caso de las AACC por la sobreexcitabilidad), el déficit de atención (por desinterés en el caso de las AACC) o la impulsividad y el desafío a la autoridad (en las AACC por la necesidad de cuestionar reglas, costumbres y tradiciones) (Valadez Sierra *et al.*, 2018) (ver tabla 48).

Tabla 48

Regresión lineal Stepwise y variables incluidas en el modelo

Resumen del modelo^d				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,606 ^a	,367	,367	,34963
2	,666 ^b	,444	,443	,32801
3	,669 ^c	,447	,446	,32708

a. Predictores: (Constante), ansiedad_estado

b. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional

c. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional, psicomotora

d. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

Fuente. Elaboración propia.

El modelo, ha incluido tres variables: ansiedad de estado, dimensión emocional y dimensión psicomotora y con estas tres variables se explica el 44,7% de la varianza.

De este modo, se podría decir que, con sólo esas dos dimensiones de sensibilidad y la ansiedad de estado, se reduce la incertidumbre casi en un 50%.

Deteniéndonos en el tamaño del efecto del modelo, se observa que las tres variables incluidas tienen un efecto sustancial, ya que explican más del 0.26. Esto

indica que la ansiedad de rasgo consigue explicarse considerablemente a través de la ansiedad de estado y las dimensiones psicomotora y emocional de la sensibilidad.

Respecto a los predictores, se calcula con la f^2 . Dicho coeficiente se calcula del siguiente modo: $f^2=R^2/1-R^2$. Esto da un resultado de $f^2=0.579$ para la ansiedad de estado, $f^2=0.767$ para la ansiedad de estado y la dimensión emocional y $f^2=0.805$ para las variables de ansiedad de estado y las sobreexcitabilidades emocional y psicomotora. De este modo, se puede concluir que dichas variables son verdaderas predictoras de la ansiedad de rasgo, pues su efecto es grande (supera el 0.35) (López-Martín y Andura-Martínez, 2023).

Para poder ver la forma en la que esto sucede, se procede a mostrar la tabla de coeficientes, donde se observa que la tolerancia es muy buena, pues está próxima a 1 en cada una de las relaciones existentes entre las variables (ver tabla 49).

Tabla 49

Coefficientes de regresión sensibilidad y ansiedad

Coeficientes ^a							
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad Tolerancia	VIF
	B	Desv. Error					
1 (Constante)	-.022	,009		-2,468	,014		
ansiedad_estado	-.485	,016	-.606	-29,861	<,001	1,000	1,000
2 (Constante)	-.020	,008		-2,397	,017		
ansiedad_estado	-.424	,016	-.530	-26,797	<,001	,929	1,077
emocional	,357	,025	,286	14,493	<,001	,929	1,077
3 (Constante)	-.020	,008		-2,369	,018		
ansiedad_estado	-.418	,016	-.523	-26,346	<,001	,917	1,091
emocional	,380	,026	,305	14,820	<,001	,853	1,172
psicomotora	-.074	,024	-.062	-3,122	,002	,917	1,090

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

Fuente. Elaboración propia.

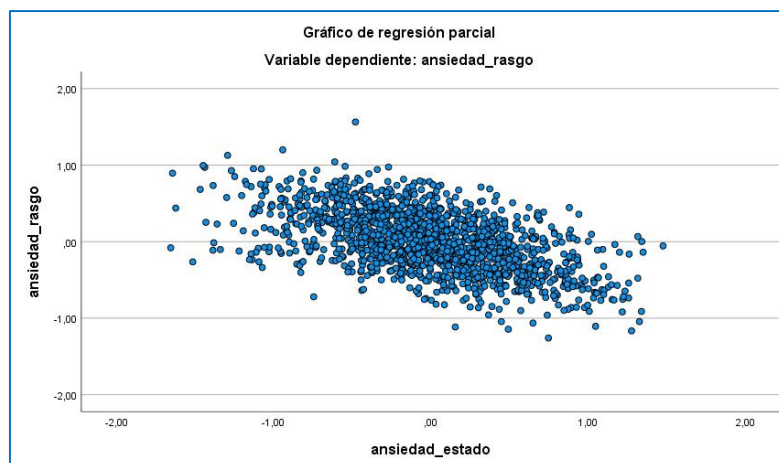
Otra forma de analizar la contribución relativa a las variables incluidas en el modelo es a través de los coeficientes beta. Dichos coeficientes representan el incremento de la variable dependiente cuando se modifican cada una de las variables independientes, manteniendo el resto constantes (Etxeberria, 2007).

Atendiendo a la ansiedad de estado, se observa cómo presenta una relación inversa (-0,606) y entra en armonía con las correlaciones obtenidas previamente. Ambas ansiedades correlacionan de manera inversa lo que nos indica que se miden de manera diferente y se relacionan de manera distinta. En el caso de la dimensión emocional, la β es de 0,357 lo que indica que cómo se encuentre emocionalmente el estudiante influye directamente en la ansiedad que el sujeto tiene en ese momento determinado. Por último, la dimensión psicomotora contribuye de manera inversa, es decir, a mayor movimiento, menor ansiedad (-0.062).

En última instancia se quiere comprobar gráficamente la dispersión de puntuaciones y si estas se relacionan de manera lineal. En el caso de la dimensión de ansiedad de estado se aprecia una relación lineal inversa de las puntuaciones (ver figura 22).

Figura 22

Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y ansiedad de estado



Fuente. Elaboración propia.

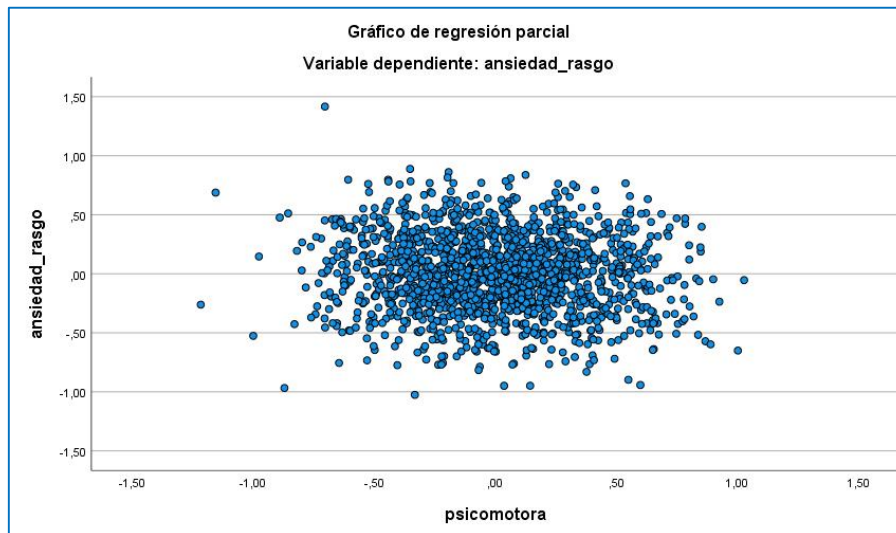
El hecho de que la ansiedad de estado tenga una relación inversa con la de rasgo destaca cómo estas variables son diferentes a pesar de que ambas se refieren a la ansiedad. Esto ya se había comprobado científicamente por Catell y Scheier (1961; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019) y posteriormente recogió esta diferenciación Spielberg (1966, 1972; como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019).

En el caso de la dimensión psicomotora se observa una concentración de puntos central (ver figura 23). Esta relación que parece estar en equilibrio tiene una

explicación teórica, pues, generalmente, la práctica de ejercicio físico reduce los niveles de ansiedad (Guerra Santiesteban *et al.*, 2017).

Figura 23

Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y dimensión psicomotora



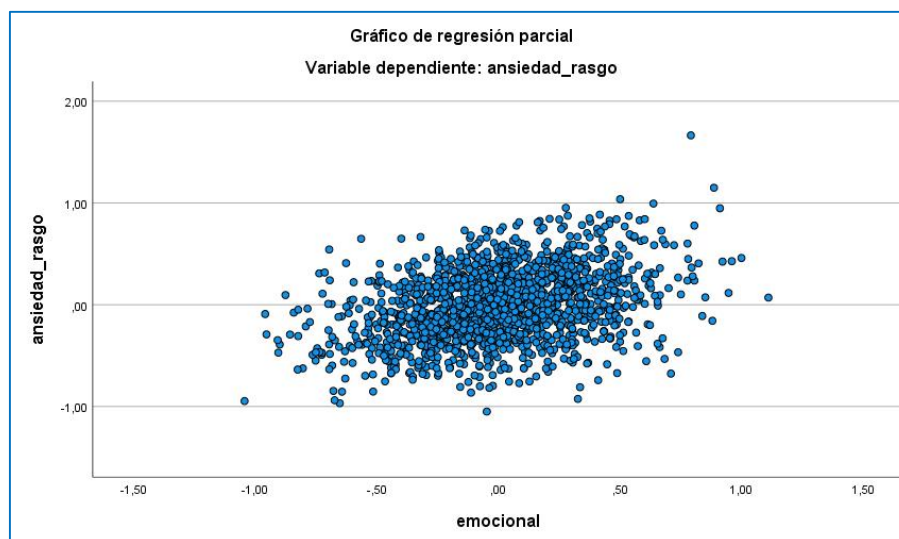
Fuente. Elaboración propia.

En el caso de la dimensión emocional, también se aprecia una relación lineal directa (ver figura 24). Esta relación se fundamenta en estudios previos. La persona con ansiedad tiene un miedo irracional ante aquello que cree que va a suceder (ante un estímulo ansiógeno) y, al hablar, a su vez, de ansiedad de rasgo, se hace referencia a personas con cierta predisposición a sufrir ansiedad por forma de ser.

Como se puede observar, las emociones juegan un papel fundamental en la ansiedad, sobre todo aquellas negativas que están relacionadas con el miedo y la angustia. Este tipo de emocionalidad negativa puede llevar a la triple respuesta de la ansiedad (motora, cognitiva y fisiológica) si ésta no se gestiona adecuadamente (Guerra Santiesteban *et al.*, 2017).

Figura 24

Gráfico de regresión parcial ansiedad de rasgo y dimensión emocional



Fuente. Elaboración propia.

Con todo esto, se puede concluir que, de todas las variables intervinientes en el modelo, las que más explican son la ansiedad de estado, las dimensiones emocional y psicomotora, teniendo la primera y la última una relación inversa frente a la ansiedad de rasgo y una relación directa con respecto a lo emocional.

A modo de conclusión de este capítulo, se puede afirmar que la sensibilidad la poseen un porcentaje elevado de estudiantes en las aulas de 5º y 6º de primaria, aunque la prevalencia de la ansiedad es destacable. También se ha observado cómo el curso no influye en la posesión del rasgo ni en padecer más o menos ansiedad, pero sí influye la titularidad del centro en algunos casos. El sexo, provoca que haya más prevalencia en las alumnas que en los alumnos, aunque esto se observa de manera más patente en la ansiedad de rasgo, frente a los alumnos, que puntúan más en ansiedad de estado. A su vez, se puede afirmar que la ansiedad de estado es un buen predictor de la ansiedad de rasgo, así como las sobreexcitabilidades psicomotora y emocional.

Por todo esto, resulta pertinente poder poner en práctica lo estudiado teóricamente e interpretado estadísticamente. Los datos informan de la realidad que se encuentra actualmente en el sistema educativo español, sin embargo, resultan escasas las indicaciones que se pueden llevar a cabo en el aula respecto a aquellos estudiantes que son altamente sensibles y, por ende, más propensos a padecer ansiedad. Por este

motivo, se procede a crear una breve guía pedagógica que recoja prácticas útiles tanto para padres, como docentes y orientadores con el fin de poder atender bien a todo el alumnado, especialmente, a aquellos que presentan alta sensibilidad.

CAPÍTULO VIII



Guía Pedagógica

CAPÍTULO VIII. GUÍA PEDAGÓGICA

1. Guía para padres, docentes y orientadores que estén en contacto con niños y niñas altamente sensibles

En el presente capítulo se pretende mostrar una pequeña guía que sirva de marco de referencia genérico para profesionales relacionados con el mundo educativo y padres y madres con hijos/as altamente sensibles.

1.1. Justificación de la guía

Aunque a nivel científico hay constancia del estudio del rasgo (revisiones bibliográficas, estudios empíricos, análisis estadísticos...) existe poca referencia en cuanto a lo educativo. El rasgo se ha tratado más desde la terapia psicológica, así como se han estudiado aspectos más de corte biológico. Sin embargo, en este punto, se echaba en falta algo de corte pedagógico.

En este sentido, existen algunos libros de divulgación en el que se dan pautas o incluso de habla de guías para personas altamente sensibles y, aunque dicen basarse en aspectos científicos, no están citados, por lo que resulta difícil encontrar dicha información. Es cierto que algunos de esos libros están escritos por profesionales del campo de la alta sensibilidad, pero al ser de corte divulgativo no resulta pertinente incluirlos en la presente tesis. Sin embargo, por si resulta de interés, algunos de estos libros son: “Manual de trabajo para la persona altamente sensible. Una guía práctica para personas altamente sensibles y grupos de discusión de PAS”, de Elaine Aron, “Manual para personas con alta sensibilidad. Cómo transformar los sentimientos de agobio y fatiga en sentimientos de empoderamiento y plenitud”, de Mel Collins, “La guía para las personas altamente sensibles. Habilidades esenciales para vivir bien en un mundo sobresaturado de estímulos”, de Ted Zeff o, “Guía de supervivencia para personas altamente empáticas y sensibles”, de Judith de Orloff.

Aunque en estos libros se dan consejos e incluso se exponen algunas técnicas para manejar la sobresaturación y mejorar en el conocimiento propio, no se trata propiamente

de aspectos educativos, pues la mayoría de estos libros están enfocados para población adulta, desligada del contexto educativo.

Existen dos autoras que han trabajado la alta sensibilidad desde el punto de vista de las influencias ambientales en el contexto educativo y los docentes sensibles.

Kaaryn Carter (2022) realizó un estudio cualitativo acerca de las experiencias de las personas altamente sensibles en relación con su aprendizaje. Tras un estudio previo en el que participaron 365 personas cumplimentando la escala HSC-12, se entrevistó a 12 mujeres y un varón que habían obtenido el resultado de personas altamente sensibles. Se las entrevistó y se les preguntó acerca de los beneficios y los desafíos de la sensibilidad en cuanto al aprendizaje, así como el apoyo de la comunidad educativa en relación con el mismo.

Dentro de los beneficios se les preguntó por la conexión con un aprendizaje significativo, la independencia, las estrategias y manejo del estudio, el auto-cuidado, la autoeficacia, el equilibrio entre vida y trabajo y los exámenes. Respecto a las limitaciones, se consultó por el bajo umbral de sensibilidad, sentirse observados, los sentimientos de sobreestimulación o agobio y los exámenes. En relación con el sistema educativo, se les preguntó por la educación recibida por parte del colegio y el tutor, el aprendizaje en comunidad, el entorno físico, la relación y apoyo del tutor y el apoyo institucional (Carter, 2022).

Aunque de los beneficios no hay aporte en el documento, en las limitaciones, hace referencia a los cuatro ítems anteriormente indicados. Respecto al bajo umbral de sensibilidad, la mayoría de los participantes mostraron molestia respecto a la luz artificial e indicaron que preferían la luz natural. Por otro lado, mencionaron cómo el ruido les reportaba distracciones y preferían estudiar en ambientes más silenciosos, como la biblioteca o su casa. En relación con los olores, la mayoría manifestó desagrado por ciertos perfumes, olores fuertes o determinados productos de limpieza (Carter, 2022).

Respecto a sentirse observados y sobreestimulados, la mayoría afirmó sentirse estresados ante la observación por parte de los demás a la hora de realizar una tarea, así como abrumados ante tantos estímulos (Carter, 2022).

Finalmente, respecto a los exámenes, se sentían agobiados, por un lado, por el mero hecho de tener que realizar los exámenes y, por otro, por no poder recordar

información bajo estrés durante la prueba. Además, el entorno físico, al no ser el óptimo, repercutía negativamente por facilitar distracciones (Carter, 2022).

Lo mencionado hace reseñable que se tengan en cuenta una serie de pautas educativas que lleven al docente y, al centro escolar en su conjunto, a tener en cuenta a este tipo de alumnado y adaptar los espacios de aprendizaje de la mejor manera posible. Aspectos como estos no solamente son beneficiosos para ellos, sino también para otro tipo de dificultades en el aula. Esto se tendrá en cuenta en el último apartado de la presente guía.

Por otro lado, Teresa Tillmann (2019), en su tesis doctoral, realizó un estudio teniendo en cuenta al profesorado altamente sensible. Por un lado, encontró beneficios en cuanto al trato con los alumnos por su alta empatía, pero observó cómo éstos podían ver su profesión como un desafío por tener que enfrentarse a situaciones que requiere la profesión.

Como hallazgos del estudio, los profesores no solamente eran más empáticos, sino que los estudiantes reportaron ser mejor atendidos por estos docentes, así como percibieron mejor sus necesidades y las atendieron de manera más específica. Es decir, no sólo el docente se daba cuenta de las necesidades, sino que las atendía en un grado mayor de lo esperado por parte de los estudiantes (Tillmann, 2019).

La sensibilidad de los docentes podía llevarles a situaciones de difícil equilibrio entre lo personal y lo laboral, la flexibilidad para la realización de determinadas tareas (por ejemplo, saber cuándo se cumplen las demandas exigidas y cuándo no), las altas y variadas expectativas que tenían sobre su trabajo y los estudiantes y la falta de retroalimentación. Además, la autora también encontró una diferencia entre el estrés percibido por parte del docente ante la tarea encomendada y la sensibilidad del mismo. Esto quiere decir, que dependiendo de la sensibilidad del profesor/a, el trabajo se podía ver como más o menos estresante, pues los que tenían mayor sensibilidad se auto-percibían con menor capacidad para adoptar estrategias de enfrentamiento eficaces, menor capacidad general y mayor retraimiento social y resignación (Tillmann, 2019).

Por todo esto, se cree pertinente tener ciertas pautas que orienten a los profesionales de la educación y los progenitores en beneficio de los estudiantes, pues todas estas cosas repercuten directamente en el rendimiento académico de los mismos.

1.2. Detección de niños/as con alta sensibilidad y capacidad compleja

La detección de niños y niñas con alta sensibilidad se puede hacer a través de diferentes instrumentos de medida. Existen varios instrumentos para medir este rasgo de personalidad, aunque normalmente son validaciones o de la HSP (Aron) o de la HSC (Pluess). La escala de Pluess está validada, para adultos, en sus versiones inglesa, holandesa (Bélgica), italiana y coreana y, la japonesa, árabe y alemana, están en curso. Para población de 8 a 18 años, está realizada en polaco, turco, croata, inglés, holandés (Bélgica) y japonés y, está en curso, en español, griego, italiano, árabe y alemán. La escala de informe para padres con niños altamente sensibles, en inglés, italiano, holandés (Bélgica) y alemán.

El cuestionario para población adulta (se refleja por si algún orientador, profesor o progenitor quiere realizar la escala de autoevaluación una vez descubre que su hijo/a es altamente sensible) es el de Chacón *et al.* (2021). Dicha escala valida el cuestionario HSP de Aron y Aron (1997), que se compone de 27 ítems en los que hay que responder en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Posteriormente se suman las puntuaciones y, en caso de las mujeres, hay que obtener al menos 165 puntos y en hombres, a partir de 157. La versión original se compone de 22 ítems y si se responde afirmativa a más de 14 de ellos, el sujeto que lo realiza se puede considerar altamente sensible. Dicha escala se puede encontrar en la página web de Elaine Aron (hsperson.com).

En población infantil, se cuenta con dos instrumentos, uno de Michael Pluess y otro de Dabrowski. La primera escala no es de autoevaluación, contiene 12 ítems agrupados en tres subescalas que responden las familias en base a la observación y conocimiento de su hijo o hija. Dicha escala es la versión HSC-12 versión parental de Michael Pluess (Lionetti *et al.*, 2018). Dicha validación la hicieron Costa-López *et al.* (2022) con una muestra de 141 niños/as de una edad en torno a los 6 años.

Por otro lado, se cuenta con el cuestionario de Dabrowski empleado en la presente tesis (OEQ-II) y validado por Pardo de Santayana (2002). Dicho cuestionario, como se ha mencionado anteriormente, cuenta con 50 ítems que miden cinco sobreexcitabilidades. Cada sobreexcitabilidad cuenta con diez afirmaciones y es de autoevaluación.

En este caso, depende de quién vaya a realizar la prueba a la hora de detectar la alta sensibilidad. Si se trata de una preocupación de los padres y antes de consultar con un especialista porque se detecte alguna dificultad, se sugiere que se utilice la HSC-12. Esto también se debe a que los padres son los que mejor conocen a sus hijos y van a poder responder con mayor fidelidad a la realidad.

En el caso del entorno escolar, se sugiere la utilización del OEQ-II, no sólo porque es aplicable a una amplia franja de edad (Frank Falk *et al.*, 1999), sino porque resulta ser una buena prueba de *screening* que nos podrían indicar otras necesidades del alumno, como una Alta Capacidad o un TDAH. En este caso, por supuesto, ha de complementarse con otras pruebas diagnósticas y contar con la observación del evaluador (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

En este mismo entorno, pero para alumnos/as de edad más avanzadas, se podría emplear también la validación de Chacón *et al.* (2021), pero se ha de recalcar que la capacidad compleja sólo puede ser detectada por el OEQ-II.

1.3. Necesidades específicas de apoyo educativo

Cuando se trata de alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo, hablamos de aquellos que necesitan de una inclusión por parte del sistema educativo por presentar necesidades educativas especiales, altas capacidades, presentar dificultades específicas de aprendizaje o por incorporación tardía al sistema educativo (Ministerio de Educación, 2024).

La inclusión se concibe como un constructo complejo que supone estructurar las intervenciones o el modo de responder a la diversidad. Dicho de otro modo, la educación inclusiva busca ofrecer una educación de calidad para todos independientemente de las dificultades que presente el alumnado y eliminando cualquier tipo de discriminación (Luque Parra y Luque Rojas, 2015).

El desafío que tiene este tipo de educación es detectar las barreras tanto físicas como sociales con las que se pueda encontrar este tipo de alumnado y convertirlas en facilitadoras, es decir, con capacidad para personalizar la enseñanza en función de las necesidades educativas (Feria Gómez *et al.*, 2021).

El Real Decreto 943/2003, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, manifiesta que se podrá flexibilizar la duración de estos niveles y etapas para este tipo de alumnado siempre y cuando los centros consideren que los medios empleados para atender a este tipo de alumnado sean insuficientes. Esta flexibilización ha de constar en el expediente del alumno o alumna y, generalmente se pasa al estudiante a un curso superior, pudiendo repetir esta acción hasta tres veces en la enseñanza obligatoria y una en la post obligatoria. Puede haber casos excepcionales en los que las Administraciones educativas den opción a los centros a no limitar esta flexibilización.

En el caso de la Comunidad de Madrid, el decreto 23/2023, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid hace referencia a dar una respuesta equitativa y justa a las diferencias individuales.

Los principios generales para atender a estas diferencias individuales son (Decreto 23/2023):

- Normalización de la respuesta educativa.
- Inclusión educativa.
- Igualdad de oportunidades.
- Flexibilidad.
- Orientación educativa y profesional.
- Prevención como garantía de la detección temprana de las barreras para la participación en el centro educativo y el aprendizaje.
- Personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Equilibrio en la respuesta educativa.
- Accesibilidad.
- Autonomía de los centros.
- Colaboración entre los distintos profesionales del centro educativo.
- Participación en la comunidad educativa.
- Colaboración de otras entidades con los centros escolares.
- Colaboración entre administraciones públicas.

Todo esto hace especial mención, en el caso del presente estudio, a los alumnos/as con AACC. Este tipo de alumnado requiere de una serie de necesidades que precisan ser atendidas de manera individualizada. Sin embargo, hasta la fecha, no hay nada que regule la alta sensibilidad. Por la prevalencia del rasgo con las altas capacidades (Tucker y Hafenstein, 1997), se estima oportuno hacer alusión a la normativa, pues, no solamente hay que detectar la alta capacidad y procurar flexibilización como en el caso de la alta capacidad intelectual, sino que hay que procurar el desarrollo integral de cada persona y la dimensión socioemocional, de cualquier persona, pero especialmente en estos casos, es fundamental (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Por ello, en este punto, se quiere hacer una llamada de atención no sólo a la correcta detección de este alumnado, sino a la atención de otras dimensiones y no sólo de la intelectual (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). De igual modo, sería interesante poder tener en cuenta la sensibilidad dentro del marco legal y pedagógico de los centros educativos para abarcar mejor las necesidades educativas que presentan cada uno de los estudiantes.

Tanto las personas altamente sensibles como aquellas que tienen altas capacidades se caracterizan por ser neurodiversas, es decir, por poseer cerebros que funcionan diferentes a aquellos que se consideran neurotípicos (Legault *et al.*, 2021). Por este motivo es necesario que los docentes tengan ciertas bases de conocimiento acerca del funcionamiento cerebral de los niños (asignaturas como psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y aspectos básicos de neurociencia, por ejemplo) para poder atenderles adecuadamente y adaptar el aprendizaje a sus necesidades.

1.4. El papel del orientador/a

El orientador/a es la persona idónea para poder detectar el rasgo de persona altamente sensible. Éste, en función de la edad, pasará un instrumento de medida u otro. Si el niño es muy pequeño y ya se tiene sospechas de esto, se puede pedir a los padres que cumplimenten la escala HSC-12 para padres y analizar los resultados. En caso de que el niño/a esté comprendido entre los cursos de 3º de primaria hasta bachillerato, se puede emplear el OEQ-II. Finalmente, en edades tardías, se puede complementar esta con la HSP y cotejar los resultados.

En cualquiera de los casos y si la edad lo permite con instrumentos de medida adecuados, sería interesante complementar estas pruebas con otras para descartar otras capacidades o la posibilidad de tener una doble excepcionalidad. La doble excepcionalidad, como se comentaba en el cuerpo de la tesis, puede verse enmascarada por los mecanismos de compensación que posee el individuo y, por tanto, pasar tanto para el orientador, como para los docentes y los padres, de manera inadvertida. En este caso es particularmente importante el uso del OEQ-II, pues muestra un panorama amplio de aquellas cosas en las que despunta más el niño/a.

Es importante que, en este sentido, el orientador/a sepa lo que son las sobreexcitabilidades, lo que implican y su intrínseca relación con las AACC, pues en muchos casos será difícil poder desligarlas (Lind, 2001).

Por otro lado, el orientador/a será quien dicte el protocolo de actuación al docente para poder atender a este tipo de alumnado en el aula. Proveerá al cuerpo docente de aquellas prácticas y consejos que pueden llevar a cabo desde el aula haciendo que el niño/a se encuentre más cómodo/a en ese contexto (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018).

Desde el departamento de orientación es necesario tener bien elaborado un PAT (Plan de Acción Tutorial) y un adecuado PAD (Plan de Atención a la Diversidad). Si en este se refleja la necesidad de atender personalmente al alumnado (independientemente de si es sensible o no) y se procuran espacios para que el profesorado pueda llevarlo a cabo, dicho alumnado se va a ver beneficiado. Si, además, el centro educativo cuenta con un buen Plan de Atención a la Diversidad, este tipo de alumnado podría verse reflejado en él, así como la forma en la que se debería adaptar el aula para beneficiar a todos (no sólo a los altamente sensibles) (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018).

En este punto es importante recalcar que no es deseable amoldarlo todo a estas personas, pero si es cierto que la acomodación de ciertas prácticas para que éstas puedan encontrarse de manera confortable en el aula suele beneficiar a la mayoría, aunque se tenga una sensibilidad media o baja (Martínez Domínguez, 2021).

Finalmente, convendría estudiar desde el propio departamento de orientación qué tipo de salidas profesionales convienen más a las PAS (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2025), pues pueden ser muy buenas trabajando en equipo o liderando un

determinado grupo de trabajo, pero esto, a su vez, las deja exhaustas o las satura en muchas ocasiones. Por forma de ser, tienden a preferir trabajos con menos horas a pesar de tener un salario menor (Bergsma, 2019, como se citó en Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023), aquellos que tienen un buen clima de trabajo donde todos cooperen o aquellos en los que haya trato con otras personas y que este trato implique ayuda. También suelen ser personas creativas y a las que les gusta resolver los problemas de forma poco convencional (Pardo, 2018; como se citó en Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023). Por todo ello, resulta de especial interés tener conocimiento de estos aspectos para poder orientar adecuadamente a este tipo de alumnado.

1.5. El papel del docente

La figura del docente es particularmente importante, pues es la persona que más tiempo va a estar con el educando en el aula y, por tanto, le va a ver interactuar en ese contexto. El hecho de detectar un alumno/a que parece estar distraído frecuentemente, que se satura fácilmente con los ruidos, que le molestan particularmente ciertas intensidades de voz o luz, etc., pueden ser algunos indicios para pensar que este alumno/a pudiera tener una alta sensibilidad (Tiesco, 2007).

También lo pueden ser características como un gusto extraordinario por lo estético, ser creativos, enérgicos, trabajar con minuciosidad o perfeccionismo o tener un pensamiento profundo acerca de cosas que se cuestiona (Tiesco, 2007).

En este caso, lo ideal sería consultar con el departamento de orientación y que le pasaran una prueba para detectarlo, así como alguna complementaria para destacar otras cosas con las que comparte características, como TDAH o AACC. Aunque se ha de tener en cuenta que tanto una cosa como la otra comparte rasgos comunes (Valadez Sierra *et al.*, 2018).

No hace falta esperar a los resultados de las pruebas, aunque conviene tenerlos con agilidad para poder actuar cuanto antes. Lo ideal será poder adaptar el contexto a las necesidades de dicho/a alumno/a desde el momento en el que se perciben esas diferencias con respecto a la media de la clase (López y Valenzuela, 2015).

Si el centro cuenta con un Plan de Acción Tutorial y posibilita que alumnado y profesorado puedan tener encuentros a través de la tutoría personal, dicho alumnado va a verse atendido en sus necesidades en el momento en que lo necesita, independientemente de si se le ha pasado la prueba o se tienen ya los resultados. Del mismo modo ocurrirá con el Plan de Atención a la Diversidad (López y Valenzuela, 2015).

En este punto se mencionan las distintas dinámicas que el tutor/a, a través de la hora de tutoría, puede emplear sin necesidad de quitar espacio curricular a otras materias y sin dejar la hora de tutoría como un mero espacio para realizar tareas escolares porque no se ha pensado en otro fin. El docente puede realizar actividades que, preparadas junto con el departamento de orientación (Hernández Rivero y Mederos Santana, 2018), puedan servir para que los demás comprendan este rasgo y, a su vez, sensibilizarlos. Se ha visto cómo a través de las teorías de sensibilidad ambiental (Pluess, 2015 y Pluess *et al.*, 2018) se prevé que se pueda modificar la sensibilidad de las personas por el ambiente. De este modo, sería interesante realizar dinámicas que propicie que los alumnos sean más empáticos y comprendan mejor a sus compañeros.

1.6. El papel de la familia

La familia es el primer y más importante núcleo en el que se encuentra el niño o niña (Hertfelder, 2013). El hecho de que el rasgo pueda ser comprendido por los convivientes hace que el infante disfrute de los beneficios que le aporta un clima positivo comprensivo en lugar de lo contrario (Pluess, 2015). Si, como se ha visto anteriormente, dicho núcleo propicia el desarrollo del niño en lugar de propiciar que experimente acontecimientos adversos (Lionetti *et al.*, 2018, 2021), estaremos propiciando que el niño/a goce de una buena salud mental en vez de lo opuesto.

Ya se ha descrito ampliamente en el marco teórico la existencia de personas que por forma de ser tienen más tendencia a padecer o desarrollar una patología y también se ha tratado cómo las condiciones ambientales son cruciales a la hora de desarrollar trastornos como la ansiedad, la depresión, o trastornos de conducta, entre otros (Assary *et al.*, 2018).

También se ha descrito la importancia del ambiente prenatal (Liss *et al.*, 2005; Belski y Pluess, 2009; Hartman, Belski y Pluess, 2023), lo que sugiere poder acompañar a las madres para que estén tranquilas en la medida de lo posible durante la gestación (particularmente el segundo y tercer trimestre), así como adoptar conductas alimenticias y de salud (como no fumar, no beber alcohol o consumir productos que no estén cocinados). También, en la medida de lo posible, es bueno tener un patrón de sueño y momentos en el día que le permitan descansar de la actividad a realizar.

La familia, a su vez va a ser el primer modelo de referencia en relación con múltiples cuestiones, como la forma de pensar, actuar, los valores... En el caso de la sensibilidad ocurre igual, no porque la sensibilidad se imite, pero sí por la influencia que la vivencia de determinadas sobreexcitabilidades impactan en el niño/a (Tiesco, 2007).

Por ende, se ha de hacer hincapié en los estilos educativos encontrados en el hogar, pues de ellos dependerá, no sólo la comunicación dentro de la familia, sino también fuera de ella (Hertfelder, 2013). A su vez, dependerá la manera de actuar del niño/a, siendo un niño que acabará desarrollando un proyecto de vida dependiente o independiente versus uno interdependiente (Martínez Domínguez, 2021) en función de esos mensajes comunicativos recibidos y las expectativas de los padres a la hora de educar (Ortiz, 2014).

1.7. Orientaciones metodológicas

Como se ha mencionado anteriormente, existen multitud de manifestaciones en las personas altamente sensibles, sin embargo, se encuentran patrones comunes que facilitan poder dar algunas pautas para poder atenderlas. Las pautas dependerán tanto del niño o niña, como de las posibilidades que haya de poder adaptar este tipo de consejos tanto en el aula como en casa.

En primer lugar, se hace alusión a entender que ser altamente sensible es un rasgo de personalidad biológico que se posee desde que el niño/a nace y no se puede erradicar (Aron y Aron, 1997). Sí se puede modular o gestionar a través de la educación, por lo que este es el punto de partida tanto para padres como para profesores y orientadores.

Por otro lado, los niños altamente sensibles a menudo detectan infinidad de estímulos que le hacen atender al detalle de todo, por ello muchas veces pueden ser

falsamente diagnosticados como TDAH u otros trastornos, o pensar que están distraídos constantemente (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2025; Assary *et al.*, 2018). En realidad, lo que les pasa es que se sobre-saturan de la cantidad de información que reciben de golpe en un mismo instante y por eso muchas veces necesitan desconectar. Cada persona, tendrá distintas maneras de regularse, pero no serán extraños casos en los que un niño/a se tape los oídos, cierre los ojos, mire por la ventana ensimismado o pida con frecuencia ir al baño para despejarse del ruido ambiental que puedan tener en el aula. Cualquiera de estas formas de regularse, también pueden ser tácticas para el profesor para facilitar al alumno/a en el aula recomponerse y volver a conectar.

Al tener gran capacidad sensitiva, se tiene que saber que determinados estímulos pueden ser muy fuertes para ellos/as, hasta tal punto que les pueda impedir la concentración en el aula. Esto ocurre, por ejemplo, cuando hay demasiado ruido en el aula, el olor de determinados productos de limpieza, las etiquetas de la ropa o el material del que esté fabricado el uniforme..., que les puede generar irritación. Esta capacidad sensitiva, no sólo afecta a la parte física, sino también a la emocional, es decir, son personas que saben leer “entre líneas”. Dicho de otra forma, son personas que se dan cuenta de cuándo una persona no se encuentra a gusto en un ambiente determinado, si alguien les miente, son capaces de establecer conexiones donde aparentemente no las hay, etc. Esto también les lleva a cuestionarse múltiples cosas y puede parecer que se enfrentan al docente al poner en duda cosas que se les explican en el aula (Valadez Sierra *et al.*, 2018).

Son niños/as especialmente empáticos y pueden serlo hasta tal punto, que pueden llegar a sentir aquello que se les está contando o compartiendo (Aron y Aron, 1997). Por ello, son niños/as que habitualmente están dispuestos a ayudar a los demás y que pueden ser víctimas de los deseos de los demás por la dificultad que tienen para poner límites. Por ejemplo: les costará mucho decir que “NO” a dejar sus deberes para que otros los copien o decir que “NO” dan de su merienda a otros, aunque no quieran parecer bordes o desagradables. Presentan dificultades para poner límites.

Además, son niños o niñas que tienen un procesamiento de la información muy profundo (Aron y Aron, 1997). Por eso, ante un disgusto, un enfado, una situación que perciben como injusta... pueden verse envueltas durante un periodo de tiempo generalmente prolongado. Esto se debe a su capacidad de “rumiación” ante aquello que

les ha desagradado. Son capaces de estar todo el día pensando “¿por qué Menganita me ha dicho esto?” o “¿por qué se ha portado así conmigo?” o “no es justo esto que me han dicho porque no lo he hecho con mala intención”. Esto, a su vez, impacta en su esfera emocional y pueden llevarlas a tener reacciones que para otros pueden parecer desproporcionadas.

Generalmente, no les gustan las sorpresas. Tanto en casa como en el centro educativo se puede trabajar este aspecto anticipando las tareas o planes para que dicho niño/a no se sienta agobiado, encorsetado u obligado a comportarse de una manera determinada ante una situación estresante. Les puede agotar improvisar o cambiar de planes cuando ya tenían algo previsto. Por ejemplo, desde el hogar se puede contar el plan que se va a realizar para que el niño/a sepa qué le depara ese día o tarde: “Hoy vamos a ir a casa de los abuelos y merendaremos con ellos”. Desde la escuela se pueden ir contando las distintas actividades que se irán elaborando a lo largo de la clase. Por ejemplo: “Primero vamos a colorear el dibujo y después lo recortaremos y pegaremos. Si a alguno no le da tiempo, lo puede terminar el próximo día. Si alguien termina, puede comenzar con la ficha siguiente que es sólo de pintar”.

Estas son características generales que ayudan tanto al profesorado como a las familias a ser conscientes de ello, sabiendo que no todos presentarán todas las características de igual modo. Hay estudiantes que son conscientes de su sensibilidad (aunque nunca la hayan llamado alta sensibilidad) y cuya forma de ser ha sido muy aceptada y respetada desde el ámbito familiar y esto ha propiciado que se puedan regular y conocer mejor. Por tanto, son más capaces de evitar o gestionar mejor sus reacciones ante determinadas circunstancias. Otras, desconocen lo que les pasa y además no sienten comprensión por parte de la familia, por lo que les cuesta más gestionar su rasgo.

Por todo esto, es importante tener en cuenta una serie de pautas generales que sirven para cualquier estudiante y que cuidarían especialmente a estos estudiantes altamente sensibles.

En primer lugar, es importante que estos estudiantes descansen lo suficiente. Esta necesidad fisiológica permite que haya un adecuado aprendizaje. Además, para este tipo de niños/as es bueno hacer descansos entre tareas, como apuntaba Acevedo *et al.* (2021) en una de sus investigaciones. Unido a esto, se debe propiciar que el alumno haga ejercicio físico (un deporte si al alumno/a le interesa alguno en concreto o algo más básico

como correr o andar para no cronificar ese estrés que puede propiciar estar todo el rato alerta por “lo que tengo que hacer”, “lo que me inquieta”, “lo que me han dicho”, “los trabajos que me han pedido”, etc.). Cualquier circunstancia que perciban como agobiante va a ser un estresor para ellos, por lo que todo lo que podamos liberar a través del ejercicio es una práctica muy buena. Y, dentro de este marco de la salud, tener una buena alimentación (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Por otro lado, dar tiempo de juego. Éste permite el desarrollo de la creatividad, la imaginación y sirve para desarrollar destrezas y habilidades. Además, es algo que resulta agradable y que ayuda a la niña/o a despejarse de aquellas preocupaciones que pueda tener y baje el nivel de estrés (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023).

Desde el hogar se puede propiciar que los niños/as tengan algún *hobbie* que les motive y los lleve a querer mantener el interés por algo (Muñoz Guitart y Martínez Domínguez, 2023). Esto puede ser leer, pintar, decorar, elaborar pequeñas cosas...

En este punto es importante destacar el tema de las pantallas. Inicialmente, pueden parecer un oasis en el que uno descansa porque es un sujeto totalmente pasivo frente a todo lo que acontece en la televisión, móvil, *tablet* u ordenador, sin embargo, para estos niños/as es algo que intensifica esa sobreestimulación, por lo que suele agitarles más de lo que realmente les despeja. También es interesante ver cómo esto lo podemos plantear antes de hacer las tareas del colegio. Muchas veces pensamos que el niño/a lo primero que tiene que hacer al llegar a casa es ponerse con los deberes para no perder tiempo y acabar a una hora razonable. Para un niño/a altamente sensible esto puede ser muy tedioso, además de cargante y cansado. Estos niños/as necesitan de un tiempo de descanso frente a toda la estimulación que perciben a lo largo del día y necesitan hacer actividades que les descansen y ayuden a desconectar. Hay veces que esto puede ser mirar por la ventana 20 minutos. Que esto no nos lleve a pensar, como padres y profesores, en una pérdida de tiempo, sino en una inversión. El niño descansa y se concentra y trabaja mucho mejor después de esa pausa.

Desde el centro educativo se pueden permitir aspectos como que el niño/a utilice tapones para los oídos para aislarse del ruido si vemos que le molesta excesivamente e interrumpe constantemente sus actividades. Si fuera posible, también se podrían crear aulas o espacios donde haya baja estimulación sensorial (sin demasiado ruido, mayor luz natural, evitar el uso de fluorescentes, etc.) (Carter, 2022).

Asimismo, respetar sus ritmos a la hora de realizar las tareas o permitirle que vaya al baño o a hacer un recado (ir a por tizas o folios, por ejemplo) para que se despeje y pueda coger con fuerza la clase de nuevo. El proporcionar espacios de baja intensidad sensorial y establecer niveles personales de sensibilidad facilitarán que el alumno/a aprenda de manera óptima (Carter, 2022).

También se puede trabajar el “silencio creador” que es poner al estudiante en situación de silencio para que pueda abrirse a su interior (Martínez Domínguez, 2022; como se citó en Verde y Rodríguez Álvarez, 2023). De este modo se da espacio al menor para que reflexione acerca de sus necesidades e inspiraciones y se abra al mundo que le rodea con sosiego.

El trabajo en equipo (Verde y Rodríguez Álvarez, 2023) es algo que las PAS disfrutan y realizan muy bien. De hecho, son personas que trabajan de manera excelente en tareas cooperativas, pues en este tipo de tareas se tiene que dar y se tiene que recibir para que el conjunto del trabajo salga adelante. La persona Altamente Sensible por antonomasia quiere ayudar y disfruta haciéndolo. De ahí que cuando los demás no aportan como ellas lo esperan, se sientan confundidas y les cueste entender por qué los demás no comparten como a ellas les sale de manera natural.

En este sentido, no es recomendable usar esta técnica con demasiada frecuencia, pues interactuar con varias personas durante mucho tiempo puede agotar al niño/a altamente sensible. Por este motivo, es interesante limitar estas tareas, así como la realización de presentaciones en público (a no ser que se vea un incremento significativo en el aprendizaje) (Carter, 2022).

Por supuesto, hablar con el alumno o la alumna de sus necesidades y estar pendientes de aquello en lo que les podamos ayudar. Tener una conversación empática (Verde y Rodríguez Álvarez, 2023) con el alumno o la alumna altamente sensible permitirá la confianza, la apertura y el desarrollo de la empatía.

La comunicación es clave tanto para el docente con el estudiante, como el docente con la familia. Tener una buena comunicación escuela-familia será vital para el buen desarrollo del niño o niña. De esta manera ayudamos a los estudiantes a crecer a nivel social y se les enseña valores, a la par que se atiende la dimensión emocional.

De cara al estudio, es importante que el discente se encuentre en un ambiente poco estimulante a la par que silencioso para procurar la concentración. De este modo, los estudiantes podrían estudiar favorablemente en casa, si disponen de un espacio reservado para ello o, en la biblioteca (Carter, 2022).

Normalmente no son personas que necesiten de adaptaciones en los exámenes, pero podría darse el caso de que el alumno/a se sintiera demasiado agobiado por la realización de la prueba (Carter, 2022). Por ello, se podría recomendar alguna adaptación, como: quitar la palabra “examen” del examen, pues les genera estrés y desconfianza; se puede fraccionar el examen para que el alumno/a centre su atención en cada parte y no se distraiga con el resto; se le puede enseñar a gestionar el tiempo del examen para organizarse y realizarlo en el tiempo previsto, etc.

Tanto desde el centro educativo como desde el hogar, procurar educar en gestión emocional para aquellas veces en las que el alumnado pueda sentirse desbordado. Hacerle ver que es normal lo que les pasa, que “no son bichos raros” (Aron, 2020), que aprendan a identificar qué les pasa y qué situaciones, cosas o personas les producen esa inestabilidad emocional y reaccionar acorde a la situación.

Otra técnica que resulta muy beneficiosa es el *role-playing*. El poder ponerse en el papel del otro y a los otros en su manera de entender el mundo, facilita que las personas ganen en empatía, así como ayuda a gestionar y prevenir conductas como el *bullying* (Verde y Rodríguez Álvarez, 2023).

En este sentido, cabe mencionar el sentido del humor (Verde y Rodríguez Álvarez, 2023). Que el estudiante sea capaz de reírse de sí mismo y a la vez conocerse en su faceta más vulnerable, le ayuda a crecer y a ser consciente de las expectativas que tiene y la realidad que le circunda. Esto facilitará la tolerancia a la frustración y la aceptación de sí mismo.

Si bien es cierto, existen numerosas prácticas que son beneficiosas para cualquier persona, de ahí que no haya que adaptar el aula a estas personas, sino propiciar ambientes que faciliten a todos atender sus necesidades y encontrarse de manera confortable en el aula. Para ello, es necesario saber lo que es la alta sensibilidad y aceptarla tanto por parte de la persona altamente sensible como de aquellas que no lo son, pues la manera de concebir el mundo es diferente. En este punto, es importante que las personas con dicho

rasgo de personalidad lo acepten y lo quieran, pues negar o criticar su propia manera de ver el mundo, dañará su autoestima y, por ende, dificultará su gestión emocional.

Finalmente, si se viera que el alumno, aun así, necesitara de mayor ayuda porque no es capaz de gestionar determinados aspectos de su vida, la psicoterapia, lejos de ser algo negativo, puede ser muy beneficiosa para este tipo de niños/as (Aron, 2020).

En cualquier caso, se hace necesario que el alumnado que comparte aula con los niños y las niñas altamente sensibles conozcan lo que es el rasgo (Carter, 2022), lo que comporta, faciliten la creación de un clima amigable y agradable y esto lo puedan reportar a otros contextos. Asimismo, se busca que las escuelas puedan implementar programas dentro de su diseño curricular que permitan al alumnado con este rasgo de personalidad expresarse de otros modos distintos a los convencionales y, por ende, facilitarlo a través de materias más artísticas o vinculadas a las humanidades (Martínez Domínguez y Porto Pedrosa, 2025).

En relación al docente, no se le debe considerar únicamente en su faceta de facilitador y guía de los estudiantes. También puede darse el caso de que el docente sea altamente sensible. Por este motivo, aunque de cara a los estudiantes haya un claro beneficio por su empatía y detección y atención de sus necesidades, también es importante dar pautas para ellos cuando son ellos los altamente sensibles.

En primer lugar, se hace necesario hacerles comprender su experiencia emocional, reconociendo que puede haber aspectos de su labor que le pueden reportar mayor dificultad (por ejemplo, que haya docentes que sean menos sensibles y no entiendan sus reacciones ni su modo de ser) (Tillmann, 2019).

A nivel comunitario se podría ayudar a estos docentes a superar esas dificultades a través de la tutorización por parte de otros docentes (Tillmann, 2019).

Para concluir, otro aspecto importante es la gestión emocional (Tillmann, 2019). Es vital para estos docentes saber atender a sus necesidades emocionales y, su aprendizaje, será valioso para sus estudiantes, pues aprenderán de él a identificar, regular y gestionar sus emociones.

CAPÍTULO IX



Discusión y conclusiones

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión

La sensibilidad es un aspecto que se ha estudiado durante siglos (Aristóteles, 350 a.C.; Platón, 380 a.C.; Séneca, 58 d.C.; Agustín de Hipona, 397-400; Tomás de Aquino, 1225-1274; Rousseau, 1762; Pestalozzi, 1801; Froebel, 1826; Montessori, 1882; Stein, 1994 o Polo, 2006) y que en la actualidad se investiga con otras connotaciones. Al trabajar con el concepto de alta sensibilidad se pasó de una concepción dicotómica (Aron y Aron, 1997) a un continuo que se distribuye normalmente y que distingue claramente tres grupos de personas: aquellas que tienen una sensibilidad media, aquellas que la tienen por debajo de la media y aquellas que la tienen por encima de la misma (Lionetti *et al.*, 2018). Sin embargo, aunque no hay estudios pedagógicos que muestren que ésta pueda ser incrementada, parece que esto pudiera ser posible si se trabajan aspectos como la empatía o exponerse a estímulos que la faciliten. Al igual que hay estudios que demuestran que una persona puede ser más sensible a determinados estímulos tras exponerse a un suceso traumático, como a un Trastorno de Estrés Post-traumático (Acevedo *et al.*, 2017) y otros que manifiestan la importancia de lo ambiental en esa mayor reactividad al ambiente - sobre todo, en el momento de desarrollo prenatal- (Liss *et al.*, 2005; Belski y Pluess, 2009; Lengua, 2008; Lionetti *et al.*, 2019), se sugiere que sensibilidad pueda trabajarse desde las aulas y el hogar.

Sabiendo que la sensibilidad y la ansiedad correlacionan, como se ha podido comprobar en el presente estudio y demostrar teóricamente con los estudios reflejados anteriormente (Salters-Pedneault *et al.*, 2006; Liss *et al.*, 2008, 2005; Lengua, 2008; Phua *et al.*, 2017; Fries *et al.*, 2022) , la sensibilidad ambiental (Pluess, 2015 y Pluess *et al.*, 2018) parece un buen marco en el que apoyarse para plantear propuestas educativas a implementar en el sistema educativo (de ahí la importancia de empezar a generar estudios que comprueben la guía presentada aquí y otros que puedan continuar esta prospectiva).

Dicha correlación parece darse por una forma biológica (temperamental) de ser. Aquellas personas que poseen el rasgo biológico de personalidad de SPS tienen una tendencia fisiológica y genética a padecer trastornos psicopatológicos (Assary *et al.*, 2018). Que en el estudio realizado puntúen más en ansiedad tanto de estado como de

rasgo aquellos estudiantes que son altamente sensibles cotejan esto que han comprobado otros autores.

Igual que se plantea la idea de poder educar el rasgo de personalidad con el fin de gestionarlo bien y no caer en una afectividad negativa (Gross y Muñoz, 1995; Salters-Pedneault, 2006) que implique una posterior psicopatología, se plantea cómo esto podría influir en la ansiedad de rasgo. Ésta se refiere a la capacidad innata que tienen determinadas personas a estar más inquietas o preocuparse por forma de ser (Spielberg *et al.*, 2009). Al ser algo hereditario, parece complicado, pero sería interesante ver hasta qué punto esto podría ser moldeable a través de la teoría de sensibilidad ambiental (Pluess, 2015 y Pluess *et al.*, 2018). Lo que sí se ha comprobado empíricamente es el mayor puntaje en ansiedad de estado cuando una persona tiene ansiedad de rasgo (Spielberg *et al.*, 2009). Sin embargo, como esta depende del contexto en el que se encuentre el estudiante, sería interesante ver la plasticidad en la ansiedad de rasgo para disminuir, a su vez, la ansiedad de estado.

Continuando con la idea de la parte heredada y la afectividad negativa, se sabe que las mujeres son más propensas a padecer ansiedad (Salters-Pedneault, 2006) y también se ha contrastado esto en esta tesis, sin embargo, aunque las mujeres puntuaban más en ansiedad de rasgo, en la ansiedad de estado puntuaban más los chicos. Esto evidencia que las mujeres, por forma de ser y por la afectividad que las caracteriza son más propensas a esa tendencia, mientras que los hombres dependen más del contexto en el que se encuentren para encontrarse más o menos nerviosos o preocupados (Gómez-Núñez *et al.*, 2017).

Al igual que ocurre esto con la ansiedad, también las mujeres tienden a ser más sensibles que los hombres, al contrario de lo sugerido por Aron y Aron (1997) que afirman que la sensibilidad se da de igual modo en varones que en mujeres. En el presente estudio, en todas las dimensiones las chicas puntúan más que los chicos en las diferentes pruebas estadísticas. Esto sugiere la importancia de replicar estudios de estas características para ver si el sexo biológico influye en ser más o menos sensible y si esto es extrapolable a otros países (y por tanto a población mundial) o es un caso aislado que pasa en España o, en concreto en la muestra de la presente investigación.

La sensibilidad (Lionetti *et al.*, 2018), como se ha mencionado con anterioridad, se distribuye normalmente. En el caso de la ansiedad, se esperaba que ocurriera lo mismo

(Spielberg *et al.*, 2006). Sin embargo, los datos han arrojado que la ansiedad se distribuye en todos los percentiles teniendo una alta concentración entre el 80 y el 99. Esto indica que la ansiedad es una patología infantojuvenil muy frecuente (BDCAP, 2020) que influye directamente en el rendimiento educativo de los estudiantes (Gil *et al.*, 2017) y que necesita ser atendida por el sistema educativo y no sólo por los profesionales de la salud.

Además, no se considera dentro de la normalidad que la mayoría de los estudiantes presente un índice de ansiedad elevado. Es cierto que los puntajes mayores se dan en ansiedad de estado y podría encontrarse en plena evaluación o superados por la carga de estudio/deberes. Sin embargo, es interesante tener en cuenta que en la preadolescencia (Torrens, 2023), sobre todo al final de la misma, se pueda encontrar mayor labilidad emocional y esto elevara los puntajes. Esto se refuerza con los estudios de Freire Rodríguez *et al.*, 2019; Gómez-Núñez *et al.*, 2017 y González-Castro *et al.*, 2015).

En ansiedad, no se han encontrado diferencias con respecto al curso en la presente tesis, sin embargo, existen estudios que relacionan los cursos superiores con mayor ansiedad, sobre todo, ansiedad escolar. Al centrar la investigación en los últimos cursos de educación primaria, no se pueden hacer comparaciones con respecto al curso anterior, pero sí refuerza la idea de que muchos estudiantes a estas edades padezcan ansiedad (Gómez-Núñez *et al.*, 2017).

Comprobando los supuestos de normalidad, en el caso de la sensibilidad, tan sólo lo cumplían tres variables, por lo que no es algo que se distribuya completamente de manera normal en contra de lo que la literatura científica muestra (Lionetti *et al.*, 2018, 2021). De éstas, dos de ellas (junto con la ansiedad de estado) explican casi el 50% de la varianza. En este punto, se hace necesario recalcar la importancia de revisar el cuestionario de medida, pues en tan sólo diez preguntas se pretende recoger toda una dimensión. Quizás esto no tenga mayor problema si miden correctamente lo que quieren medir, pero sí sugiere una revisión, sobre todo, en la dimensión imaginativa, pues las afirmaciones parecen asociarse a un comportamiento infantil y, en adultos, puede puntuar menos.

Además, es interesante que las dimensiones de sensibilidad que más explican la ansiedad sean la emocional y la psicomotora (de las dos, tan sólo está distribuida normalmente la psicomotora). La emocional puede tener su explicación en la relación con

la afectividad negativa (Gross y Muñoz, 1995; Salters-Pedneault, 2006), la sensibilidad “Vantage” (Pluess y Belski, 2013) y la capacidad para detectar sutilezas (Aron y Aron). La psicomotora, a pesar de ser la que menos correlaciona con el resto de las variables del modelo, tiene su explicación por la conexión que tiene con las personas con altas capacidades (De Gucht *et al.*, 2023), la relación con la doble excepcionalidad (Conejeros-Solar *et al.*, 2018) -sobre todo, con el TDAH (Valadez Sierra *et al.*, 2018)- y, por consiguiente, con la capacidad compleja (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Sin embargo, este dato, aunque sustenta la baremación del cuestionario, se contradice con lo mencionado anteriormente. El hecho de que la dimensión psicomotora no correlacione es interesante, pues ésta tiene la función de desinhibir el exceso de energía física (Pardo de Santayana, 2004). A mayor ejercicio, menos tensión se siente en el organismo (Guerra Santiesteban *et al.*, 2017). Definiendo la ansiedad como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras que emite un sujeto ante situaciones reales o no, que el sujeto percibe como amenazantes y/o peligrosas (Guerrero Barahona *et al.*, 2019), es necesario recalcar la necesidad de liberar esa preocupación o tensión interior en orden a tener menos probabilidades de padecer ansiedad. Por tanto, más que visiones contradictorias, parecen yuxtapuestas.

También se ha observado cómo la ansiedad de rasgo se ve influenciada por el área territorial, así como en la sensibilidad. En el caso de la ansiedad de rasgo, se esperaba que no influyera el área territorial por tratarse de un aspecto biológico (Spielberg *et al.*, 2006) y así ha sido. Sin embargo, sí que ha influido en la ansiedad de estado. Quizás esto pudiera deberse a la metodología empleada, los profesores que se encuentran enseñando en esas zonas, la carga de exámenes o deberes o el estilo educativo familiar, entre otros. Lo que no ha influido en ningún sentido es la titularidad, por lo que se puede afirmar que ni la ansiedad ni la sensibilidad dependen de los recursos de los que pueda disponer el centro educativo.

Para culminar este apartado es interesante hacer una reflexión acerca del estilo parental (Hertfelder, 2013). Siguiendo las líneas de la sensibilidad ambiental (Pluess, 2015 y Pluess *et al.*, 2018) se torna particularmente importante el clima familiar y las exigencias y expectativas en los niños/as (Ortiz, 2014) a la hora de desarrollar tanto una mayor sensibilidad como una predisposición a la ansiedad.

2. Conclusiones

La sensibilidad ha sido estudiada a lo largo de la historia. Los autores más antiguos, relacionaban siempre la sensibilidad con algo menos relevante respecto a la razón, por lo que ha sido un concepto que, a nivel educativo siempre ha quedado supeditado a la razón. Autores que no se han mencionado en la tesis como Descartes o Kant, por tener una visión más racionalista, han tenido gran influencia en la manera de concebir el mundo respecto a la sensibilidad. La razón es la que debe regir todo y la sensibilidad no debe aflorar demasiado, pues si ésta toma el mando, la persona se desordena. Se tiene un alto sentido del deber con el que se ha de cumplir y la sensibilidad no tiene cabida ahí (De Haro, 2015).

Ésta, que siempre se ha tenido en cuenta como algo inherente al ser humano, no se había estudiado hasta Dabrowski (1964/2017) como algo que podía tenerse en mayor medida que el promedio de la población. En este caso se entendió como un conjunto de sobreexcitabilidades. Sin embargo, desde esta fecha hasta Aron y Aron (1997) que divulgan el concepto como “alta sensibilidad” o “Sensibilidad del Procesamiento Sensorial” no hay ningún estudio similar.

Posteriormente, se hace alusión a un concepto similar, pero más amplio, denominado “Sensibilidad Ambiental” (Belski y Pluess, 2009). Hasta la fecha, se relacionaban una serie de características a este tipo de personas, como una mayor reactividad a los estímulos, mayor empatía, un procesamiento de la información más profundo y mayor capacidad para detectar sutilezas (Biencinto López y Muñoz Guitart, 2023), pero es en este momento cuando se empieza a tener en cuenta el factor ambiental (Belski y Pluess, 2009).

Además, en este punto surge una dificultad y es que las distintas teorías psicológicas relacionadas con el aspecto ambiental quieren abarcar esta realidad, pero no lo hacen exactamente desde el mismo punto de vista. Para solucionar esto, se decide crear un meta-marco, denominado “sensibilidad ambiental” que, desde entonces, es el que se emplea a la hora de realizar estudios sobre alta sensibilidad ligada al ambiente (Greven *et al.*, 2019).

Empiezan a surgir estudios que relacionan diferentes trastornos psicopatológicos con la sensibilidad (Benham, 2006; Salters-Pedneault, 2006; Liss *et al.*, 2008; Lengua, 2008; Belski y Pluees, 2009; Brindle *et al.*, 2015; Acevedo *et al.*, 2017; Phua *et al.*, 2017; Assary *et al.*, 2018; Lionetti *et al.*, 2021; Fries *et al.*, 2022; Van der Boogert *et al.*, 2022; Jagiellowicz *et al.*, 2024). Son numerosos los autores que ven una clara relación entre ser altamente sensible y quejarse de dolores, incomprensiones o falta de estrategias para enfrentar las situaciones del día a día. Es por este motivo por el que se relaciona la alta sensibilidad con trastornos como la depresión, la ansiedad, el trastorno límite de la personalidad, el *Burnout*, etc., así como con una afectividad negativa y problemas conductuales.

Del mismo modo, surgen estudios relacionados con las dificultades de aprendizaje (Assary *et al.*, 2018; Valadez Sierra *et al.*, 2018). Entre ellas, encontramos el TDAH o el TEA u otros trastornos con los que se comparten rasgos y es necesario saber diferenciarlos, como la Esquizofrenia o Trastorno de Estrés Postraumático.

No obstante, también se hace una fuerte relación entre personas con Altas Capacidades y Personas Altamente Sensibles (Tucker y Hafenstein, 1997; Bouchet y Falk, 2001; Tiesco, 2007; Hidalgo Sánchez *et al.*, 2019; De Gucht, Woestenburg y Backbier, 2023; Samsem-Bronsveld *et al.*, 2024). Entre las características que comparten, se mencionan el gusto por lo estético, la creatividad, el cuestionamiento de la autoridad y cuestiones sociales o la gran capacidad para detectar estímulos sutiles que a la mayoría pasan desapercibidos.

También se tienen en cuenta la implicación de factores externos al sujeto que intervienen en su desarrollo, sobre todo, en la etapa prenatal, traduciéndose en una mayor o menor adaptabilidad al entorno en función de esas influencias ambientales y, por consiguiente, mayor o menor plasticidad frente al mismo (Liss *et al.*, 2005; Belski y Pluess, 2009; Lengua, 2008; Lionetti *et al.*, 2019). Se ha comprobado cómo una etapa prenatal de una madre con depresión o ansiedad ha repercutido negativamente en la reactividad sensorial de los bebés en su etapa postnatal, así como que ha propiciado la aparición de estos mismos trastornos en su etapa adulta.

En este punto, se relacionó también la alta sensibilidad con el contexto familiar en el que se encontraba el niño. La comprensión del rasgo por parte de la familia propicia que el niño se desarrolle con normalidad y crezca con una adecuada autoestima (Belski y

Pluess, 2009). El hecho de que el niño o niña no se sienta comprendido dificulta su desarrollo, haciéndoles sentir menos capaces y menos resilientes.

Además de la relación existente entre altas capacidades y alta sensibilidad, se ha expuesto un concepto relativamente novedoso que es el de capacidad compleja (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). Dicho concepto se diferencia del de talento (Gagné, 1995; Rodríguez Rodríguez, 2001; Pardo de Santayana, 2002), genio (Rodríguez Rodríguez, 2001), prodigio (Gagné, 1995), creativo (Pardo de Santayana, 2002), sobredotación (Pardo de Santayana, 2002; Renzulli y Reis, 2018; como se citó en Tourón, 2020) y altas capacidades (Tourón, 2020).

Este concepto relaciona la alta sensibilidad con las AACC indicando que ambas se poseen conjuntamente. Es decir, se puede encontrar personas con AACC y personas que, además de ser AACC, poseen alta sensibilidad. A estas personas se las reconoce como capacidad compleja (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Este concepto implica no solamente dificultad en la detección (pues normalmente las pruebas para medir AACC no tienen en cuenta el rasgo de personalidad), sino también dificultad en la atención a estas personas que poseen capacidad compleja. Si se atiende a las personas con CC en base a sus AACC, se deja de lado toda su dimensión emocional y, por tanto, no se propiciando que se desarrolle el individuo de manera integral (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024).

Por esto conviene recordar la utilización del instrumento de medida empleado en la tesis, pues es una prueba que sirve de *Screening* para detectar diferentes aspectos: AACC, CC, AS o posibilidad de TDAH (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). Igualmente, y dependiendo de la edad con la que estemos trabajando, se podría observar desbordamiento emocional que, en la adolescencia es normal tener labilidad emocional, pero en otras edades habría que trabajarlo.

Con esto se puede afirmar que se ha cumplido en la presente tesis con los objetivos, que son: “definir el concepto de alta sensibilidad, así como qué se ha entendido por sensibilidad a lo largo de la historia” y “definir capacidad compleja y distinguirlo de conceptos como altas capacidades, sobredotación, talento, prodigio, genio y creativo”, respectivamente.

Un concepto relacionado a las AACC es el de doble excepcionalidad, haciendo referencia a aquellas personas cuya AC no se ve reflejada por mecanismos de compensación para una dificultad de aprendizaje (Conejeros-Solar *et al.*, 2018). Dicho concepto puede darse en varias variantes: aquella que permite observar la AACC, pero no la dificultad de aprendizaje, aquella que trasluce la dificultad de aprendizaje y camufla las AACC y aquella en la que se compensan y no se muestra ni una cara ni la otra.

Respecto al tercer objetivo “Conocer el concepto de ansiedad y sus tipos” también queda bien recogido a través de la historia de la misma (Croq, 2015; Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019), las diferentes categorizaciones en función de la sintomatología recogida en los manuales DSM, I (1952), II (1967), III (1980) IV (1994) y V (2014) y en Croq (2015) y su relación con la sensibilidad y otros trastornos, como se mencionaba anteriormente (objetivo 3).

Es interesante observar cómo ha ido cambiando el concepto de ansiedad, así como los distintos aspectos a tener en cuenta a la hora de diagnosticarla y categorizarla. Actualmente no se habla de ansiedad en un sentido único (ansiedad generalizada), sino que ésta tiene otras posibles manifestaciones, como la ansiedad por separación, la fobia específica, la agorafobia, la fobia social, etc. (DSM-V, 2014).

Esta misma se ha comprobado empíricamente en el presente trabajo cotejando el cumplimiento de las diferentes hipótesis de investigación planteadas. En dichos análisis se ha comprobado estadísticamente que los niños y niñas de 5º y 6º de primaria de la Comunidad de Madrid participantes en el estudio, muestran mayor ansiedad cuando son altamente sensibles.

Además, se ha observado cómo las niñas son más propensas al rasgo de ansiedad frente a los niños, que puntúan más en ansiedad de estado; que tanto la titularidad del centro como el área territorial influyen parcialmente en el padecimiento de ansiedad y que el curso en el que se encuentre el estudiante no repercute en dicho trastorno.

A su vez, a través de un modelo de regresión múltiple por procedimiento *Stepwise* se observó que la ansiedad de estado, así como otras variables de sensibilidad (psicomotora y emocional) explican la ansiedad de rasgo (44,7% de la varianza), lo que hila consecuentemente con el objetivo 4: “Comprobar si la ansiedad y la alta sensibilidad que padecen los estudiantes de la Comunidad de Madrid son buenos predictores de la ansiedad que pueden sufrir en un futuro próximo”.

Finalmente, se ha propuesto una guía pedagógica que pueda facilitar el conocimiento y trato de los alumnos y alumnas con dicho rasgo de personalidad en el contexto escolar. Dicha guía está enfocada tanto a orientadores, como docentes y familias a fin de que dichas personas puedan comprender el rasgo de personalidad (Aron y Aron, 1997). Se pretende que estas personas se sientan comprendidas en los diferentes ambientes y sirva de carácter “preventivo” en el desarrollo de diferentes psicopatologías que pudieran darse en el futuro por desconocer lo que les pasa, etiquetarles o sentirse raras por no saber gestionar su rasgo (Aron, 2020). Esto hace que se cumpla el 5º y último objetivo de la presente tesis.

Además, en ella no solamente se expresa la necesidad de la detección y se justifica el porqué de la misma, sino que se refleja la importancia tanto del papel del educador, como del orientador y la familia, así como la comunicación que surge entre familia y escuela en la educación del alumnado.

Dicha propuesta finaliza con una serie de orientaciones metodológicas que facilitarán no sólo la comprensión del rasgo, sino la adecuada atención de este tipo de alumnado y fomentará la realización de posteriores estudios canalizados específicamente en esta vertiente educativa.

CAPÍTULO X



Limitaciones y prospectiva

CAPÍTULO X. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

1. Limitaciones

Las principales limitaciones encontradas en el presente trabajo están fundamentalmente relacionadas con la muestra, la baremación y la realización de los cuestionarios.

La selección de la muestra se quiso realizar a través de un método de muestreo estratificado, donde se obtuviera una muestra representativa de las cinco áreas territoriales. Sin embargo, esto no se pudo llevar a cabo y se contactó con todos los centros posibles de la Comunidad de Madrid con la intención de llegar al mayor número posible de estudiantes y centros educativos. Sin embargo, éste presentaba la dificultad de la accesibilidad, pues no todos los centros podían o estaban dispuestos a participar ni todos los estudiantes estaban autorizados por parte de sus progenitores a realizar las pruebas.

A la hora de realizar los cuestionarios, se codificaron los centros educativos según la base de datos con la información acerca de los cursos, clases y número de lista de cada estudiante. El propósito de esto era no tratar ningún dato de carácter personal, pero facilitar la reidentificación en caso de que algún progenitor pidiera los resultados de su hijo/a (ANEXO 7). En el caso de los colegios públicos, la variabilidad en las listas de clase debido a las bajas y, sobre todo, a las nuevas incorporaciones una vez se ha comenzado el curso, altera el orden de lista de los estudiantes, por lo que en algunos casos fue complicado poder reidentificar a dichos estudiantes. En otro tipo de centros algunos alumnos se confundieron de número de lista, aunque se pudo cotejar el dato.

Respecto a la elaboración de los cuestionarios, como se mencionó en el apartado de los instrumentos de medida, hubo afirmaciones que no comprendían correctamente. En algunos centros educativos, debido a la dificultad que esto suponía, en vez de dejar que los estudiantes elaboraran los cuestionarios autónomamente y al ritmo que necesitaran, se leía cada una de las cuestiones en voz alta y se explicaban para asegurar la comprensión de los mismos. Esto hacía la tarea lenta y tediosa y los ritmos se descompusieron.

El hecho de que la investigadora pudiera estar presente en el aula facilitó que las dudas que surgían se pudieran solucionar rápidamente. De hecho, ésta debía estar pendiente de que no hubiera preguntas sin contestar en los diferentes cuestionarios, especialmente en el de ansiedad, pues más de dos ítems sin contestar, invalidaban la prueba. A pesar de los esfuerzos, hubo algunos cuestionarios de sensibilidad con varias afirmaciones sin responder, lo que llevó a tener que eliminar a algunos sujetos de la muestra.

Relacionado con los cuestionarios, no se encontró un manual que facilitara la corrección de las puntuaciones del cuestionario OEQ-II. En la tesis de Pardo de Santayana (2002) se mostraban las cinco dimensiones y cómo sumar las puntuaciones en las mismas, pero no había una baremación como tal. Se intuía que cuanto más próximo a 5 (límite máximo de puntuación en cada sobreexcitabilidad) se era más sensible, pero ¿Cuál era el punto de corte? ¿Qué sobreexcitabilidades prevalecían sobre las otras? ¿Debían considerarse todas con la misma importancia?

Para solucionar el problema de la baremación, se contactó con Raquel Pardo de Santayana y se estudió la mejor manera de baremar el instrumento para obtener resultados concluyentes. Tras ello, se publicó un capítulo de libro llamado “La capacidad compleja: un diagnóstico educativo en las altas capacidades” (Pardo de Santayana y Muñoz Guitart, 2024). En él, se refleja la baremación del instrumento y se realiza un estudio aplicando el mismo con estudiantes de primaria. Además, se acuña el término de capacidad compleja entendiéndola como el conjunto de AACC y AS en una misma persona y cuyas necesidades han de ser atendidas.

Por otro lado, se encontraron otro tipo de dificultades, como las relacionadas con la revisión documental y del estado de la cuestión. La mayoría de los estudios relacionaban no sólo la ansiedad, sino otros trastornos como el estrés, la depresión u otros trastornos como el TDAH, trastornos de conducta, problemas emocionales o TEA. Esto llevó a que el apartado de ansiedad y sensibilidad (2.4. de la presente tesis) se tuvieran que ampliar las miras a otros trastornos. Esto no resultó, posteriormente, una desventaja, pues se observaron otros trastornos relacionados, así como la diferenciación con otros desórdenes que pueden confundirse con Sensibilidad del Procesamiento Sensorial.

En este mismo punto, la bibliografía relacionada con alta sensibilidad y educación era muy escasa y, en su mayoría de corte divulgativo, por lo que la elaboración de la guía no ha sido fácil y requiere de numerosos estudios posteriores para ampliar este campo que compete al sistema educativo.

También hubo que actualizar los conocimientos en materia de estadística y asegurar que las pruebas empleadas eran las correctas. El hecho de que no todas las variables se distribuyeran de manera normal hacía que se tuvieran que desdoblar las pruebas por sobreexcitabilidades en vez de aplicar una única prueba para todo. Además, algunas pruebas requerían de contrastes posteriores para comprobar dónde se producían exactamente las diferencias significativas y esto era desconocido para la investigadora.

Del mismo modo se tuvieron que emplear varios programas informáticos para obtener los resultados deseados y, al pasar los datos de un programa a otro, en ocasiones, daba problemas y había que reajustar los datos.

2. Prospectiva

Todo estudio requiere de unas líneas de investigación que puedan continuar los trabajos realizados. El hecho de que esto suceda posibilita avanzar a la comunidad científica compartiendo información, replicando estudios y ampliando lo que ya se sabe con nuevos hallazgos y cooperando en la consecución de nuevas metas.

El presente estudio requiere de continuación en el ámbito empírico que refuerce lo estudiado y pueda ampliar escenarios a lo reflejado. Por ello, como continuación de esta investigación, se proponen diferentes ideas que pueden llevarse a cabo en el futuro.

En primer lugar, sería interesante poder hacer un seguimiento a los estudiantes evaluados y realizar mediciones de sensibilidad y ansiedad desde una perspectiva longitudinal. Esto permitiría poder cotejar el porcentaje de estudiantes con alta sensibilidad y corroborar que es un rasgo de personalidad heredable que se mantiene en el tiempo. Pero también ayudaría a comprobar si los que ya eran sensibles han

cambiado sus puntuaciones en las distintas sobreexcitabilidades. Esto llevaría a plantearse si la madurez pudiera colaborar, por ejemplo, en el control de la dimensión psicomotora o la imaginativa o, si las puntuaciones obtenidas en las distintas sobreexcitabilidades han aumentado o disminuido. En la línea de los estudios de epigenética que han revelado que las condiciones ambientales pueden cambiar la expresión de rasgos fenotípicos en cuanto a la sensibilidad, se puede afirmar que, quizás, determinados estímulos propiciaron tener mayor sensibilidad en un momento dado o que estudiantes que antes no puntuaron alto en alguna dimensión, pudieran verse afectados ahora por una mayor estimulación (o incluso ser más conscientes de la reactividad que tienen).

Del mismo modo, sería interesante comprobar si los alumnos que puntuaron alto en ansiedad de rasgo siguen haciéndolo en la adolescencia y se cumple el carácter predictivo de las regresiones realizadas. Al tratarse de una predisposición genética, cabría esperar que siguieran puntuando alto. En el caso de la ansiedad de estado, podría dar información acerca de si esos estudiantes siguen siendo muy susceptibles a estar ansiosos en momentos puntuales de su vida o si, por el contrario, los cambios producidos por el desarrollo contribuyen a gestionar esta tendencia.

Combinado ambas cosas, se podría observar si las personas que resultaron ser altamente sensibles siguen puntuando más en ansiedad tanto de estado como de rasgo o las puntuaciones han sufrido algún tipo de variación y por qué.

También podría ser de gran interés aumentar la muestra a otras comunidades autónomas, a España en su conjunto o, incluso, siendo muy ambiciosos, poder hacer mediciones en otros países para replicar el estudio. El tener una muestra más amplia haría el estudio generalizable y podría llevar a cambios importantes en el sistema educativo.

Otra posibilidad sería realizar estudios complejos de epigenética en las que las condiciones ambientales positivas (no sólo el entorno familiar) propiciaran un cambio en la forma de ser de los niños/as que permitieran la evitación del desarrollo de trastornos como la ansiedad, la depresión o el estrés, aspectos que se han ido explicando a lo largo del marco teórico y que, aunque la sensibilidad no es determinante en cuanto al padecimiento de dichos desórdenes, sí que hay mucha predisposición a ello.

Uno de los aspectos a realizar en esta tesis pero que, no ha sido posible completar en el nivel de profundidad requerido ha sido la realización de la guía para familias, docentes y orientadores de centros que facilitaran no sólo el conocimiento del rasgo, sino también su comprensión y gestión. El poder adaptar las aulas o la manera de cuidar el ambiente para que se propicie un buen aprendizaje tanto en los estudiantes altamente sensibles como en los que no lo son, es de gran ayuda. Además, se podrían adelantar a aspectos como la rumiación en el caso de la profundidad en el procesamiento de la información, la gestión emocional, por su fuerte reactividad, fomentar el disfrute de comprensión de aspectos abstractos que captan fácilmente por esa detección de sutilezas (aspecto que incrementaría la motivación en este tipo de alumnado) y fomentar, a su vez, la empatía en aquellos estudiantes cuyo umbral de sensibilidad es menor o incluso de intensidad media.

En esta misma línea de corte educativo, sería muy provechoso investigar sobre técnicas que se podrían emplear para aumentar el umbral de sensibilidad. Efectivamente, se trata de un rasgo biológico, pero con los estudios más recientes se ha conocido la importancia de la influencia del ambiente por lo que, si en casos extremos como un Trastorno de Estrés Postraumático aumenta la sensibilidad de las personas, cabría esperar que esta sensibilidad también se pueda aumentar en aquellos casos en los que se tenga especialmente baja. Esto contribuiría a una mejora en la empatía y, por tanto, mejorar las relaciones psicosociales de los estudiantes.

Finalmente, sería aconsejable poder realizar estudios longitudinales que midieran en forma de pretest-postest y mostraran resultados fiables acerca de las técnicas, mediciones e influencias del ambiente en cada uno de los estudios realizados de manera que se obtuvieran resultados concluyentes y se pudiera percibir, en caso de que así fuera, el desarrollo de la sensibilidad a lo largo de un periodo de tiempo concreto. Esto podría concretarse en la etapa escolar obligatoria (primaria y secundaria) y observar si la sensibilidad aumenta con la edad y comprobar a qué estímulos responde esto.

De igual modo, podrían aprovecharse estas mediciones para ver la adaptabilidad de las Personas Altamente Sensibles, su resiliencia y su tolerancia al ambiente que las rodea.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, B.P., Dattatri, N. y Marhenke, R. (2023). Sensory processing sensitivity, memory and cognitive training with neurofeedback. *Behavioural Brain Research*, 452. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2023.114601>
- Acevedo, B., Santander, T., Marhenke, R., Aron, A. y Aron, E.N. (2021). Sensory Processing Sensitivity Predicts Individual Differences in Resting-State Functional Connectivity Associated with Depth of Processing. *Neuropsychobiology*, 80, 185-199. DOI: 10.1159/000513527
- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S. y Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Philosophical Transactions B*, 373. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- Acevedo, B.P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R., Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, 14(6), 359-373.
- Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M.D., Collins, N. y Brown, L.L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580-594. DOI: 10.1002/brb3.242
- Aristóteles. (350 a.C./2004). *De Anima*. (J.A. Smith, Trad.). Harvard University Press.
- Aristóteles. (350 a.C./2017). *Ética a Nicómaco*. (R. Gómez Pérez, trad.). Rialp.
- Aron, E.N. (2020). Clinical assessment of sensory processing sensitivity. En, Acevedo, B. P. (Ed.). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. (Pp. 234-237). Elsevier Science. [Edición de Kindle].
- Aron, E. (2020). *The Highly Sensitive Person*. Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://hsperson.com/>

- Aron, E.N., Aron, A., Nardone, N. y Zhou, S. (2019). Sensory Processing Sensitivity and the subjective experience of parenting: An exploratory study. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 68(4), 420-435. <https://doi.org/10.1111/fare.12370>
- Aron, E.N., Aron, A. y Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262-282.
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E.N., Markus, H.R., De Gabrieli, J. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2-3), 219-226. DOI: 10.1093/scan/nsq028
- Aron, E.N., Aron, A. y Davies, M. (2005). Adult Shyness: The Interaction of Temperamental Sensitivity and the Adverse Childhood Environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 181-187. <https://doi.org/10.1177/0146167204271419>
- Aron, E. N. and Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. DOI: 10.1037//0022-3514.73.2.345
- American Psychiatric Association. (1980). *DSM-III. Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1968). *DSM-II. Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and Statistical manual. Mental disorders*. American Psychiatric Association.
- Aquino, T. (1225-1274). *Suma Teológica*. <https://bit.ly/4fGBVcc>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Asociación Americana de Psiquiatría.

- Assary, E., Vincent, J.P., Keers, R. y Pluess, M. (2018). Gene-environment interaction and psychiatric disorders: review and future directions. *Seminars in Cell and Developmental Biology*, 77, 133-143. DOI: 10.1016/j.semcdb.2017.10.016
- Ayuntamiento de Madrid. (2021, 1 de enero). *Explotación estadística del padrón municipal de habitantes*. <https://bit.ly/3s3EsJN>
- Base de Datos Clínicos de Atención Primaria. (2020). *Salud mental en datos: prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos relacionados a partir de los registros clínicos de atención primaria*. Ministerio de Sanidad.
- Baumeister, R.F., Vohs, K.D., DeWall, C.N. y Zhang, L. (2007). How emotion shapes behaviour: feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 167-203. DOI: 10.1177/1088868307301033
- Belski, J. y Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908. DOI: 10.1037/a0017376
- Benham, G. (2006). The Highly Sensitive Person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40(7), 1433-1440. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021>
- Bermúdez Moreno, J., Pérez-García, A.M., Ruiz Caballero, J.A., Sanjuán Suárez, P. y Rueda Laffond, B. (2012). *Psicología de la personalidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Biencinto López, C. y Muñoz Guitart, M. (2023). Alta sensibilidad en estudiantes universitarios. Comprobación de las propiedades psicométricas de la HSP-Scale. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 1(32), 47-68. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v1.03>
- Biencinto López, C., García García, M. y Torrecilla Manresa, S. (2021). Validación de la rúbrica Proficiencyin+E: Propiedades psicométricas. Pp. 1018-1019. En, Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M.M. y Quiroga Carrillo, A. (coords.). *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes*. Universidad de Santiago de Compostela.

- Bordaire, J., Aguerre, C. y Bolteau, L. (2022). A longitudinal approach of lockdown effects on quality of live and expression of anxiety-depressive disorders according to sensory processing sensitivity. *Psychology, Health and Medicine*, 27. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1968012>
- Boterberg, S. y Warren, P. (2016). Making sense of it all: The impact of sensory processing sensitivity on daily functioning of children. *Personality and Individual Differences*, 92, 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.022>
- Bouchet, N. y Falk, R.F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260-267. <https://doi.org/10.1177/001698620104500404>
- Bragado, C., Bersabé, R. y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 11(4), 939-956.
- Bridges, D. y Schendan, H. E. (2018). The sensitive, open creator. *Personality and Individual Differences*, 142, 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.016>
- Brindle, K., Moulding, R., Bakker, K. y Nedeljkovic, M. (2015). Is the relationship between sensory-processing sensitivity and negative affect mediated by emotional regulation? *Australian Journal of Psychology*, 67, 214-221. doi: 10.1111/ajpy.12084
- Carrión Sánchez, M. y Porto Pedrosa, L. (2023). Educar la Inteligencia Sensible en tiempos de Inteligencia Artificial. *Cuestiones Pedagógicas*, 32(1), 69-82. <https://bit.ly/4hn4pZv>
- Carter, K. (2022). I can't concentrate! Creating Learning Environments That Support Highly Sensitive Learners to Thrive. *Whitireia Journal of Nursing, Health and Social Services*, 29, pp. 33-46.
- Chacón, A., Pérez-Chacón, M., Borda Mas, M., Avargues-Navarro, M.L. y López-Jiménez, A.M. (2021). Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Highly Sensitive Person Scale to the Adult Spanish Population (HSPS-S). *Psychology Research and Behaviour Management*, 14, 1041-1052.

- Chen, C., Chen, C., Moyzis, R., Stern, H., He, Q., Li, H., Li, J., Zhu, B. y Dong, Q. (2011). Contributions of Dopamine-Related Genes and Environmental Factors to Highly Sensitive Personality: A Multi-Step Neuronal System-Level Approach. *PLoS One*, 6(7). e21636. DOI: 10.1371/journal.pone.0021636
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012884006.pdf>
- Comunidad de Madrid. (2022, 10 de enero). *Centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Consultado el 12 de julio de 2022. <https://bit.ly/3RBiV32>
- Comunidad de Madrid. (2022). *Relación de municipios por áreas territoriales*. Consultado el 12 de julio de 2022. <https://bit.ly/3IB7AvO>
- Conejeros-Solar, M.L., Gómez-Arizaga, M.P., Sandoval-Rodríguez, K.G. y Cáceres Serrano, P.A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación*, 2(42), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Costa-López, B., Ruiz-Robledillo, N., Albaladejo-Blázquez, N. Baryla-Matejczuk, M. y Ferrer-casales, R. (2022). Psychometric properties of Spanish versión of the highly sensitive child scale: the parent version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19053101>
- Croq, M.A. (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 319-325. doi: 10.31887/DCNS.2015.17.3/macrocq
- Dabrowski, K. (1964/2017). *Positive Desintegration*. (edición inglesa). Maurice Basset.
- Dabrowski, K. (1967/2015). *Personality-shaping through positive desintegration*. (edición inglesa). Red Pill Press.

- Davidow, J.Y., Insel, C. y Somerville, L.H. (2018). Adolescent Development of Value-Guided Goal Pursuit. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(8). <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.05.003>
- De Gucht, V., Woestenrburg y Backbier, E. (2023). Do gifted individuals exhibit higher levels of Sensory Processing Sensitivity and what role do openness and neuroticism play in this regard? *Journal of Research in Personality*, 104, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104376>
- De Haro, V. (2015). Una defensa de los deberes para con uno mismo en Kant y algunas observaciones respecto de su replanteamiento en Fichte. *Signos filosóficos*, 17 (34). ISSN 1665-1324
- Dean, E. (2016). Anxiety. *Nursing Standard*, 30(46), 15. DOI: 10.7748/ns.30.46.15.s17
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/3OtxSEk>
- Del Barrio, V. (2009). Raíces y evolución del DSM. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(2-3), 81-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3043153>
- Delval, J. y Padilla, M.L. (2014). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En, López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 125-150). Ediciones Pirámide.
- Díaz Kuaik, I. y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.393>
- Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. (2023, octubre). *Datos y Cifras de la Educación 2021-2022*. <https://bit.ly/3S5YftQ>
- Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. (2020, diciembre). *Datos*

y *Cifras de la Educación 2020-2021*. Consultado el 13 de julio de 2022.
<https://bit.ly/3yCBTh7>

Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid. (2020). *Alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General por enseñanzas, titularidad y régimen de financiación del centro. Curso 2020-2021*. Consultado el 12 de julio de 2022. <https://bit.ly/3RybREx>

Domblás García, A. (2016). *Ansiedad, personalidad y rendimiento académico en alumnado de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra]. UPNA.

El proyecto Jamovi. (2024). *Jamovi*. (versión 2.3.28). [Software].
<https://www.jamovi.org>.

Elmore, A.L. y Crouch, E. (2023). Anxiety, Depression and Adverse Childhood Experiences: Un Update on Risks and Protective Factors Among Children and Youth. *Academic Pediatrics*, 23(4), 720-721.
DOI: 10.1016/j.acap.2022.11.013

Ellis, B.J. y Boyce, W.T. (2011). Differential susceptibility to the environment: Toward and understanding of sensitivity to developmental experiences and context. *Development and Psychopathology*, 23 (1), 1-5.

Estadística de la enseñanza de la Comunidad de Madrid (2020). *Manual Metodológico. Curso 2020-2021*. Consultado el 12 de julio de 2022.
<https://bit.ly/3uP7nQd>

Etxeberria, I. (2014). El desarrollo moral. En, López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.181-210). Ediciones Pirámide.

Etxeberria, J. (2007). *Regresión múltiple*. La Muralla.

Feria Gómez, I., Olivares García, M.A. y García Cabrera, M.M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de educación inclusiva*, 14(2), 27-40.

- Ferradás Canedo, M.M., Freire Rodríguez, C. y Suárez Fernández, M. (2021). Relaciones entre autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria. En, Santos Rego, M.A., Lorenzo Moldeo, M.M. y Quiroga Carrillo, A. (coords.). *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. (pp. 1238-1239). Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes, M.J. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia. En, López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp.151-180). Ediciones Pirámide.
- Frank Falk, R., Lind, S., Miller, N.M., Piechowski, M.M. y Silverman, L.K. (1999). *The overexcitability Questionnaire-Two (EOQ-II): Manual, Scoring System, and Questionnaire*. Institute for the Study of Advanced Development.
- Freire Rodríguez, C., Ferradás Canedo, M.M., Seijo Galán, S. y Rebollo Quintela, N. (2022). Perfiles motivacionales y su relación con la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 177-186.
- Freire Rodríguez, C., Ferradás Canedo, M.M., Fernández Cerviño, S., Barca Enríquez, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y el género. *Publicaciones*, 49(2), 151-168. DOI:10.30827/publicaciones.v49i2.8087
- Fries, J., Baudson, T.J., Kovacs, K. y Pietschnig, J. (2022). Bright, but allergic and neurotic? A critical investigation of the “overexcitable genius” hypothesis. *Front Psychology*. 13:1051910. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1051910
- Froebel, F. (1826/2003). *La educación del hombre*. Biblioteca virtual universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-11. DOI: 10.1080/02783199509553709
- Gil, L., Mijares, B., Cuicas, M. y Rovero, Y. (2017). Tipos de ansiedad en el estudiante universitario: caso educación especial. *Impacto Científico. Revista*

Arbitrada Venezolana del Núcleo Luz-Costa Oriental del Lago, 12(2), 23-38. <https://bit.ly/3UO3ZC2>

Gómez-Núñez, I., Aparicio Flores, M.P., Vicent, M., Aparisi-Sierra, D., Fernández-Sogorb, A. e Inglés, C.J. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *INFAD de Psicología. International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(monográfico 2), 51-60. DOI: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.974

González-Castro, P., Rodríguez, C., Cueli, M., García, T. y Álvarez, D. (2015). Diferencias en ansiedad estado-rasgo y en atención selectiva en Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 105-112.

Guerra Santiesteban, J.R., Gutiérrez Cruz, M., Zavala Plaza, M., Singre Álvarez, J., Campoverde, G. y Romero Frómata, E. (2017). Relación entre ansiedad y ejercicio físico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2). ISSN 1561-3011

Guerrero Barahona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J.M., Sosa-Baltasar, D. y Durán-Vinagre, M.A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology*, 27,(3), 455-476. <https://bit.ly/40c1NrH>

Guevara Aranciaga, E.R. (2014). Redes sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE). *Revista de investigación multidisciplinaria*, 2(4), 83-106. DOI: <https://doi.org/10.33539/educacion.2015.n21.1055>

Gutiérrez García, A.V., Méndez Sánchez, C., Riveros Rosas, A., Gutiérrez Lara, M. (2021). Intervención cognitivo-conductual en trastornos de ansiedad infantil. *Psicología y Salud*, 31(1), 37-49. <https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2674>

Greven, C.U., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E.N., Fox, E., Schendan, H.E., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B. y Bijtteebier, P. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 98, 287-305.

- 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>
- Hartaman, S., Belski, J. y Pluess, M. (2023). Prenatal Programming of environmental sensitivity. *Translational Psychiatry*, 13(1), 161. DOI: 10.1038/s41398-023-02461-y
- Hartman, S. y Belski, J. (2018). Prenatal stress and enhanced developmental plasticity. *Journal of Neural Transmission*. DOI: 10.1007/s00702-018-1926-9
- Hernández Rivero, V.M. y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hertfelder Tenreiro, C. (2013). *Relación entre el estilo educativo familiar, el temperamento y las habilidades adaptativas en niños de 4 y 5 años*. [Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Hidalgo Sánchez, M., Patón Domínguez, D., Chato Gonzalo, I. y Méndez Suárez, M. (2019). *Sensibilidad, inteligencia emocional y creatividad en la superdotación intelectual en contexto de la enseñanza universitaria*. Fundación caja Badajoz. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación.
- Hipona, A. (397-400/2010). *Confesiones*. (A. Encuentra Ortega, trad.). Editorial Gredos.
- Homberg, J.R., Schubert, D., Asan, E. y Aron, E.N. (2016). Sensory processing sensitivity and serotonin gene variance: insights in mechanisms shaping environmental sensitivity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 472-483. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.09.029>
- IBM Corp. (2023). *SPSS*. (versión 28.0). [Software].
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022, 1 de junio). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*.

- Madrid: Población por municipio y sexo*. Consultado el 12 de julio de 2022.
<https://bit.ly/4f4XVNF>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022, 1 de junio). *Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO2011)*. <https://bit.ly/492hzqQ>
- Instituto PAS. (2024). Michael Pluess. <https://bit.ly/4eBaT5n>
- Jagiellowicz, J., Acevedo, B.P., Tillmann, T., Aron, A. y Aron, E.N. (2024). The relationship between sensory processing sensitivity and medication sensitivity: brief report. *Frontiers in Psychology*, *16*, 14:1320695. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1320695
- Legault, M., Bourdon, J.N., Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence: the role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese*, *199*, 12843-12868.
- Lengua, L.J. (2008). Anxiousness, Frustration, and Effortful Control as Moderators of the relation between Parenting and Adjustment in Middle-childhood. *Social Development*, *17*(3), 554-577. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00438.x>
- Likhar, A., Baghel, P. y Patil, M. (2022). Early childhood development and social determinants. *Cureus*, *14*(9). DOI: 10.7759/cureus.29500
- Limura, S. (2022). Sensory-processing sensitivity and COVID-19 stress in a young population: The mediating role of resilience. *Personality and Individual Differences*. DOI: 10.1016/j.paid.2021.111183
- Lind, S. (2011). Overexcitability and the Gifted. *SENG Newsletter*, *1*(1), 3-6. <https://www.sengifted.org/post/overexcitability-and-the-gifted>
- Lionetti, F., Klein, D.N., Pastore, M., Aron, E.N., Aron, A. y Pluess, M. (2021). The role of environmental sensitivity in the development of rumination and depressive symptoms in childhood: a longitudinal study. *European child and Adolescence Psychiatry*, *31*, 1815-1825. DOI: 10.1007/s00787-021-01830-6
- Lionetti, F. Aron, E.N., Aron, A., Klein, D.N. y Pluess, M. (2019). Observer-rated environmental sensitivity moderates children's response to parenting quality

in early childhood. *Developmental Psychology*, 55(11), 2389-2402.
<https://doi.org/10.1037/dev0000795>

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G.L., Jagiellowicz, J. y Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(24). DOI: 10.1038/s41398-017-0090-6

Liss, M., Mailloux, J. y Erchull, M.J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression and anxiety. *Personality and individual differences*, 45(3), 255-259.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009>

Liss, M., Timmel, L., Baxley, K. y Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relation to parental bounding, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1429-1439.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.007>

López, I.M. y Valenzuela, G.E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

López-Martín, E. y Andura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XXI*, 26(1), 9-17.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>

Luque Parra, D.J. y Luque Rojas, M.J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.

Martí, E. (2014). Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años. En, Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 329-354). Alianza Editorial.

Martín Martín, Q. (2001). *Contrastes de hipótesis*. La Muralla.

Martínez Domínguez, L. M. y Porto Pedrosa, L. (2025). Prácticas sociales y educación de menores con sensibilidad del procesamiento sensorial.

Tendencias Sociales. Revista de Sociología, 11(1), 49-63.
<https://bit.ly/414RPIH>

Martínez Domínguez, L-M. (2022). *Educación sensible. Marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Martínez Domínguez, L.M. y Porto Pedrosa, L. (2021). Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual al servicio de la educación. En A. Zuart y L. Porto (Coords). *El cambio inesperado. Educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida*. (pp. 38-52). Dykinson.

Martínez Domínguez, L.M. (2021). *Educación la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad*. EUNSA.

Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J.K., Salam, R.A. y Lassi, Z.S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7): 3432. DOI: 10.3390/ijerph18073432

Meneses, J. (Coord.), Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L.M., Turbany, J. y Valero, S. (2013). *Psicometría*. UOC. <https://bit.ly/3NNs8oB>

Microsoft. (2019). *Excel*. (versión 17.0). [Software].

Ministerio de Educación, formación profesional y deportes (2024, 27 de noviembre). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>

Ministerio de Educación, formación profesional y deportes (2024, 12 de enero). *EDUCAbase. Enseñanzas no universitarias/necesidades de apoyo educativo/curso 2022-2023*. <https://bit.ly/4eEXtVs>

Ministerio de Educación, formación profesional y deportes (2024, 12 de enero). *EDUCAbase. Enseñanzas no universitarias/alumnado matriculado/curso 2021-2022*. <https://bit.ly/4amqxzg>

Montessori, M. (2016). *Dios y el niño y otros escritos inéditos*. (F. De Giorgi, ed.). Herder.

- Montessori, M. (1982/2013). *El niño. El secreto de la infancia*. Montessori-Pierson Publishing Company. <https://bit.ly/3V2npmY>
- Montessori, M. (1886/2004). *La mente absorbente*. Editorial Diana. <https://bit.ly/3CFgGc1>
- Montessori, M. (1949/2003). *Educación para la paz*. <https://bit.ly/4g3s7IY>
- Moreno, M.C. (2014). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En, Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 405- 430). Alianza Editorial.
- Muñoz Guitart, M. y Martínez Domínguez, L.M. (2023). Personas Altamente Sensibles y Burnout en educación. En, Hernán Losada, I. y Anguita Osuna, J.E. (eds.). *Innovación educativa y formación docente. Últimas aportaciones en la investigación* (pp.226-236). Dykinson.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, 10 de octubre). *Ansiedad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Piqueras, J.A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 115-120. DOI: 10.1016/j.rpsm.2012.01.005
- Ortiz, M.J. (2014). El desarrollo emocional. En, López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social*. (pp. 95-124). Ediciones Pirámide.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 1(35), pp. 227-232. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037_
- Palacios, J., González, M.M., Padilla, M.L. (2014). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En, Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 377-404). Alianza Editorial.

- Palacios, J. e Hidalgo, V. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En, Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 355-376). Alianza Editorial.
- Pardo de Santayana, R. y Muñoz Guitart, M. (2024). La capacidad compleja: un diagnóstico educativo en las altas capacidades. En, Barrera-Algarín, E., López Meneses, E. y Sarasola Sánchez-Serrano, J.L. (Coords.). *Altas capacidades y Educación: una aproximación desde la investigación* (pp.129-142). Dykinson.
- Pardo de Santayana, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431-450.
- Pardo de Santayana, R. (2002). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: Validación del EOQ-II como prueba de diagnóstico*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. DoctaComplutense. <https://bit.ly/4bgmW6Z>
- Pérez Campos, N. y Felipe Castaño, M.E. (2013). Ansiedad de separación y miedos escolares en niños y niñas de seis años. *Apuntes de Psicología*, 31(3), 299-306.
- Pestalozzi, J.H. (1801/1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>
- Phua, D.Y., Kee, M.K.Z.L., Koh, D.X.P., Rifkin-Graboi, A., Daniels, M., Chen, H., Chong, Y.S., Broekman, B.F.P., Magiati, I., Kernani, N., Pluess, M. y Meaney, M.J. (2017). Positive maternal mental health during pregnancy associated with specific forms of adaptive development in early childhood: Evidence from a longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 29(5), 1573-1587. DOI: 10.1017/S0954579417001249
- Platon. (380 a.C./2013). *La República*. (M. Fernández-Galiano y J.M. Pabón, trad.). Alianza Editorial.
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K.J., Krapohl, E., Aron, E.N. y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the High

- Sensitivity Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental Psychology*, 54(1), 51-70. <https://doi.org/10.1037/dev0000406>
- Pluess, M. (2015). Individual differences in Environmental Sensitivity. *Child Development Perspectives*, 9(3), 138-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12120>
- Pluess, M. y Belski, J. (2013). Vantage Sensitivity: Individual Differences in Response to Positive Experiences. *Psychological Bulletin*, 139(4), 901-916. DOI: 10.1037/a0030196
- Polo, L. (2010a). *Antropología Trascendental. La esencia de la persona humana. Tomo II.* (2ª Ed.). EUNSA.
- Polo, L. (2010b). *Antropología Trascendental. La persona humana. Tomo I.* (3ª Ed.). EUNSA.
- Polo, L. (2006a). *Curso de Teoría del Conocimiento. Tomo II.* (4ª Ed.). EUNSA.
- Polo, L. (2006b). *Curso de Teoría del Conocimiento. Tomo I.* (3ª Ed.). EUNSA.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Felipe Castaño, E. y Gómez Carroza, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Porto Pedrosa, L. (2021). Educar la inteligencia sensible. Guía para padres de hijos con alta sensibilidad. Reseña en la revista *Complutense de Educación*, 32(4), 695-696. <https://bit.ly/4hs99gc>
- Real Academia Española. (2024). *Concepto de angustia.* Real Academia Española. <https://dle.rae.es/angustia?m=form>
- Real Academia Española. (2024). *Concepto de ansiedad.* Real Academia Española. <https://dle.rae.es/ansiedad?m=form>
- Real Academia Española. (2024). *Concepto de estrés.* Real Academia Española. <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s?m=form>
- Real Academia Española. (2024). *Concepto de personalidad.* Real Academia Española. <https://dle.rae.es/personalidad?m=form>

- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943/con>
- Reis, S.M., Baum, S.M. y Burke, M. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learner: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 7-38.
- Rodríguez Rodríguez, R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears 11*, 95-109.
- Rousseau, J.J. (1762/2000). *Emilio*. Elaleph. <https://bit.ly/494RTu1>
- Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G.R. y Loo-Rivadeneira, M.R. (2014). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2 (3 Especial), 127-137. DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.298>
- Salters-Pedneault, K., Roemer, L., Tull, M.T., Rucker, L. y Mennin, D.S. (2006). Evidence of Broad Deficits in Emotion Regulation Associated with Chronic Worry and Generalized Anxiety Disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 469-480.
- Samsen-Bronsveld, H.E., Bakx, A.W.E.A., Bogaerts, S., Van der Ven, S.H.G. (2024). A Comparison of Gifted Children with Low, Average, and Above-Average Cognitive Abilities in Sensory Processing Sensitivity in the Primary School Context. *Gifted Child Quarterly*, 68(3), 189-205. <https://doi.org/10.1177/00169862241239652>
- Sandí, B., Chorot, P., Sante, M.A. y Valiente, R.M. (2002). Análisis factorial confirmatorio del índice de Sensibilidad a la Ansiedad para Niños. *Psicothema*, 14(2), 333-339.

- Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M.M. y Quiroga Carrillo, A. (Coords.). (2021). La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. En, Biencinto López, C., García-García, M. y Torrecilla Manresa, S. *Validación de la Rúbrica ProficiencyIn+E: Propiedades Psicométricas* (pp. 1018-1019). Universidad Santiago de Compostela.
- Sanz Chacón, C. y Colaboradores. (2024). Informe nacional sobre la educación de los superdotados 2024. El mundo del superdotado.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, (supl.1), S11-S16.
- Schaefer, M., Kühnel, A. y Gärtner, M. (2022). Sensory processing sensitivity and somatosensory brain activation when feeling touch. *Scientific Reports*, 12(1). DOI: 10.1038/s41598-022-15497-9
- Séneca. (58 d.C./2015). *De vita beata*. (C. Ferrerira, trad.). El libro total. PRISMA. <https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=5244,5197>
- Sensitivity Research. (2024, 17 de septiembre). Michael Pluess. <https://sensitivityresearch.com/?s=michael+pluess>
- Sobradriel Sierra, N., Montoro Mavilla, L., Latorre Cosculluela, C., Martín Bozas, F. y Flores Santolaria, M. (2021). La ansiedad ante los exámenes: análisis en alumnado de sexto de Educación Primaria. En, Soler Nages, J.L., Pedrosa Laplana, J.J., Royo Montané, A., Sánchez Sánchez, R. y Sierra Sánchez, V. (coords.). *Inteligencia emocional y bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 273-283). Ediciones Universidad San Jorge.
- Sottani, C.G., Barilá, C. y Vuelta, B.L. (2014). Ansiedad infantil: un tratamiento basado en la evidencia. *Anuario Anxia*, 20, 21-24.
- Spielberg, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.E., Montuori, J. y Plaztek, D. (2009) (4ª Ed.). *STAIC. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. TEA Ediciones.

- Stein, E. (1994). *La ciencia de la cruz. Estudio sobre San Juan de la Cruz*. (2º Ed.). Editorial Monte Carmelo. <https://bit.ly/4140wDg>
- Strader García, S.S. (2012). *The impact of an expressive arts group therapy process on anxiety and self-esteem for highly sensitive adolescents*. [Tesis doctoral]. Sofia University. <https://www.proquest.com/docview/1346674438>
- The Highly Sensitive Person. (2020, 13 de septiembre). *Personas Altamente Sensibles*. <https://hsperson.com/>
- Tiesco, C.L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 11-22. <https://doi.org/10.1177/0016986206296657>
- Tillmann, T. (2019). *Sensory-Processing Sensitivity in the Context of the Teaching Profession and its Demands: Blessing, curse or both?* [Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Ludwig-Maximilian-Universität München]. <https://core.ac.uk/download/pdf/228091148.pdf>
- Tintaya Condori, B. (2019). Psicología y personalidad. *Revista de Investigación Psicológica*, 21, 115-134. ISSN: 2223-3033.
- Torrens, D.B. (2023). El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. *Adolescere*, XI(2), 78-83.
- Tourón, J. (Ed)., Lizasoain Hernández, L., López González, E y Navarro Asencio, E. (2023). *Análisis de datos y medida en educación*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Tourón, J. (2020). Las altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. (pp. 369-400). Pearson Educación.
- Tucker, B. y Hafenstein, N.L. (1997). Psychological Intensities in Young Gifted Children. (1997). *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75.

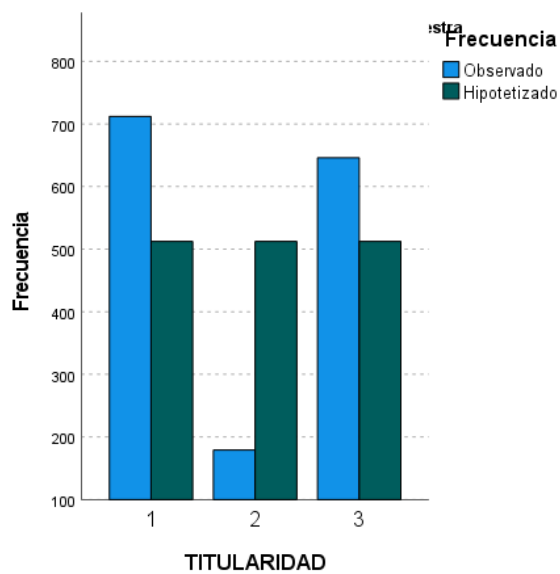
- Valdez Sierra, M.D., Aguiñaga Maldonado, L.A., Morales González, J.S., Verche Borges, E., Borges del Rosal, A. y Rodríguez Cervantes, D.J. (2018). Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 503-516.
- Van den Boogert, F., Klein, K., Spaan, P., Sizoo, B., Bouman, Y.H., Hoogendijk, J.G. y Roza, S. (2022). Sensory processing difficulties in psychiatric disorders: A meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 151, 173-180. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2022.04.020
- Verde, A. y Rodríguez Álvarez, C. (2023). Educación y sensibilidad: la educación de la sensibilidad tridimensional humana. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 1(32), 99-116. <https://bit.ly/3ZfiMIE>

ANEXOS

ANEXO 1: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y TITULARIDAD DE CENTRO

N total	1537
Estadístico de prueba	329,560^a
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

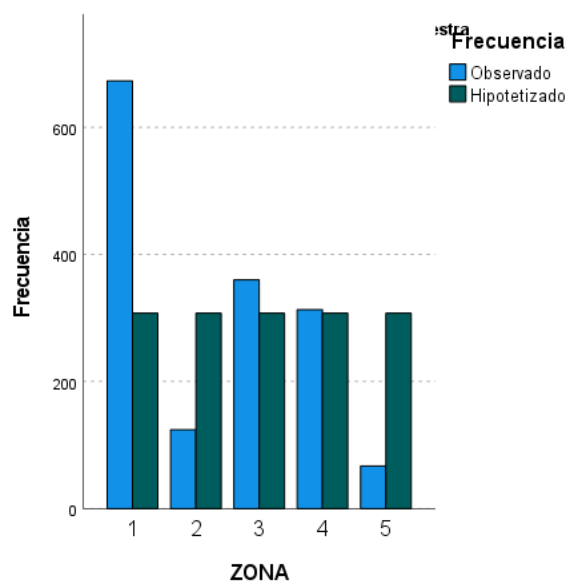
a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 512,333.



ANEXO 2: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y ÁREA TERRITORIAL

N total	1537
Estadístico de prueba	741,344^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

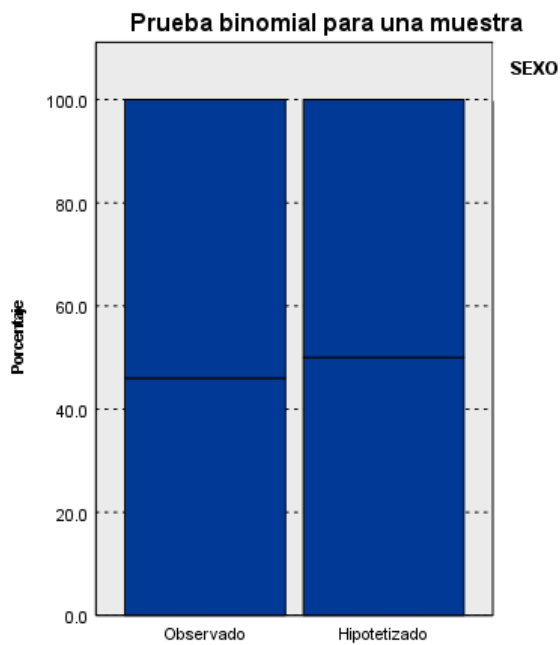
a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 307,400.



ANEXO 3: PRUEBA BINOMIAL PARA UNA MUESTRA Y SEXO

Resumen de prueba binomial de una muestra

N total	1531
Estadístico de prueba	704,000
Error estándar	19,564
Estadístico de prueba estandarizado	-3,118
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,002

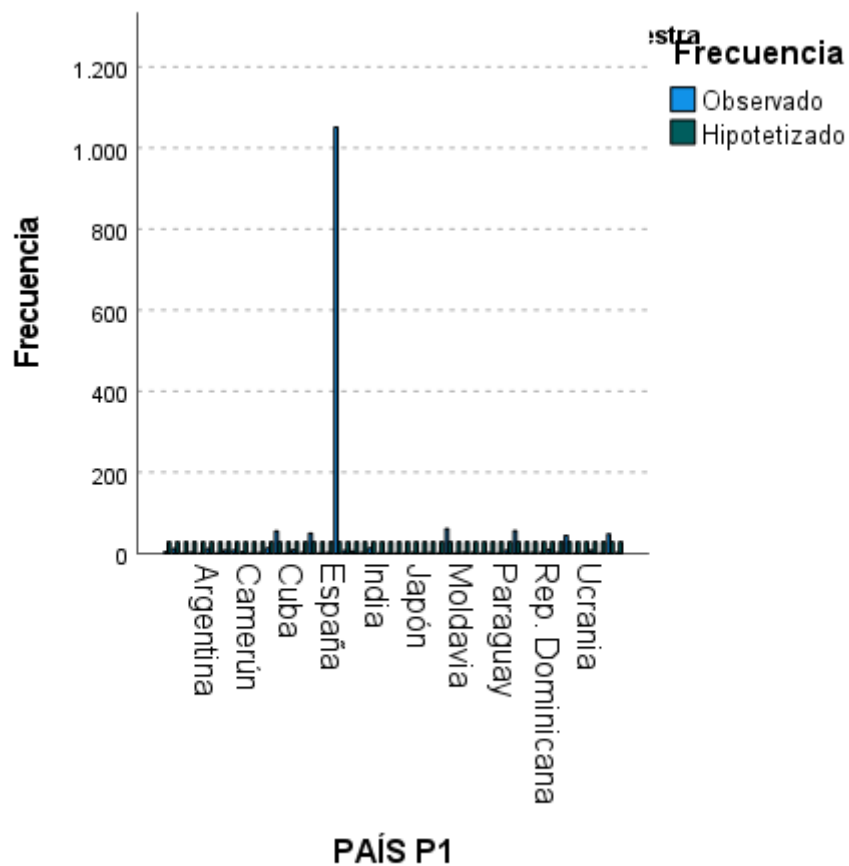


ANEXO 4: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS PROGENITORES

Resumen de prueba de chi-cuadrado de una muestra

N total	1537
Estadístico de prueba	37899,899 ^a
Grado de libertad	53
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

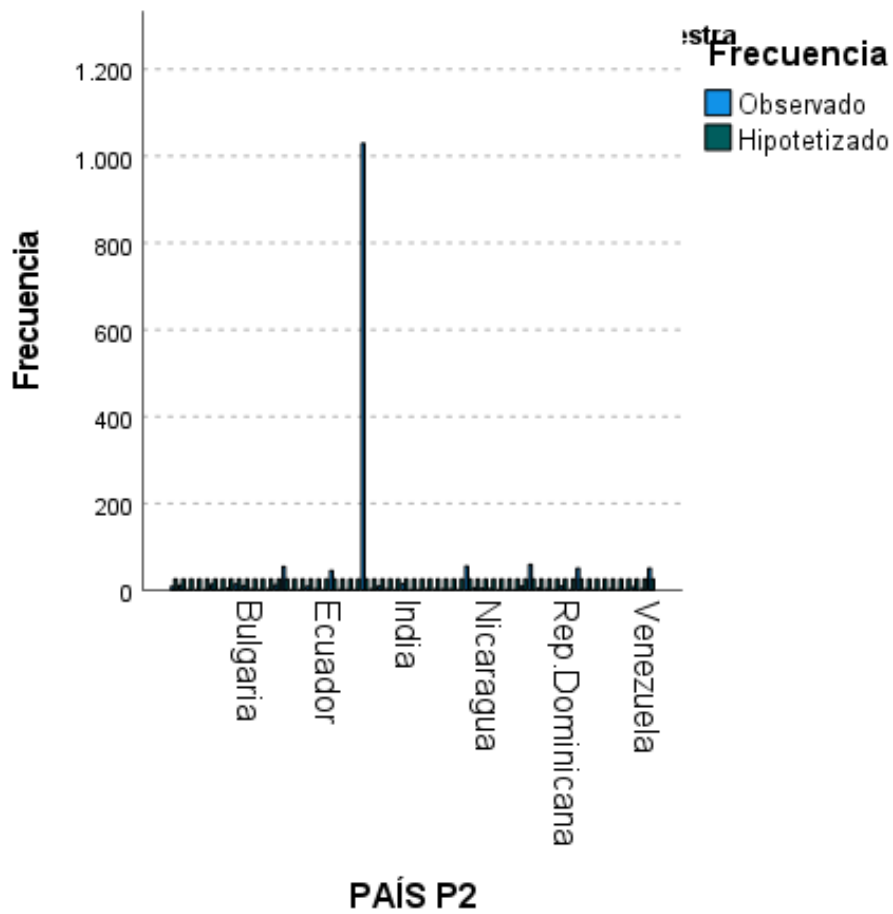
a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que .5. El valor mínimo esperado es 28,463.



Resumen de prueba de chi-cuadrado de una muestra

N total	1537
Estadístico de prueba	41199,552 ^a
Grado de libertad	60
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 25,197.

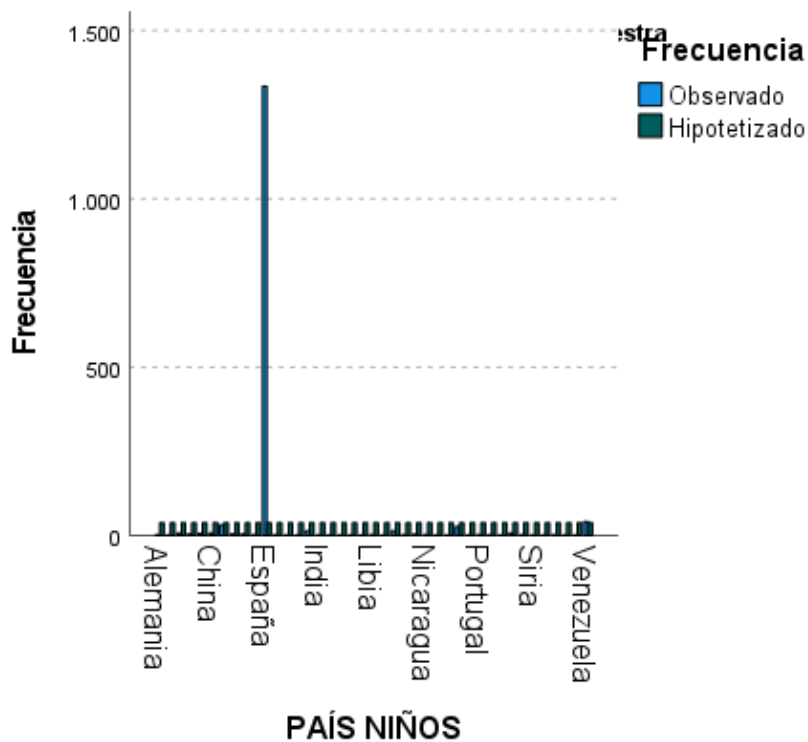


ANEXO 5: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES

Resumen de prueba de chi-cuadrado de una muestra

N total	1537
Estadístico de prueba	46038,712 ^a
Grado de libertad	40
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 37,488.



ANEXO 6: CHI CUADRADO PARA UNA MUESTRA Y PROFESIÓN DE LOS PROGENITORES

Resumen de prueba de chi-cuadrado de una muestra

N total	1536
Estadístico de prueba	10965,289 ^a
Grado de libertad	261
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 0 casillas (0%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 5,863.

Resumen de prueba de chi-cuadrado de una muestra

N total	1537
Estadístico de prueba	12249,442 ^a
Grado de libertad	845
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

a. Hay 846 casillas (100%) con valores esperados menores que 5. El valor mínimo esperado es 1,817.

ANEXO 7: CERTIFICADO FAVORABLE DEL COMITÉ DE ÉTICA



Universidad
Rey Juan Carlos

Rectorado

Doña. Adriana Izquierdo Lahuerta, secretaria del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos,

CERTIFICA

Que este Comité ha evaluado el proyecto de investigación titulado:

LA VARIABLE SENSIBILIDAD COMO MARCO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Con número de registro interno: 1110202221722

y considera que:

- Se cumplen los requisitos éticos necesarios del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para sus participantes.
- La capacidad de la investigadora y los medios disponibles son apropiados para llevar a cabo el estudio.

Por lo que ha decidido emitir un dictamen **FAVORABLE** para la realización de dicho proyecto, cuya investigadora principal es Doña **MIRYAM MUÑOZ GUITART**.

Lo que firmo en Móstoles a 10 de enero de 2023.

IZQUIERDO
LAHUERTA
ADRIANA -
01927386D AUTH

Firmado digitalmente
por IZQUIERDO
LAHUERTA ADRIANA -
01927386D AUTH
Fecha: 2023.01.10
15:12:33 +01'00'

Firmado: Dña. Adriana Izquierdo Lahuerta.

- Este informe sólo tiene validez para el proyecto o procedimiento propuesto y en las condiciones en ellos descritas. Cualquier cambio que afecte a las implicaciones éticas y/o de seguridad del mismo y de los participantes, invalida este informe y deberá ser puesto en conocimiento de este Comité de Ética para su valoración.
- El Comité de Ética de la Investigación puede instar a las autoridades autonómicas para que proceda a la suspensión cautelar de la investigación autorizada en los casos en los que no se hayan observado los requisitos que establece la legislación vigente y sea necesaria para proteger los derechos de los ciudadanos.

ANEXO 8: CORREO INFORMATIVO DEL ESTUDIO, HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y MODELO DE AUTORIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Correo informativo

Buenas tardes, me dirijo a usted con el objetivo de poder contar con su colaboración para la recogida de información.

Soy estudiante de doctorado en las Universidades Complutense de Madrid y Rey Juan Carlos y necesito recabar muestra para un estudio. Dicho estudio se titula “La variable sensibilidad como marco para atender a la diversidad” y consiste en pasar un par de cuestionarios a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. El primero es sobre alta sensibilidad y el segundo es sobre ansiedad infantil. La idea es poder detectar qué porcentaje de alumnado es altamente sensible y si el ser altamente sensible propicia que los alumnos tengan ansiedad. Ambos cuestionarios se rellenan fácilmente y simplemente necesitaría un día una hora para pasar dichas pruebas. La realización de las mismas es breve, pero prefiero solicitaros una hora para contar con tiempo de explicación de los cuestionarios, dudas que puedan surgir... Los cuestionarios se pasarán en papel estando yo, como investigadora principal, presente durante la prueba.

Los datos que se recaben serán completamente anónimos y sólo se recogerán con el permiso del centro y de los padres o tutores de dichos alumnos (adjunto documentos legales en dicho correo). Estos mismos se guardarán durante un periodo de tres años (hasta la culminación de la tesis) y, si algún padre o madre estuviera interesado en los resultados de su hijo/a, podría hacerles un informe con los mismos.

Por favor, denme alguna opción para poder acudir al centro. Yo procuraré ser lo más flexible posible en los horarios que me indiquen.

Pueden contactarme en este correo: miryam.munoz@urjc.es o en mi número de teléfono: 630 220 251.

Un saludo y gracias de antemano.

HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

NOMBRE DEL ESTUDIO/PROYECTO: Tesis doctoral “La variable sensibilidad como marco para atender a la diversidad”

INVESTIGADOR PRINCIPAL: Miryam Muñoz Guitart

Le agradecemos su interés en este estudio. Para que pueda participar en él es necesario contar con su consentimiento, por lo que le solicitamos que tome el tiempo necesario para leer con detenimiento la siguiente información, y que plantee cuantas preguntas considere necesarias al investigador cuyos datos de contacto figuran arriba, a fin de que pueda considerarse verdaderamente informado.

Sepa que, en todo caso, su decisión de participación es enteramente voluntaria y que, aún en el caso de haber decidido participar, podrá retirar dicho consentimiento en cualquier momento, sin ningún tipo de consecuencia para usted.

¿Qué es y qué persigue este estudio?

Este estudio pretende ver la posible correlación entre niños altamente sensibles y aquellos que por poseer este rasgo de personalidad pudieran estar desarrollando ansiedad.

¿Quién realiza este estudio?

La tesis la realiza Miryam Muñoz Guitart como estudiante de doctorado e investigadora principal, avalada por los doctores Chantal Biencinto López (UCM) y Luis Manuel Martínez Domínguez (URJC).

¿Cuánto tiempo durará el estudio?

Los cuestionarios se pasarán durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2022-2023.

En cuanto al tiempo dedicado por los estudiantes, sólo será necesaria una hora de clase, donde podamos pasar el cuestionario de sensibilidad y el de ansiedad. Cumplimentar ambos no va a llevar una hora, pero creemos que es un margen razonable para poder tener tiempo suficiente y contestar los dos con calma y en presencia del investigador por si surgiera cualquier duda sobre cualquier ítem.

¿Cómo se realizará el estudio? ¿En qué consistirá la participación y qué riesgos conlleva?

Los centros educativos nos darán permiso para poder pasar cuestionarios a sus alumnos de 5º y 6º de Primaria y el estudio sólo recabará la información que los estudiantes plasmen a través de los cuestionarios de manera anónima.

La participación será absolutamente voluntaria tanto por parte de los centros como por parte de los estudiantes que conforman cada aula.

Dichas pruebas sólo se contestan en papel y en ningún caso conllevarán riesgos para los estudiantes.

¿Qué datos se recabarán para la realización de este estudio?

Sólo se van a recabar los resultados de las pruebas. En cualquier caso, cada centro, clase y estudiante irá codificado con un número de tal forma que los resultados sean tratados de forma totalmente anónima.

¿Cómo se garantiza la confidencialidad y la protección de los datos personales de los participantes?

Este estudio implica el tratamiento de datos de carácter personal, por lo que los investigadores garantizarán en todo momento la confidencialidad en el tratamiento de los mismos, cumpliendo con la normativa de protección de datos de carácter personal, en particular, el Reglamento Europeo 679/2016, de 27 de abril, general de protección de datos, así como de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y Garantía de los Derechos Digitales.

Cada centro educativo irá codificado con un número, así como cada clase y cada estudiante. Lo haremos del siguiente modo: Para codificar los colegios, asignaremos un número a cada centro educativo. Éste (que irá del 1 al 1341, irá seguido del curso correspondiente (5 o 6), el aula (1 para el A y 2 para el B) y, finalmente, otro para el estudiante. Ejemplo:

COLEGIO	CÓDIGO
Internacional Aravaca	1266 5 1 1
	1266 5 2 1
	1266 6 1 1
	1266 6 2 1
Agustín de Argüelles	1267 5 1 25
	1267 5 2 25
	1267 6 1 25
	1267 6 2 25
Estudiantes Las Tablas	1271 5 1 13

	1271 5 2 12
	1271 6 1 15
	1271 6 2 21
Arenales Arroyomolinos	1272 5 1 4
	1272 5 2 2
	1272 6 1 11
	1272 6 2 14

Esta asignación de números se puede hacer con Excel o con programas gratuitos que aportan un código de barras a cada copia. En mi caso, lo haré a través de EXCEL.

En aplicación de la normativa de protección de datos, le informamos de lo siguiente:

RESPONSABLE DEL TRATAMIENTO

La responsable del tratamiento es Miryam Muñoz Guitart; miryam.munoz@urjc.es

CONSENTIMIENTO Y FINALIDAD

Sus datos personales serán tratados con su consentimiento expreso, sólo pudiendo destinarse a finalidades de investigación adicionales y compatibles, previa anonimización de los mismos.

Usted podrá retirar su consentimiento en cualquier momento y sin ninguna consecuencia para usted.

COMUNICACIÓN DE DATOS

Los datos personales recogidos no serán cedidos sin su consentimiento expreso salvo en los casos en los que haya una obligación legal de hacerlo o previa anonimización de los mismos, de manera que no sea posible su reidentificación.

CONSERVACIÓN DE LOS DATOS

Los datos personales serán conservados el tiempo de duración del proyecto (procediendo posteriormente a la destrucción de los mismos). Este tiempo será de un máximo de dos años tras la recogida de los mismos.

EJERCICIO DE DERECHOS

En aplicación de su derecho a la protección de los datos de carácter personal, le informamos de que podrá ejercer en cualquier momento sus derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, oposición y demás reconocidos por el Reglamento General de Protección de Datos, así como por la Ley Orgánica 2/2018, de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales, dirigiendo su solicitud a Miryam Muñoz Guitart.

Asimismo, y especialmente si considera que no ha obtenido satisfacción plena en el ejercicio de sus derechos, le indicamos que podrá presentar una reclamación ante la autoridad nacional de control en materia de protección de datos, dirigiéndose a la Agencia Española de Protección de datos, C/ Jorge Juan, 6 – 28001 Madrid o en www.aepd.es.

Puede encontrar más información sobre la protección de sus datos personales en <https://www.urjc.es/proteccion-de-datos>.

AQUÍ FINALIZA LA HOJA DE INFORMACIÓN PARA QUE CONSIDERE SI ACEPTA O NO PARTICIPAR EN EL ESTUDIO.

Le recordamos que puede solicitar cualquier aclaración o realizar cualquier pregunta para asegurarse de que cuenta con toda la información que necesita para tomar su decisión.

Si la decisión que toma es la de participar, le solicitamos que rellene y firme la hoja siguiente, de “Consentimiento informado”, significando que acepta y consiente participar en el estudio después de haber recibido toda la información.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo (nombre del/la participante/paciente o de su representante):

- En mi nombre (marcar si procede)
- En representación de otra persona (marcar si procede).

Nombre de a quien represento:

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio,

confirmando que he leído la hoja de información que me ha sido entregada. Afirmo que he comprendido lo que pone en ella y que se me ha dado la oportunidad de realizar las preguntas que he considerado necesarias para poder entenderlo bien, por lo que manifiesto mi voluntad libre e informada de participar voluntariamente en el estudio, suscribo que me es entregada copia de este consentimiento y consiento de forma expresa, mediante mi firma, el tratamiento de mis datos personales para los fines anteriormente mencionados, en relación con la gestión y ejecución del proyecto de investigación.

En _____ a ____ de _____ de 20

Nombre y apellidos del/la participante/representante	Nombre y apellidos del/la investigador/a:
Firma	Firma

DERECHO DE REVOCACIÓN

(En caso de querer ejercer su derecho de retirar su consentimiento)

Yo (nombre del/la participante/paciente o de su representante):

- En representación de mí misma/o (marcar si procede)
- En representación de otra persona de (marcar si procede).

Nombre de a quien represento:

Y, reconociendo haber tenido en cuenta sus deseos u objeciones previamente expresados al respecto de este estudio,

Revoco el consentimiento informado otorgado previamente a día de hoy de de y no deseo continuar en el estudio dándolo por finalizado a partir de la fecha anteriormente descrita. Además, suscribo que me es entregada copia de esta revocación.

Nombre y apellidos del/la participante/representante	Nombre y apellidos del/la investigador/a:
Firma	Firma

MODELO AUTORIZACIÓN CENTRO EXTERNO

Por la presente, Yo, Don/Doña (nombre y apellidos)_____ con DNI_____ al cargo de la dirección del centro (nombre del centro/institución)_____ ubicado en (Calle, municipio, código postal, ciudad, Comunidad autónoma) declaro conocer y autorizar a Don /Doña _____ (nombre del/la IP de la investigación) a que pueda realizar la recogida de datos del estudio de investigación que lleva por título _____.

Para que conste a los efectos oportunos.

En _____ a _____ de _____ de 20__ .

Firma y sello del/la responsable del centro.

ANEXO 9: TABLA DE FRECUENCIAS DE EDAD DE LOS ESTUDIANTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2	,1	,1	,1
	10	546	35,5	35,5	35,7
	11	742	48,3	48,3	83,9
	12	233	15,2	15,2	99,1
	13	14	,9	,9	100,0
	Total	1537	100,0	100,0	

ANEXO 10: TABLA DE FRECUENCIAS DEL PAÍS DE PROCEDENCIA DE CADA ESTUDIANTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alemania	2	,1	,1	,1
	Argelia	1	,1	,1	,2
	Argentina	7	,5	,5	,7
	Bolivia	4	,3	,3	,9
	Brasil	6	,4	,4	1,3
	China	7	,5	,5	1,8
	Colombia	31	2,0	2,0	3,8
	Cuba	4	,3	,3	4,0
	Ecuador	4	,3	,3	4,3
	El Sal	2	,1	,1	4,4
	España	1334	86,8	86,8	91,2
	Francia	2	,1	,1	91,3
	Guinea	1	,1	,1	91,4
	Haití	1	,1	,1	91,5
	Honduras	13	,8	,8	92,3
	India	1	,1	,1	92,4
	Indonesia	1	,1	,1	92,5
	Irán	1	,1	,1	92,5
	Italia	1	,1	,1	92,6
	Japón	1	,1	,1	92,6

Libia	2	,1	,1	92,8
Mali	1	,1	,1	92,8
Marruecos	13	,8	,8	93,7
México	3	,2	,2	93,9
Moldavia	2	,1	,1	94,0
Nicaragua	2	,1	,1	94,1
Nigeria	1	,1	,1	94,2
Paraguay	1	,1	,1	94,3
Perú	26	1,7	1,7	96,0
Polonia	1	,1	,1	96,0
Portugal	2	,1	,1	96,2
R. Unido	2	,1	,1	96,3
Rep.Dom.	1	,1	,1	96,4
Rumanía	7	,5	,5	96,8
Rusia	2	,1	,1	96,9
Siria	1	,1	,1	97,0
Taiwán	1	,1	,1	97,1
Ucrania	2	,1	,1	97,2
Urania	1	,1	,1	97,3
Uruguay	1	,1	,1	97,3
Venezuela	41	2,7	2,7	100,0
Total	1537	100,0	100,0	

ANEXO 11: TABLAS DE FRECUENCIAS DE LAS PROFESIONES DE LOS PROGENITORES

PROFESIÓN P1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	220	14,3	14,3	14,3
	1	1	,1	,1	14,4
	7	1	,1	,1	14,5
	11	13	,8	,8	15,3
	20	2	,1	,1	15,4
	22	19	1,2	1,2	16,7
	24	1	,1	,1	16,7
	27	1	,1	,1	16,8
	72	1	,1	,1	16,9
	211	8	,5	,5	17,4
	243	20	1,3	1,3	18,7
	363	1	,1	,1	18,8
	592	4	,3	,3	19,0
	1111	2	,1	,1	19,1
	1113	3	,2	,2	19,3
	1120	18	1,2	1,2	20,5
	1212	2	,1	,1	20,6
	1221	1	,1	,1	20,7
	1313	1	,1	,1	20,8
	1316	2	,1	,1	20,9
	1327	1	,1	,1	21,0
	1329	6	,4	,4	21,4
	1411	1	,1	,1	21,4
	1422	1	,1	,1	21,5
	1429	1	,1	,1	21,5
	1432	1	,1	,1	21,6
	2111	1	,1	,1	21,7
	2112	16	1,0	1,0	22,7
	2121	6	,4	,4	23,1
	2122	2	,1	,1	23,2
	2123	1	,1	,1	23,3
	2130	1	,1	,1	23,4

2140	9	,6	,6	24,0
2151	4	,3	,3	24,2
2152	4	,3	,3	24,5
2153	1	,1	,1	24,5
2155	2	,1	,1	24,7
2158	2	,1	,1	24,8
2171	18	1,2	1,2	26,0
2210	13	,8	,8	26,8
2230	2	,1	,1	27,0
2240	5	,3	,3	27,3
2242	1	,1	,1	27,3
2251	4	,3	,3	27,6
2312	1	,1	,1	27,7
2329	5	,3	,3	28,0
2411	2	,1	,1	28,1
2414	2	,1	,1	28,3
2415	1	,1	,1	28,3
2421	2	,1	,1	28,5
2423	1	,1	,1	28,5
2431	6	,4	,4	28,9
2432	8	,5	,5	29,4
2435	1	,1	,1	29,5
2439	15	1,0	1,0	30,5
2441	2	,1	,1	30,6
2443	10	,7	,7	31,3
2451	16	1,0	1,0	32,3
2454	1	,1	,1	32,4
2462	1	,1	,1	32,4
2473	2	,1	,1	32,6
2481	2	,1	,1	32,7
2482	3	,2	,2	32,9
2484	1	,1	,1	32,9
2511	33	2,1	2,1	35,1
2512	1	,1	,1	35,2
2591	2	,1	,1	35,3
2611	15	1,0	1,0	36,3
2621	1	,1	,1	36,3
2622	2	,1	,1	36,5

2623	6	,4	,4	36,8
2624	2	,1	,1	37,0
2625	5	,3	,3	37,3
2630	1	,1	,1	37,4
2640	2	,1	,1	37,5
2651	4	,3	,3	37,8
2700	4	,3	,3	38,0
2711	28	1,8	1,8	39,8
2713	3	,2	,2	40,0
2721	1	,1	,1	40,1
2722	4	,3	,3	40,4
2723	7	,5	,5	40,8
2810	4	,3	,3	41,1
2824	2	,1	,1	41,2
2911	1	,1	,1	41,3
2912	2	,1	,1	41,4
2921	1	,1	,1	41,5
2922	3	,2	,2	41,7
2932	1	,1	,1	41,7
2933	1	,1	,1	41,8
2936	1	,1	,1	41,9
2939	2	,1	,1	42,0
3110	1	,1	,1	42,1
3123	2	,1	,1	42,2
3124	1	,1	,1	42,3
3126	6	,4	,4	42,6
3129	2	,1	,1	42,8
3132	4	,3	,3	43,0
3142	1	,1	,1	43,1
3153	4	,3	,3	43,4
3154	2	,1	,1	43,5
3160	1	,1	,1	43,6
3171	1	,1	,1	43,6
3204	1	,1	,1	43,7
3311	1	,1	,1	43,8
3315	1	,1	,1	43,8
3316	1	,1	,1	43,9
3326	1	,1	,1	43,9

3327	1	,1	,1	44,0
3331	1	,1	,1	44,1
3401	2	,1	,1	44,2
3405	2	,1	,1	44,3
3510	2	,1	,1	44,5
3511	1	,1	,1	44,5
3521	11	,7	,7	45,2
3522	2	,1	,1	45,4
3531	1	,1	,1	45,4
3532	2	,1	,1	45,6
3534	6	,4	,4	46,0
3539	4	,3	,3	46,2
3611	2	,1	,1	46,4
3613	13	,8	,8	47,2
3614	2	,1	,1	47,3
3621	1	,1	,1	47,4
3629	1	,1	,1	47,5
3631	2	,1	,1	47,6
3632	10	,7	,7	48,2
3713	2	,1	,1	48,4
3716	1	,1	,1	48,4
3721	1	,1	,1	48,5
3722	2	,1	,1	48,6
3724	1	,1	,1	48,7
3731	1	,1	,1	48,8
3732	2	,1	,1	48,9
3734	1	,1	,1	49,0
3739	2	,1	,1	49,1
3811	19	1,2	1,2	50,3
3813	8	,5	,5	50,8
3820	5	,3	,3	51,2
3831	3	,2	,2	51,4
3832	1	,1	,1	51,4
3833	1	,1	,1	51,5
4113	2	,1	,1	51,6
4121	5	,3	,3	52,0
4122	7	,5	,5	52,4
4123	17	1,1	1,1	53,5

4221	6	,4	,4	53,9
4224	1	,1	,1	54,0
4309	25	1,6	1,6	55,6
4411	1	,1	,1	55,7
4412	2	,1	,1	55,8
4421	5	,3	,3	56,1
4422	1	,1	,1	56,2
4423	4	,3	,3	56,4
4424	12	,8	,8	57,2
4441	48	3,1	3,1	60,4
4443	1	,1	,1	60,4
5110	18	1,2	1,2	61,6
5120	20	1,3	1,3	62,9
5210	3	,2	,2	63,1
5220	77	5,0	5,0	68,1
5300	4	,3	,3	68,4
5321	1	,1	,1	68,4
5412	2	,1	,1	68,6
5420	5	,3	,3	68,9
5430	5	,3	,3	69,2
5492	1	,1	,1	69,3
5493	1	,1	,1	69,3
5499	13	,8	,8	70,2
5500	3	,2	,2	70,4
5611	9	,6	,6	71,0
5621	2	,1	,1	71,1
5629	2	,1	,1	71,2
5710	4	,3	,3	71,5
5721	3	,2	,2	71,7
5722	1	,1	,1	71,7
5811	9	,6	,6	72,3
5812	3	,2	,2	72,5
5823	1	,1	,1	72,6
5824	3	,2	,2	72,8
5831	5	,3	,3	73,1
5833	3	,2	,2	73,3
5899	1	,1	,1	73,4
5921	24	1,6	1,6	74,9

5922	1	,1	,1	75,0
5931	1	,1	,1	75,1
5941	14	,9	,9	76,0
5942	2	,1	,1	76,1
5993	1	,1	,1	76,2
5999	2	,1	,1	76,3
6120	8	,5	,5	76,8
6205	4	,3	,3	77,1
6410	2	,1	,1	77,2
7112	1	,1	,1	77,3
7121	46	3,0	3,0	80,3
7131	10	,7	,7	80,9
7191	1	,1	,1	81,0
7192	2	,1	,1	81,1
7199	9	,6	,6	81,7
7221	6	,4	,4	82,1
7223	1	,1	,1	82,2
7231	8	,5	,5	82,7
7232	2	,1	,1	82,8
7250	2	,1	,1	82,9
7293	4	,3	,3	83,2
7294	1	,1	,1	83,3
7313	5	,3	,3	83,6
7315	3	,2	,2	83,8
7322	7	,5	,5	84,2
7401	49	3,2	3,2	87,4
7402	3	,2	,2	87,6
7403	1	,1	,1	87,7
7404	2	,1	,1	87,8
7405	2	,1	,1	88,0
7510	15	1,0	1,0	88,9
7521	4	,3	,3	89,2
7522	1	,1	,1	89,3
7533	4	,3	,3	89,5
7611	2	,1	,1	89,6
7621	1	,1	,1	89,7
7701	1	,1	,1	89,8
7703	5	,3	,3	90,1

7705	1	,1	,1	90,2
7706	1	,1	,1	90,2
7811	1	,1	,1	90,3
7831	1	,1	,1	90,4
7834	1	,1	,1	90,4
7835	2	,1	,1	90,6
7893	1	,1	,1	90,6
8121	2	,1	,1	90,8
8132	1	,1	,1	90,8
8142	4	,3	,3	91,1
8143	1	,1	,1	91,1
8160	2	,1	,1	91,3
8214	1	,1	,1	91,3
8311	2	,1	,1	91,5
8321	1	,1	,1	91,5
8332	2	,1	,1	91,7
8333	1	,1	,1	91,7
8411	2	,1	,1	91,9
8412	25	1,6	1,6	93,5
8420	17	1,1	1,1	94,6
8432	15	1,0	1,0	95,6
8440	5	,3	,3	95,9
9100	3	,2	,2	96,1
9210	7	,5	,5	96,5
9219	1	,1	,1	96,6
9222	1	,1	,1	96,7
9223	2	,1	,1	96,8
9229	2	,1	,1	96,9
9320	12	,8	,8	97,7
9410	2	,1	,1	97,9
9420	1	,1	,1	97,9
9431	1	,1	,1	98,0
9433	1	,1	,1	98,0
9434	3	,2	,2	98,2
9441	3	,2	,2	98,4
9442	4	,3	,3	98,7
9601	1	,1	,1	98,8
9700	10	,7	,7	99,4

	9811	7	,5	,5	99,9
	9820	2	,1	,1	100,0
	Total	1536	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		1537	100,0		

PROFESIÓN P2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	417	27,1	27,2	27,2
	11	3	,2	,2	27,4
	22	35	2,3	2,3	29,6
	211	9	,6	,6	30,2
	224	1	,1	,1	30,3
	241	1	,1	,1	30,4
	243	13	,8	,8	31,2
	592	2	,1	,1	31,3
	1111	2	,1	,1	31,5
	1113	3	,2	,2	31,7
	1120	16	1,0	1,0	32,7
	1211	2	,1	,1	32,8
	1212	2	,1	,1	33,0
	1219	2	,1	,1	33,1
	1221	4	,3	,3	33,4
	1323	1	,1	,1	33,4
	1324	2	,1	,1	33,6
	1326	2	,1	,1	33,7
	1329	4	,3	,3	33,9
	1411	1	,1	,1	34,0
	1422	2	,1	,1	34,1
	1501	1	,1	,1	34,2
	2111	4	,3	,3	34,5
	2112	12	,8	,8	35,2
	2121	25	1,6	1,6	36,9
	2122	8	,5	,5	37,4
	2140	10	,7	,7	38,0
	2151	8	,5	,5	38,6

2152	6	,4	,4	39,0
2153	1	,1	,1	39,0
2155	3	,2	,2	39,2
2156	1	,1	,1	39,3
2158	1	,1	,1	39,3
2171	9	,6	,6	39,9
2210	9	,6	,6	40,5
2230	1	,1	,1	40,6
2240	12	,8	,8	41,4
2251	4	,3	,3	41,6
2252	1	,1	,1	41,7
2311	2	,1	,1	41,8
2312	1	,1	,1	41,9
2322	1	,1	,1	42,0
2323	1	,1	,1	42,0
2329	18	1,2	1,2	43,2
2413	1	,1	,1	43,3
2414	1	,1	,1	43,3
2421	7	,5	,5	43,8
2422	1	,1	,1	43,8
2423	1	,1	,1	43,9
2431	2	,1	,1	44,0
2432	2	,1	,1	44,2
2434	1	,1	,1	44,2
2435	1	,1	,1	44,3
2437	1	,1	,1	44,4
2439	5	,3	,3	44,7
2443	6	,4	,4	45,1
2451	9	,6	,6	45,7
2481	1	,1	,1	45,7
2484	5	,3	,3	46,1
2511	23	1,5	1,5	47,6
2512	1	,1	,1	47,6
2513	3	,2	,2	47,8
2599	2	,1	,1	47,9
2611	16	1,0	1,0	49,0
2612	5	,3	,3	49,3
2621	4	,3	,3	49,6

2623	6	,4	,4	50,0
2624	1	,1	,1	50,0
2625	4	,3	,3	50,3
2651	4	,3	,3	50,6
2700	4	,3	,3	50,8
2711	11	,7	,7	51,5
2713	3	,2	,2	51,7
2721	2	,1	,1	51,9
2722	3	,2	,2	52,1
2723	1	,1	,1	52,1
2729	2	,1	,1	52,2
2810	3	,2	,2	52,4
2823	3	,2	,2	52,6
2824	2	,1	,1	52,8
2912	2	,1	,1	52,9
2922	2	,1	,1	53,0
2923	1	,1	,1	53,1
2931	1	,1	,1	53,2
2934	1	,1	,1	53,2
2936	2	,1	,1	53,4
3121	2	,1	,1	53,5
3126	2	,1	,1	53,6
3128	1	,1	,1	53,7
3129	1	,1	,1	53,7
3132	1	,1	,1	53,8
3154	1	,1	,1	53,9
3171	2	,1	,1	54,0
3201	1	,1	,1	54,1
3202	1	,1	,1	54,1
3311	1	,1	,1	54,2
3312	1	,1	,1	54,3
3317	2	,1	,1	54,4
3321	1	,1	,1	54,5
3326	5	,3	,3	54,8
3401	2	,1	,1	54,9
3402	1	,1	,1	55,0
3510	1	,1	,1	55,0
3511	1	,1	,1	55,1

3521	16	1,0	1,0	56,2
3532	2	,1	,1	56,3
3534	5	,3	,3	56,6
3539	1	,1	,1	56,7
3611	3	,2	,2	56,9
3613	16	1,0	1,0	57,9
3614	4	,3	,3	58,2
3622	5	,3	,3	58,5
3629	1	,1	,1	58,6
3632	2	,1	,1	58,7
3713	1	,1	,1	58,8
3715	1	,1	,1	58,8
3716	1	,1	,1	58,9
3721	1	,1	,1	59,0
3722	5	,3	,3	59,3
3731	3	,2	,2	59,5
3732	2	,1	,1	59,6
3734	1	,1	,1	59,7
3739	6	,4	,4	60,1
3811	9	,6	,6	60,7
3813	1	,1	,1	60,7
3831	1	,1	,1	60,8
3833	1	,1	,1	60,8
4111	1	,1	,1	60,9
4112	1	,1	,1	61,0
4113	2	,1	,1	61,1
4121	3	,2	,2	61,3
4122	10	,7	,7	62,0
4123	8	,5	,5	62,5
4210	1	,1	,1	62,5
4221	8	,5	,5	63,1
4223	1	,1	,1	63,1
4224	1	,1	,1	63,2
4309	31	2,0	2,0	65,2
4411	2	,1	,1	65,3
4412	6	,4	,4	65,7
4421	3	,2	,2	65,9
4422	1	,1	,1	66,0

4423	3	,2	,2	66,2
4424	15	1,0	1,0	67,2
4441	29	1,9	1,9	69,1
4442	2	,1	,1	69,2
4443	1	,1	,1	69,3
4500	1	,1	,1	69,3
5000	2	,1	,1	69,4
5110	14	,9	,9	70,4
5120	28	1,8	1,8	72,2
5210	3	,2	,2	72,4
5220	90	5,9	5,9	78,2
5411	1	,1	,1	78,3
5412	1	,1	,1	78,4
5420	6	,4	,4	78,8
5430	1	,1	,1	78,8
5492	1	,1	,1	78,9
5493	1	,1	,1	79,0
5499	9	,6	,6	79,5
5500	4	,3	,3	79,8
5611	21	1,4	1,4	81,2
5621	4	,3	,3	81,4
5629	3	,2	,2	81,6
5710	3	,2	,2	81,8
5721	7	,5	,5	82,3
5722	5	,3	,3	82,6
5811	17	1,1	1,1	83,7
5812	8	,5	,5	84,2
5822	1	,1	,1	84,3
5823	1	,1	,1	84,4
5825	1	,1	,1	84,4
5833	2	,1	,1	84,6
5921	6	,4	,4	85,0
5922	1	,1	,1	85,0
5931	2	,1	,1	85,1
5941	7	,5	,5	85,6
5942	2	,1	,1	85,7
5991	1	,1	,1	85,8
6110	2	,1	,1	85,9

6120	2	,1	,1	86,1
6205	1	,1	,1	86,1
7112	1	,1	,1	86,2
7121	9	,6	,6	86,8
7131	1	,1	,1	86,8
7171	1	,1	,1	86,9
7221	3	,2	,2	87,1
7312	1	,1	,1	87,2
7315	1	,1	,1	87,2
7401	4	,3	,3	87,5
7402	1	,1	,1	87,6
7404	1	,1	,1	87,6
7510	3	,2	,2	87,8
7521	3	,2	,2	88,0
7533	7	,5	,5	88,5
7613	4	,3	,3	88,7
7616	2	,1	,1	88,9
7621	1	,1	,1	88,9
7622	1	,1	,1	89,0
7701	2	,1	,1	89,1
7703	6	,4	,4	89,5
7705	1	,1	,1	89,6
7812	1	,1	,1	89,6
7831	2	,1	,1	89,8
7834	4	,3	,3	90,0
8121	1	,1	,1	90,1
8133	1	,1	,1	90,2
8142	2	,1	,1	90,3
8143	2	,1	,1	90,4
8152	1	,1	,1	90,5
8170	1	,1	,1	90,6
8214	1	,1	,1	90,6
8311	1	,1	,1	90,7
8412	12	,8	,8	91,5
8420	6	,4	,4	91,9
8432	4	,3	,3	92,1
8522	1	,1	,1	92,2
9100	55	3,6	3,6	95,8

	9210	26	1,7	1,7	97,5
	9219	1	,1	,1	97,5
	9310	2	,1	,1	97,7
	9320	6	,4	,4	98,0
	9410	2	,1	,1	98,2
	9433	4	,3	,3	98,4
	9434	1	,1	,1	98,5
	9441	2	,1	,1	98,6
	9442	2	,1	,1	98,8
	9443	1	,1	,1	98,8
	9700	8	,5	,5	99,3
	9811	8	,5	,5	99,9
	9820	2	,1	,1	100,0
	Total	1535	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,1		
Total		1537	100,0		

ANEXO 12: CLASIFICACIÓN DE RESPUESTAS DE LAS PROFESIONES DE LOS PROGENITORES

PROFESIÓN	PROGENITORES QUE SE DEDICAN A ELLO
No saben/No trabajan	638
Directores generales	1
Miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos. Directores de la Administración Pública y organizaciones de interés social; directores ejecutivos.	16
Miembros del poder ejecutivo	4
Directores de organizaciones de interés social	6
Directores generales y presidentes ejecutivos	34
Directores financieros	2
Directores de Recursos Humanos	4
Directores de políticas y planificación y de otros departamentos administrativos no contemplados anteriormente	2
Directores comerciales y de ventas	5
Directores de industrias manufactureras	1
Directores de empresas de construcción	2
Directores-gerentes de centros sanitarios	1
Directores de Servicios Sociales para personas mayores	2
Directores de servicios de educación	2
Directores de sucursales de bancos, de servicios financieros y de bancos	1
Directores de otras empresas de servicios profesionales no clasificados anteriormente	10
Directores y gerentes de hoteles	2
Directores y gerentes de bares, cafeterías y similares	3
Directores y gerentes de empresas de catering y otras empresas de restauración	1
Directores y gerentes de empresas de comercio al por menor	1

Directores y gerentes de empresas de actividades recreativas, culturales y deportivas	1
Técnicos y profesionales científicos intelectuales	2
Profesionales de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y postsecundaria	54
Profesores de universidades y otra enseñanza superior	22
Profesores de enseñanza secundaria	3
Profesor de enseñanza primaria	19
Maestros de educación infantil	8
Técnicos en educación infantil	1
Profesores de educación especial	2
Técnicos educadores de educación especial	2
Profesores de enseñanza no reglada de idiomas	1
Profesores de enseñanza no reglada de música y danza	1
Profesores y profesionales de la enseñanza no clasificados anteriormente	23
Médicos	17
Médicos de familia	5
Otros médicos especialistas	28
Enfermeros no especializados	31
Enfermeros especializados (excepto matronos)	10
Matronos	1
Veterinarios	1
Farmacéuticos	19
Odontólogos y estomatólogos	12
Fisioterapeutas	10
Dietistas y nutricionistas	2
Ópticos-optometristas	5
Terapeutas ocupacionales	1
Profesionales de la salud e higiene laboral y ambiental	3
Profesionales de la salud no clasificados anteriormente	27
Físicos, químicos y matemáticos y afines	2

Físicos y Astrónomos	2
Químicos	1
Geólogos y geofísicos	3
Matemáticos y actuarios	1
Biólogos, botánicos, zoólogos y afines	9
Ingenieros/as	33
Ingenieros agrónomos	1
Ingenieros de montes	2
Ingenieros industriales y de producción	8
Ingenieros de construcción y obra civil	10
Ingenieros aeronáuticos	1
Ingenieros químicos	2
Ingenieros ambientales	1
Ingenieros no clasificados anteriormente	20
Ingenieros en electricidad	2
Ingenieros en telecomunicaciones	16
Arquitectos	25
Ingenieros geógrafos y cartógrafos	1
Ingenieros técnicos de obras públicas	1
Ingenieros técnicos en telecomunicaciones	2
Arquitectos técnicos y técnicos urbanistas	3
Diseñadores de productos y de prendas	3
Diseñadores gráficos y multimedia	6
Abogados	56
Fiscales	2
Jueces y magistrados	3
Notarios y registradores	2
Profesionales del derecho no clasificados anteriormente	2
Especialistas en contabilidad	31
Asesores financieros y en inversiones	5
Analistas de gestión y organización	5
Especialistas en administración en política de empresas	2
Especialistas en administración pública	12

Especialistas en políticas y servicios de personal y afines	3
Especialistas en formación de personal	9
Técnicos de empresas y actividades turísticas	1
Profesionales de ventas técnicas y médicas	2
Profesionales de la publicidad y la comercialización	8
Técnicos de las fuerzas y cuerpos de seguridad	1
Policías	6
Policías nacionales	30
Policías autonómicos	2
Técnicos de la policía nacional, autónoma y local	2
Suboficiales de la guardia civil	12
Profesionales de la tecnología de la información	9
Analistas de sistemas	39
Analistas, programadores y diseñadores Web y multimedia	6
Diseñadores y administradores de bases de datos	3
Administradores de sistemas y redes	7
Analistas de redes informáticas	8
Especialistas en bases de datos y redes informáticas no clasificados anteriormente	2
Economistas	7
Psicólogos	3
Profesionales del trabajo y la educación social	4
Archivistas y conservadores de museos	1
Bibliotecarios, documentalistas y afines	4
Escritores	1
Periodistas	5
Filólogos, intérpretes y educadores	1
Artistas de artes plásticas y educadores	1
Compositores, músicos y cantantes	1
Coreógrafos y bailarines	1
Directores de cine, teatro y afines	1
Locutores de radio, televisión y otros presentadores	3

Artistas creativos e interpretativos no clasificados anteriormente	2
Delineantes y dibujantes técnicos	1
Técnicos en ciencias físicas y químicas	2
Técnicos en electricidad	2
Técnicos en electrónica	1
Técnicos en mecánica	8
Técnicos en metalurgia y minas	1
Otros técnicos de las ciencias físicas, químicas, medioambientales y de las ingenierías	3
Técnicos en instalaciones de tratamiento de residuos, de aguas y otros operadores en plantas similares	5
Técnicos agropecuarios	1
Pilotos de aviación y profesionales afines	4
Controladores de tráfico aéreo	3
Técnicos de control de calidad de las ciencias físicas, químicas y de las ingenierías	1
Otros técnicos de control de las ciencias físicas, químicas y afines no clasificados anteriormente	3
Supervisores en ingeniería de minas	1
Supervisores de la construcción	1
Supervisores de industria química y farmacéutica	1
Técnicos en radioterapia	2
Técnicos en imagen para el diagnóstico	1
Técnicos en ortoprótesis	1
Técnicos en prótesis dentales	1
Técnicos en audioprótesis	2
Técnicos superiores en higiene bucodental	1
Técnicos en prevención de riesgos laborales y salud ambiental	6
Ayudantes de veterinaria	1
Profesionales de la acupuntura, la naturopatía, la homeopatía, la medicina tradicional y la ayurveda	1

Profesionales de apoyo e intermediarios de cambio, bolsa y finanzas	4
Comerciales de préstamos y créditos	1
Tasadores	2
Agentes y representantes comerciales	3
Otro tipo de representantes no clasificados anteriormente	2
Mediadores y agentes de seguros	27
Agentes de compras	2
Representantes de aduanas	1
Organizadores de conferencias y eventos	4
Agentes y administradores de la propiedad inmobiliaria	11
Representantes artísticos y deportivos y otros agentes de servicios comerciales no clasificados anteriormente	5
Supervisores de secretaría	5
Asistentes de dirección y administrativos	29
Secretarios de centros médicos o clínicas	6
Profesionales de apoyo a la Administración Pública de tributos	1
Profesionales de apoyo a la Administración Pública de servicios sociales	5
Otros profesionales de apoyo a la Administración Pública para tareas de inspección y control y tareas similares	2
Profesionales de apoyo al trabajo y a la educación social	3
Animadores comunitarios	1
Auxiliares laicos de las religiones	2
Atletas y deportistas	2
Entrenadores y árbitros de actividades deportivas	7
Monitores de actividades recreativas y de entretenimiento	1
Fotógrafos	4
Diseñadores y decoradores de interior	4

Chefs	2
Otros técnicos profesionales de apoyo de actividades culturales y artísticas	8
Técnicos de operaciones de sistemas informáticos	28
Técnicos en redes	9
Programadores informáticos	5
Técnicos de grabación audiovisual	4
Técnicos de radiodifusión	1
Técnicos de la ingeniería de las telecomunicaciones	2
Empleados de contabilidad	1
Empleados de control de personal y nóminas	1
Empleados de oficina de servicios estadísticos, financieros y bancarios	4
Empleados de control de abastecimiento de inventario	8
Empleados de oficina de servicios de apoyo a la producción	17
Empleados de logística y transporte de pasajeros y mercancía	25
Empleados de biblioteca y archivos	1
Empleados de servicios de correos (excepto empleados de mostrador)	14
Empleados de servicio de personal	1
Otros empleados de servicios no clasificados anteriormente	2
Empleados administrativos sin tareas de atención al público no clasificados bajo otros epígrafes	56
Empleados de información del usuario	3
Recepcionistas (excepto de hoteles)	8
Empleados de agencias de viajes	8
Recepcionistas de hoteles	2
Telefonistas	7
Teleoperadores	27
Cajeros de bancos y afines	77

Empleados de venta de apuestas	2
Empleados de sala de juegos y afines	2
Empleados administrativos con tareas de atención al público no clasificados bajo otros epígrafes	1
Camareros y cocineros propietarios	2
Cocineros asalariados	32
Camareros asalariados	48
Jefes de sección de tiendas y almacenes	6
Vendedores en tiendas y almacenes	167
Comerciantes propietarios de tiendas	5
Vendedores en kioskos	1
Vendedores en mercados ocasionales y mercadillos	3
Operadores de telemarketing	11
Expendedores de gasolineras	6
Promotores de venta	2
Modelos de moda, arte y publicidad	2
Vendedores no clasificados anteriormente	22
Cajeros y taquilleros (excepto bancos)	7
Auxiliares de enfermería hospitalaria	30
Técnicos auxiliares de farmacia	6
Trabajadores de los cuidados a las personas en servicio de salud no clasificados bajo otros epígrafes	5
Trabajadores de los cuidados personales a domicilio	7
Cuidadores de niños en guarderías y centros educativos	10
Cuidadores de niños en domicilios	6
Peluqueros	26
Especialistas en tratamientos de estética, bienestar y afines	11
Revisores y cobradores de transporte terrestre	1
Acompañantes turísticos	2
Azafatos de tierra	3

Guías de turismo	1
Supervisores de mantenimiento y limpieza de oficinas, hoteles y otros establecimientos	5
Conserjes de edificios	5
Trabajadores de servicios personales no clasificados bajo otros epígrafes	1
Bomberos	3
Vigilantes de seguridad y similares habilitados para ir armados	21
Auxiliares de vigilante de seguridad y similares no habilitados para ir armados	4
Vigilantes de prisiones	1
Agentes forestales y medioambientales	1
Trabajadores de los servicios de protección y seguridad no clasificados anteriormente	2
Trabajadores cualificados en actividades agrícolas (excepto en huertas, invernaderos, viveros y jardines)	2
Trabajadores cualificados en huertas, invernaderos, viveros y jardines	10
Trabajadores cualificados en avicultura y cunicultura	5
Trabajadores cualificados en actividades forestales y del medio natural	2
Trabajadores de acabado y de construcciones de instalaciones	2
Montadores de prefabricados estructurales (sólo hormigón)	2
Albañiles	55
Carpinteros (excepto ebanistas)	11
Mantenedores de edificios	1
Instaladores de fachadas técnicas	2
Otros trabajadores de las obras estructurales de construcción no clasificados anteriormente	9
Fontaneros	9
Instaladores de conducto de obra pública	1
Pintores y empapeladores	8

Pintores en las industrias manufactureras	2
Mecánicos-instaladores de refrigeración y climatización	2
Cristaleros	4
Montadores-instaladores de placas de energía solar	1
Soldadores y oxicortadores	1
Chapistas y caldereros	5
Montadores de estructuras cableadas y empalmadores de cables	4
Trabajadores de la fabricación de herramientas, mecánico-ajustadores, modelistas, matriceros y afines	7
Mecánicos y ajustadores de vehículos de motor	53
Mecánicos y ajustadores de motores de avión	4
Mecánicos y ajustadores de mecánica agraria e industrial	1
Mecánicos y ajustadores de maquinaria naval y ferroviaria	3
Reparadores de bicicletas ya fines	2
Electricistas de la construcción y afines	18
Mecánicos y reparadores de equipos eléctricos	7
Instaladores y reparadores de líneas eléctricas	1
Instaladores y reparadores en tecnología de la información y las comunicaciones	11
Relojeros y mecánicos de instrumentos de precisión	2
Joyereros, orfebres y plateros	4
Rotulistas, grabadores de vidrio, pintores decorativos de artículos diversos	2
Trabajadores de procesos de preimpresión	2
Trabajadores de procesos de impresión	1
Matarifes y trabajadores de industrias cárnicas	3
Panaderos, pasteleros y confiteros	11
Trabajadores conserveros de frutas y hortalizas y trabajadores de la elaboración de bebidas no alcohólicas	2

Trabajadores de la elaboración de bebidas alcohólicas distintas del vino	1
Trabajadores del tratamiento de la madera	1
Ajustadores y operadores de máquinas para trabajar madera	1
Sastres, modistos, peleteros y sombrereros	3
Costureros a mano, bordadores y afines	5
Tapiceros, colchoneros ya fines	2
Clasificadores y probadores de productos (excepto alimentos, bebidas y tabaco)	1
Operadores en instalación para la obtención y transformación de metales	3
Operadores de máquinas para fabricar productos farmacéuticos, cosméticos y afines	1
Operadores de laboratorios fotográficos y afines	1
Operadores de máquinas para fabricar productos de material plástico	6
Operadores de máquinas para fabricar productos de papel y cartón	3
Operadores de telares y otras máquinas tejedoras	1
Operadores de máquinas para elaborar productos alimenticios, bebidas y tabacos	2
Operadores de máquinas de lavandería y tintorería	1
Operadores de maquinaria no clasificados anteriormente	2
Maquinistas de locomotoras	3
Operadores de maquinaria agrícola móvil	1
Operadores de grúas, montacargas y de maquinaria similar de movimiento de materiales	2
Operadores de carretillas elevadoras	1
Conductores propietarios de automóviles, taxis y furgonetas	2
Conductores asalariados de automóviles, taxis y furgonetas	37
Conductores de autobuses y tranvías	23
Conductores asalariados de camiones	19

Conductores de motocicletas y ciclomotores	5
Empleados domésticos	58
Personal de limpieza de oficinas, hoteles y otros establecimientos similares	33
Limpiadores de vehículos	1
Limpiadores de ventanas	2
Otro personal de limpieza	5
Ayudantes de cocina	2
Preparadores de comidas rápidas	18
Vendedores callejeros	4
Repartidores de publicidad, limpiabotas y otros trabajadores de oficios callejeros	1
Ordenanzas	1
Repartidores, recadistas y mensajeros a pie	5
Lectores de contadores y recaudadores de máquinas recreativas y expendedoras	4
Recogedores de residuos	5
Clasificadores de desechos, operarios de punto limpio y recogedores de chatarra	6
Barrenderos y afines	1
Peones de obras públicas	1
Peones de industrias manufactureras	18
Peones de transporte de mercancías y descargadores	15
Reponedores	4

ANEXO 13: CUESTIONARIOS OEQ-II Y STAIC

CUESTIONARIO OEQ-II

Instrucciones: Por favor, indica el grado en el que estas afirmaciones sean ciertas. Responde según cómo eres y cómo te comportas, **NO** cómo te gustaría ser o cómo crees que deberías ser. Piensa que no hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente, marca con una cruz el grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones.

	NO	NO DEMASIADO	ALGO	BASTANTE	MUCHÍSIMO
1. Me gusta soñar despierto					
2. Me gustan los juegos y deportes en los que hay que intentar ganar, me gusta competir.					
3. Disfruto con los distintos sonidos y colores.					
4. Mi mundo imaginario me parece muy real.					
5. Me gusta pensar por mí mismo, sin que nadie me ayude ni me diga cómo hacerlo.					
6. Comprendo lo que sienten los demás.					
7. Disfruto realizando ejercicios físicos que exigen mucha energía.					
8. Admirando obras de arte me quedo “embobado”					
9. Me preocupo mucho por todo.					
10. Me encanta estar en movimiento.					
11. Ver una persona apartada en un grupo me entristece.					
12. Puedo entender ideas difíciles y traducirlas en algo más sencillo.					
13. Disfruto mucho observando el trabajo artístico de otros.					
14. Cuando me aburro empiezo a soñar despierto.					
15. Cuando me siento lleno de energía necesito realizar alguna actividad física.					
16. Me cuestiono todo (cómo funcionan las cosas, qué significan, por qué son así...)					
17. Puedo sentirme tan feliz que quiero reír y llorar al mismo tiempo.					
18. Soy más activo que mucha gente de mi edad (me muevo más, hago más cosas...)					
19. Soy capaz de formar ideas nuevas relacionando cosas diferentes.					
20. A veces actúo como si fuese una persona diferente.					
21. Cuanto más tiempo tengo que permanecer sentado más inquieto me pongo.					
22. Las cosas que me imagino son tan reales que me parecen ciertas.					
23. Observo y analizo todo.					
24. Me descubro a mí mismo mezclando realidad y fantasía en mis pensamientos.					
25. Me gusta razonar y hablar sobre las cosas (“filosofar”).					

	NO	NO DEMASIADO	ALGO	BASTANTE	MUCHÍSIMO
26.Tengo fuertes sentimientos de alegría, enfado, emoción y desesperación.					
27.Siento la música en todo mi cuerpo.					
28.Me divierte exagerar la realidad.					
29.Siento como si mi cuerpo estuviera en constante movimiento.					
30.Me encanta resolver problemas y desarrollar nuevas ideas.					
31.Me preocupo profundamente por los demás.					
32.Disfruto con los colores, formas y texturas más que el resto de la gente.					
33.Creo que los muñecos, los animales de peluche o algunos personajes de los libros están vivos y tienen sentimientos.					
34.Las palabras y los sonidos despiertan imágenes en mi mente.					
35. Cuando siento fuertes emociones lloro					
36.Me gusta ir más allá de la superficie de las cosas, conocerlas a fondo.					
37.Me encanta la belleza de la naturaleza.					
38.No siento el color, las formas, o las texturas tanto como otras personas.					
39.Cuando estoy nervioso necesito hacer algo físico (correr, jugar, saltar, hacer deporte...).					
40.A menudo intento analizar mis pensamientos y mis acciones.					
41.Puedo sentir una mezcla de emociones distintas al mismo tiempo.					
42. Soy del tipo de personas que siempre está haciendo cosas (caminando, limpiando, organizando)					
43. Me gusta jugar con las ideas e intentar pensar en cómo llevarlas a la práctica.					
44. Soy una persona fría (que casi no demuestra sus sentimientos).					
45. Disfruto con las sensaciones de colores, formas y diseños.					
46. La diferencia de aromas me resulta interesante.					
47. Tengo talento para la fantasía.					
48.Me encanta escuchar los sonidos de la naturaleza.					
49.Todo lo que me sucede me afecta mucho, las cosas buenas y las malas.					
50. Desarrollo una actividad física intensa, por ejemplo: juegos de velocidad y deportes.					

CUESTIONARIO STAIC

Este cuestionario es de pago por lo que no se permite su publicación completa. Debido a la importancia para la tesis, se procede a mostrar un pequeño extracto del mismo.

A-E	A continuación, encontrarás unas frases que se utilizan a menudo para decir algo de ti mismo. Lee cada frase y rodea la puntuación (1, 2 ó 3) que diga mejor CÓMO TE SIENTES AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta rodeando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras AHORA.			
1	Me siento calmado	1	2	3
9	Me siento feliz	1	2	3
15	Me encuentro confuso	1	2	3
20	Me siento triste	1	2	3
A-R	A continuación, encontrarás unas frases que se utilizan para decir algo de ti mismo. Lee cada frase y rodea la puntuación (1, 2 ó 3) que diga mejor CÓMO TE SIENTES EN GENERAL, no sólo en este momento. No te detengas demasiado en cada frase y contesta rodeando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras GENERALMENTE.			
21	Me preocupa cometer errores	1	2	3
29	Me preocupan las cosas del colegio	1	2	3
35	Tengo sensaciones extrañas en el estómago	1	2	3
40	Me siento menos feliz que los demás chicos	1	2	3

ANEXO 14: ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL CUESTIONARIO EOQ-II

	Model
Comparative Fit Index (CFI)	0.919
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.915
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.915
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.907
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.863
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.903
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.919
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.919

ANEXO 15: VARIANZA MEDIA EOQ-II

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
psicomotora	0.836	0.866	0.849	0.849	0.870	0.413
Sensitiva	0.772	0.800	0.811	0.811	0.871	0.362
imaginativa	0.787	0.817	0.795	0.795	0.797	0.322
intelectual	0.748	0.776	0.757	0.757	0.752	0.273
emocional	0.720	0.753	0.746	0.746	0.762	0.279

ANEXO 16: EFECTOS GLOBALES DE LOS FACTORES β EN EOQ-II

Variable 1	Variable 2	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	z	p
				Lower	Upper			
EOQ2_1	EOQ2_1	0.8333	0.00000	0.8333	0.8333	0.833		
EOQ7_1	EOQ7_1	0.5664	0.00000	0.5664	0.5664	0.566		
EOQ10_1	EOQ10_1	0.4932	0.00000	0.4932	0.4932	0.493		
EOQ15_1	EOQ15_1	0.5344	0.00000	0.5344	0.5344	0.534		
EOQ18_1	EOQ18_1	0.5427	0.00000	0.5427	0.5427	0.543		
EOQ21_1	EOQ21_1	0.7220	0.00000	0.7220	0.7220	0.722		
EOQ29_1	EOQ29_1	0.5452	0.00000	0.5452	0.5452	0.545		
EOQ39_1	EOQ39_1	0.4762	0.00000	0.4762	0.4762	0.476		
EOQ42_1	EOQ42_1	0.6759	0.00000	0.6759	0.6759	0.676		
EOQ50_1	EOQ50_1	0.4784	0.00000	0.4784	0.4784	0.478		
EOQ3_1	EOQ3_1	0.5904	0.00000	0.5904	0.5904	0.590		
EOQ8_1	EOQ8_1	0.6895	0.00000	0.6895	0.6895	0.690		
EOQ13_1	EOQ13_1	0.6850	0.00000	0.6850	0.6850	0.685		
EOQ27_1	EOQ27_1	0.6785	0.00000	0.6785	0.6785	0.678		
EOQ32_1	EOQ32_1	0.4856	0.00000	0.4856	0.4856	0.486		
EOQ37_1	EOQ37_1	0.5778	0.00000	0.5778	0.5778	0.578		
EOQ38_1	EOQ38_1	0.9996	0.00000	0.9996	0.9996	1.000		
EOQ45_1	EOQ45_1	0.4898	0.00000	0.4898	0.4898	0.490		
EOQ46_1	EOQ46_1	0.6310	0.00000	0.6310	0.6310	0.631		
EOQ48_1	EOQ48_1	0.5543	0.00000	0.5543	0.5543	0.554		
EOQ1_1	EOQ1_1	0.7818	0.00000	0.7818	0.7818	0.782		
EOQ4_1	EOQ4_1	0.6671	0.00000	0.6671	0.6671	0.667		
EOQ14_1	EOQ14_1	0.7011	0.00000	0.7011	0.7011	0.701		
EOQ20_1	EOQ20_1	0.8485	0.00000	0.8485	0.8485	0.849		
EOQ22_1	EOQ22_1	0.6667	0.00000	0.6667	0.6667	0.667		
EOQ24_1	EOQ24_1	0.4840	0.00000	0.4840	0.4840	0.484		
EOQ28_1	EOQ28_1	0.7901	0.00000	0.7901	0.7901	0.790		
EOQ33_1	EOQ33_1	0.7184	0.00000	0.7184	0.7184	0.718		
EOQ34_1	EOQ34_1	0.5382	0.00000	0.5382	0.5382	0.538		
EOQ47_1	EOQ47_1	0.5874	0.00000	0.5874	0.5874	0.587		
EOQ5_1	EOQ5_1	0.9661	0.00000	0.9661	0.9661	0.966		
EOQ12_1	EOQ12_1	0.8707	0.00000	0.8707	0.8707	0.871		
EOQ16_1	EOQ16_1	0.7196	0.00000	0.7196	0.7196	0.720		
EOQ19_1	EOQ19_1	0.6919	0.00000	0.6919	0.6919	0.692		
EOQ23_1	EOQ23_1	0.7233	0.00000	0.7233	0.7233	0.723		
EOQ25_1	EOQ25_1	0.6944	0.00000	0.6944	0.6944	0.694		
EOQ30_1	EOQ30_1	0.7219	0.00000	0.7219	0.7219	0.722		
EOQ36_1	EOQ36_1	0.6048	0.00000	0.6048	0.6048	0.605		
EOQ40_1	EOQ40_1	0.6829	0.00000	0.6829	0.6829	0.683		
EOQ43_1	EOQ43_1	0.5976	0.00000	0.5976	0.5976	0.598		
EOQ6_1	EOQ6_1	0.8292	0.00000	0.8292	0.8292	0.829		
EOQ9_1	EOQ9_1	0.7622	0.00000	0.7622	0.7622	0.762		
EOQ11_1	EOQ11_1	0.7580	0.00000	0.7580	0.7580	0.758		
EOQ17_1	EOQ17_1	0.7370	0.00000	0.7370	0.7370	0.737		
EOQ26_1	EOQ26_1	0.5924	0.00000	0.5924	0.5924	0.592		
EOQ31_1	EOQ31_1	0.6755	0.00000	0.6755	0.6755	0.675		
EOQ35_1	EOQ35_1	0.6929	0.00000	0.6929	0.6929	0.693		
EOQ41_1	EOQ41_1	0.5273	0.00000	0.5273	0.5273	0.527		
EOQ44_1	EOQ44_1	0.9996	0.00000	0.9996	0.9996	1.000		
EOQ49_1	EOQ49_1	0.6345	0.00000	0.6345	0.6345	0.635		
psicomotora	psicomotora	0.1667	0.00917	0.1487	0.1847	1.000	18.18	<.001
Sensitiva	Sensitiva	0.4096	0.01236	0.3854	0.4339	1.000	33.13	<.001
imaginativa	imaginativa	0.2182	0.00935	0.1999	0.2365	1.000	23.33	<.001
intelectual	intelectual	0.0339	0.00371	0.0267	0.0412	1.000	9.14	<.001
emocional	emocional	0.1708	0.00861	0.1539	0.1877	1.000	19.83	<.001
psicomotora	Sensitiva	0.0492	0.00238	0.0445	0.0539	0.188	20.71	<.001
psicomotora	imaginativa	0.0517	0.00226	0.0473	0.0561	0.271	22.86	<.001
psicomotora	intelectual	0.0290	0.00186	0.0254	0.0327	0.386	15.61	<.001
psicomotora	emocional	0.0404	0.00199	0.0365	0.0443	0.239	20.29	<.001
Sensitiva	imaginativa	0.1795	0.00507	0.1696	0.1895	0.601	35.41	<.001
Sensitiva	intelectual	0.0684	0.00396	0.0606	0.0761	0.580	17.27	<.001
Sensitiva	emocional	0.1472	0.00469	0.1380	0.1564	0.557	31.38	<.001
imaginativa	intelectual	0.0530	0.00317	0.0468	0.0592	0.616	16.72	<.001
imaginativa	emocional	0.1238	0.00430	0.1153	0.1322	0.641	28.76	<.001
intelectual	emocional	0.0495	0.00303	0.0436	0.0554	0.650	16.35	<.001

ANEXO 17: ÍNDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL CUESTIONARIO STAIC

	Model
Comparative Fit Index (CFI)	0.942
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.939
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.939
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.932
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.883
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.928
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.942
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.942

ANEXO 18: VARIANZA MEDIA CUESTIONARIO STAIC

Reliability indices

Variable	α	Ordinal α	ω_1	ω_2	ω_3	AVE
ansiedad_estado	0.402	0.475	0.0585	0.0585	0.0284	0.352
ansiedad_rasgo	0.864	0.901	0.8670	0.8670	0.8706	0.325

ANEXO 19: EFECTOS GLOBALES DE LOS FACTORES β EN STAIC

Variable 1	Variable 2	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		β	z	p
				Lower	Upper			
STAIC1_1	STAIC1_1	0.609	0.00000	0.609	0.609	0.609		
STAIC2_1	STAIC2_1	0.797	0.00000	0.797	0.797	0.797		
STAIC3_1	STAIC3_1	0.621	0.00000	0.621	0.621	0.621		
STAIC4_1	STAIC4_1	0.930	0.00000	0.930	0.930	0.930		
STAIC5_1	STAIC5_1	0.658	0.00000	0.658	0.658	0.658		
STAIC6_1	STAIC6_1	0.641	0.00000	0.641	0.641	0.641		
STAIC7_1	STAIC7_1	0.602	0.00000	0.602	0.602	0.602		
STAIC8_1	STAIC8_1	0.790	0.00000	0.790	0.790	0.790		
STAIC9_1	STAIC9_1	0.532	0.00000	0.532	0.532	0.532		
STAIC10_1	STAIC10_1	0.607	0.00000	0.607	0.607	0.607		
STAIC11_1	STAIC11_1	0.583	0.00000	0.583	0.583	0.583		
STAIC12_1	STAIC12_1	0.728	0.00000	0.728	0.728	0.728		
STAIC13_1	STAIC13_1	0.748	0.00000	0.748	0.748	0.748		
STAIC14_1	STAIC14_1	0.628	0.00000	0.628	0.628	0.628		
STAIC15_1	STAIC15_1	0.725	0.00000	0.725	0.725	0.725		
STAIC16_1	STAIC16_1	0.782	0.00000	0.782	0.782	0.782		
STAIC17_1	STAIC17_1	0.459	0.00000	0.459	0.459	0.459		
STAIC18_1	STAIC18_1	0.482	0.00000	0.482	0.482	0.482		
STAIC19_1	STAIC19_1	0.765	0.00000	0.765	0.765	0.765		
STAIC20_1	STAIC20_1	0.283	0.00000	0.283	0.283	0.283		
STAIC21_1	STAIC21_1	0.641	0.00000	0.641	0.641	0.641		
STAIC22_1	STAIC22_1	0.586	0.00000	0.586	0.586	0.586		
STAIC23_1	STAIC23_1	0.616	0.00000	0.616	0.616	0.616		
STAIC24_1	STAIC24_1	0.797	0.00000	0.797	0.797	0.797		
STAIC25_1	STAIC25_1	0.659	0.00000	0.659	0.659	0.659		
STAIC26_1	STAIC26_1	0.621	0.00000	0.621	0.621	0.621		
STAIC27_1	STAIC27_1	0.745	0.00000	0.745	0.745	0.745		
STAIC28_1	STAIC28_1	0.712	0.00000	0.712	0.712	0.712		
STAIC29_1	STAIC29_1	0.788	0.00000	0.788	0.788	0.788		
STAIC30_1	STAIC30_1	0.731	0.00000	0.731	0.731	0.731		
STAIC31_1	STAIC31_1	0.767	0.00000	0.767	0.767	0.767		
STAIC32_1	STAIC32_1	0.615	0.00000	0.615	0.615	0.615		
STAIC33_1	STAIC33_1	0.628	0.00000	0.628	0.628	0.628		
STAIC34_1	STAIC34_1	0.813	0.00000	0.813	0.813	0.813		
STAIC35_1	STAIC35_1	0.676	0.00000	0.676	0.676	0.676		
STAIC36_1	STAIC36_1	0.637	0.00000	0.637	0.637	0.637		
STAIC37_1	STAIC37_1	0.562	0.00000	0.562	0.562	0.562		
STAIC38_1	STAIC38_1	0.874	0.00000	0.874	0.874	0.874		
STAIC39_1	STAIC39_1	0.500	0.00000	0.500	0.500	0.500		
STAIC40_1	STAIC40_1	0.532	0.00000	0.532	0.532	0.532		
ansiedad_estado	ansiedad_estado	0.391	0.01264	0.367	0.416	1.000	31.0	<.001
ansiedad_rasgo	ansiedad_rasgo	0.359	0.01170	0.336	0.382	1.000	30.7	<.001
ansiedad_estado	ansiedad_rasgo	-0.245	0.00583	-0.257	-0.234	-0.655	-42.1	<.001

ANEXO 20: FRECUENCIAS ANSIEDAD DE ESTADO Y RASGO

Percentiles Ansiedad de Estado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10,00	1	,1	,1	,1
	15,00	1	,1	,1	,1
	20,00	1	,1	,1	,2
	25,00	1	,1	,1	,3
	30,00	3	,2	,2	,5
	35,00	2	,1	,1	,6
	40,00	3	,2	,2	,8
	45,00	6	,4	,4	1,2
	50,00	21	1,4	1,4	2,5
	55,00	1	,1	,1	2,6
	60,00	15	1,0	1,0	3,6
	65,00	12	,8	,8	4,4
	69,00	1	,1	,1	4,4
	70,00	38	2,5	2,5	6,9
	75,00	67	4,4	4,4	11,3
	80,00	92	6,0	6,0	17,3
	85,00	198	12,9	12,9	30,2
	90,00	833	54,2	54,4	84,7
	95,00	140	9,1	9,1	93,8
	96,00	50	3,3	3,3	97,1
	97,00	29	1,9	1,9	99,0
	98,00	13	,8	,8	99,8

	99,00	3	,2	,2	100,0
	Total	1531	99,6	100,0	
Perdidos	Sistemas	6	,4		
Total		1537	100,0		

Percentiles Ansiedad de Rasgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	19	1,2	1,2	1,2
	2,00	12	,8	,8	2,0
	3,00	8	,5	,5	2,5
	4,00	10	,7	,7	3,2
	5,00	19	1,2	1,2	4,4
	10,00	56	3,6	3,7	8,1
	15,00	51	3,3	3,3	11,4
	20,00	60	3,9	3,9	15,3
	25,00	60	3,9	3,9	19,3
	30,00	47	3,1	3,1	22,3
	35,00	72	4,7	4,7	27,0
	40,00	64	4,2	4,2	31,2
	45,00	38	2,5	2,5	33,7
	50,00	82	5,3	5,4	39,1
	55,00	66	4,3	4,3	43,4
	60,00	82	5,3	5,4	48,7
	65,00	81	5,3	5,3	54,0
	70,00	73	4,7	4,8	58,8

	75,00	134	8,7	8,8	67,5
	80,00	90	5,9	5,9	73,4
	85,00	89	5,8	5,8	79,2
	90,00	100	6,5	6,5	85,8
	95,00	30	2,0	2,0	87,7
	96,00	31	2,0	2,0	89,7
	97,00	40	2,6	2,6	92,4
	98,00	20	1,3	1,3	93,7
	99,00	97	6,3	6,3	100,0
	Total	1531	99,6	100,0	
Perdidos	Sistemas	6	,4		
Total		1537	100,0		

ANEXO 21: CLASIFICACIÓN Y PORCENTAJE DE LOS ESTUDIANTES CON ALTA SENSIBILIDAD

CENTRO	%PAS	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELLECTUAL	EMOCIONAL	CLASIFICACIÓN
577	1	3,9	4,4	3,6	3	4,5	PAS Moderada
577	1	4,7	3,8	3,1	3,3	3,8	PAS Leve
577	1	3,9	4,3	2,678586	3,8	4,171111	PAS Moderada
577	1	3,392388	4,4	2,9	3,5	4,1	PAS Moderada
577	1	3,3	4,5	3,6	3,5	3,5	PAS Leve
577	1	3,9	4	2,6	4,2	4,5	PAS Moderada
577	1	4,3	4,3	2,5	3,4	3,5	PAS Leve
577	1	4	3,5	3,5	2,7	3,8	PAS Leve
577	1	4,1	3,7	2,3	3,151535	3,5	PAS Leve
577	1	4,8	4,5	4,3	4,2	4,4	PAS Significativa
577	1	3,9	4,4	4,8	3,1	3,7	PAS Leve
577	1	4,3	4,7	3,8	4,7	3,7	PAS Leve
577	1	3,4	3,7	4	3,6	3,5	PAS Leve
577	1	3,9	3,7	3,8	3,2	3,7	PAS Leve
577	1	4,3	4,3	3,3	4,4	4,6	PAS Moderada
577	1	4,6	4,4	3,8	3,6	3,5	PAS Leve
577	1	4,5	4,6	4,7	3,5	4,9	PAS Significativa
577	1	2,3	3,7	3,5	3,5	4,4	PAS Leve
1335	1	3,991182	3,7	3,238853	4,1	4,2	PAS Leve
1335	1	3,5	3,8	2,4	4	3,9	PAS Leve
1335	1	2,5	4,3	2,4	2,7	4,035583	PAS Moderada
1335	1	3,8	3,8	3,9	4,2	4,3	PAS Leve
1335	1	3,1	4,6	1,8	3,3	4,379555	PAS Moderada
1335	1	2,7	4	4,5	3,8	4	PAS Moderada
1335	1	2,5	4,6	4,7	4,5	4,7	PAS Significativa
171	1	4,3	4	3,5	4	3,9	PAS Moderada
171	1	2,2	4	4,065838	3,2	3,719477	PAS Leve
171	1	2,8	4	4,4	3,6	4,4	PAS Moderada
171	1	2,6	3,6	3,3	4,2	4	PAS Leve

171	1	4,2	3,6	3,6	3,5	4,371111	PAS Leve
1287	1	4,1	4,5	3,7	4,1	3,5	PAS Moderada
1287	1	3,6	4,1	2,8	3	3,6	PAS Leve
1287	1	4,5	4,4	1,9	3	4,3	PAS Moderada
1287	1	4	4,6	3,5	3,4	4,2	PAS Moderada
1287	1	4,3	4,3	2,9	3,6	3,6	PAS Leve
1287	1	2,741042	3,6	2,8	3,4	3,6	PAS Leve
1287	1	5	4	3,9	4,6	4	PAS Moderada
1287	1	3,5	3,5	3,6	4,5	3,8	PAS Leve
1287	1	4,3	3,6	4,4	3,7	3,8	PAS Leve
1287	1	3,9	3,6	2,7	3,6	3,8	PAS Leve
1287	1	4	4	4,4	3,8	4,7	PAS Moderada
1287	1	5	3,7	3,3	4	4	PAS Leve
1287	1	4,5	3,8	3,3	3,5	3,8	PAS Leve
1287	1	4,1	3,5	2,8	4,5	4,1	PAS Leve
1287	1	3,4	3,7	3	4,1	4,2	PAS Leve
1287	1	3,8	4,4	3,3	4,2	4,5	PAS Moderada
1287	1	4,1	4,3	3,4	3,5	4,4	PAS Moderada
1287	1	3,4	3,9	3,8	3,9	4,3	PAS Leve
1287	1	2,8	3,9	3,9	3	3,719477	PAS Leve
1287	1	4,3	4,231916	3,2	4,3	4,2	PAS Moderada
1287	1	4,1	4,2	2,6	3,9	4,3	PAS Moderada
1287	1	3,6	3,8	2,7	4,3	3,8	PAS Leve
1287	1	3,4	3,9	1,8	4	4,4	PAS Moderada
1287	1	2,9	4,5	2,5	4	4,3	PAS Moderada
1287	1	3,9	4,1	3,8	3,1	3,5	PAS Leve
1287	1	3,4	4,4	4	3,4	4,4	PAS Moderada
1287	1	3,1	4,6	2,373543	3,7	4,1	PAS Moderada
523	1	2,4	4,124656	3,4	4	4	PAS Moderada
523	1	4,291182	3,9	2,9	3,3	4,2	PAS Leve
523	1	2,5	4,1	4,4	4,9	3,7	PAS Leve
523	1	1,4	3,8	3,3	3,1	3,6	PAS Leve
883	1	3,7	3,807712	2,7	3,9	3,5	PAS Leve

883	1	4,518766	3,6	2,9	2,9	4	PAS Leve
883	1	4,2	3,7	3,5	3,3	4,6	PAS Moderada
883	1	3,6	3,7	3,5	4,2	4,4	PAS Leve
883	1	4,3	4	4	3,3	3,8	PAS Leve
883	1	3,4	3,8	3,7	3,9	4,2	PAS Moderado
883	1	3,9	3,9	3,7	4	4,5	PAS Moderada
453	1	3,6	4,1	3,5	4,7	3,9	PAS Moderada
453	1	4,5	4,1	4,1	3,2	3,8	PAS Leve
453	1	4,7	4,1	2,6	3,7	3,7	PAS Leve
453	1	3,9	4,3	2,15568	3,4	3,9	PAS Leve
453	1	4,3	4,8	3,6	3,9	4,4	PAS Moderada
453	1	4,2	4,2	3,2	3,8	4,436512	PAS Moderada
453	1	3,6	3,6	3,2	3,2	4	PAS Leve
453	1	2,6	4,7	4,2	3,3	4,4	PAS Moderada
453	1	3,8	3,5	4,1	2,7	4,2	PAS Leve
453	1	4,9	4,7	3,7	4,1	4,1	PAS Moderada
453	1	4,1	4,1	4	3,7	4	PAS Moderada
453	1	3,2	4,1	3,5	3,6	3,8	PAS Leve
453	1	2,9	3,5	3,2	3,5	3,5	PAS Leve
453	1	2,8	4,3	2,8	3,6	4,9	PAS Moderada
453	1	3,7	3,7	2,9	3,8	3,9	PAS Leve
365	1	3,8	4	3,8	3	3,5	PAS Leve
343	1	4,2	4,4	3,6	3,9	4,7	PAS Significativa
343	1	3,8	4,7	3,7	4,1	3,7	PAS Leve
343	1	4,1	3,5	4,1	4,2	4,3	PAS Moderada
442	1	4,9	3,7	2,5	3,2	3,7	PAS Leve
442	1	3,8	3,9	3,2	3,304796	3,8	PAS Leve
442	1	4,8	3,8	4,2	4	4,2	PAS Moderada
442	2	4,1	3,9	4,1	3,4	4,4	PAS Moderada
442	1	1,3	4	3,2	3,2	4,8	PAS Moderada
442	1	4,180105	3,7	4,2	4,2	3,8	PAS Leve
442	1	4,3	4,5	3,5	4,8	4,197582	PAS Moderada
442	1	2,9	3,7	3,3	3,3	4,1	PAS Leve

442	1	2,3	3,7	3,5	4,4	4,2	PAS Leve
442	1	4,4	4,2	5	3,7	4,2	PAS Moderada
442	1	3	4,7	3,3	3,2	4,2	PAS Moderada
442	1	2,4	3,7	4,5	4,431562	4,4	PAS Moderada
442	1	3,8	4,7	4,1	4,7	3,7	PAS Moderada
442	1	2,3	3,6	3,2	3,5	4,1	PAS Leve
442	1	2,8	3,9	2,9	3,5	3,5	PAS Leve
442	1	4,9	5	3,7	4,1	4,6	PAS Significativa
442	1	1,3	4,3	3,7	3,5	4,6	PAS Moderada
442	1	4,4	3,7	1,9	3,404796	3,9	PAS Leve
442	1	3,6	4,3	4,1	3,4	4,081974	PAS Moderada
442	1	3,1	4,6	4,5	3,4	4,1	PAS Moderada
442	1	3	3,9	4	3,5	4,1	PAS Moderada
442	1	2,6	4,1	2,7	4,2	4,3	PAS Moderada
691	1	4,1	4	2,5	3,2	3,8	PAS Leve
691	1	4	4,4	3	3,8	3,7	PAS Leve
691	1	4,8	4,6	4,7	4,8	4,7	PAS Significativa
691	1	4,5	3,6	3,8	4,4	4	PAS Leve
691	1	3,9	3,6	3,9	4,1	4	PAS Leve
691	1	3,7	3,6	2,55568	3,5	4,2	PAS Leve
691	1	3,5	3,607712	3,55568	4,3	4,235583	PAS Leve
691	1	5	4,6	5	4,9	5	PAS Significativa
691	1	4,2	4,8	4,2	3,9	4,2	PAS Moderada
691	1	3,4	4	3,1	3,9	3,5	PAS Leve
691	1	2,2	3,758681	4,373543	3,426649	3,681974	PAS Leve
691	1	4,2	3,7	3,965838	3,7	4,1	PAS Leve
691	1	2,4	3,9	4,3	4,1	4,6	PAS Moderada
691	1	3,7	4,1	3,9	4,2	4,9	PAS Moderada
691	1	4,6	4,6	4,2	4,2	4,2	PAS Moderada
691	1	3,8	4,1	4,2	4,3	5	PAS Moderada
691	1	4,4	3,5	4	4,6	4,3	PAS Moderada
691	1	4,7	4,2	4	3,4	4,1	PAS Moderada
691	1	3,741042	3,6	4	3,3	4,1	PAS Leve

691	1	4,8	4,6	4,8	4,6	4,4	PAS Significativa
691	1	4,2	4	2,9	4,1	4,3	PAS Moderada
691	1	4	4,2	4,2	4,4	4,2	PAS Moderada
691	1	2,8	4,3	3,7	3,126649	3,6	PAS Leve
691	1	2,8	4	3,9	3,4	3,5	PAS Leve
691	1	4,1	4,1	4	3,4	4	PAS Moderada
691	1	5	3,6	4,265838	4,2	3,5	PAS Leve
691	1	3,5	3,5	4	3,7	4,2	PAS Leve
691	1	4,9	4,3	4,1	4,7	3,8	PAS Moderada
780	1	3,2	4	3,5	3	3,8	PAS Leve
780	1	4,9	4,2	3,9	4,7	3,6	PAS Moderada
780	1	3,078567	4,4	1,8	3,704796	3,7	PAS Leve
780	1	4,5	3,8	1,5	4	3,9	PAS Leve
780	1	2,8	4,3	3,4	3,4	4,2	PAS Moderada
780	1	3,7	4,6	3,8	3,3	4,4	PAS Moderada
780	1	3,1	4,6	3,7	4,2	4,4	PAS Moderada
780	1	4,1	3,6	3,3	3,8	4,9	PAS Leve
118	1	4,2	3,6	2,757068	3,9	3,7	PAS Leve
118	1	4,8	3,9	3,3	4,3	3,8	PAS Leve
118	1	2,1	4,2	4,1	3,7	3,7	PAS Leve
118	1	3,8	4,4	2,6	4,8	4,1	PAS Moderada
118	1	3,9	4,4	3,2	4,8	4,2	PAS Moderada
118	1	3,9	4,3	3	3,431562	3,8	PAS Leve
118	1	4,6	4,1	4,2	4	4,4	PAS Moderada
118	1	3,9	4,1	4,5	3,8	4,4	PAS Moderada
118	1	4,6	3,9	4,5	3,7	4,136512	PAS Moderada
118	1	2,3	3,7	3,75568	3,9	4,2	PAS Leve
118	1	3,2	3,5	2,2	3	4,2	PAS Leve
118	1	2,4	4,8	3,9	2,6	4,8	PAS Moderada
118	1	3,5	3,9	4,2	3,4	4	PAS Moderada
118	1	3,5	4,4	4	4	3,6	PAS Leve
118	1	4,380105	4,1	3,9	4,3	4,5	PAS Moderada
537	1	3,8	3,8	3,2	3,3	3,7	PAS Leve

537	1	4,6	4,5	3,3	5	4,2	PAS Moderada
537	1	4,6	4,2	3,3	3,7	3,6	PAS Leve
537	1	3,9	3,9	3,6	3,4	4,2	PAS Leve
537	1	3,4	4,5	3,7	3,5	3,9	PAS Moderada
537	1	4,8	3,5	3,8	3,9	3,9	PAS Leve
537	1	2,5	4,5	2,9	3,3	3,6	PAS Leve
402	1	4,4	3,5	2,9	3,9	3,7	PAS Leve
402	1	4	4,037769	3,4	3,8	4,4	PAS Moderada
402	1	2	4,6	3,5	3,9	3,6	PAS Leve
402	1	3,5	4,3	4,1	3,6	4,2	PAS Moderada
402	1	3	4	3,6	2,8	4,5	PAS Leve/Mod.
402	1	3,9	3,7	3,2	3,7	3,6	PAS Leve
402	1	2,180105	4,2	1,5	2,6	3,8	PAS muy Leve
402	1	3	4,8	3,465838	4,1	3,5	PAS Leve
402	1	3,6	3,5	2,5	4,1	3,7	PAS Leve
402	1	2,2	3,5	2	3,6	3,9	PAS Leve
402	1	1,5	4,2	3,7	3	3,8	PAS Leve
402	1	3,8	3,7	3,2	3,2	4	PAS Leve
402	1	4,6	4,4	3,7	3,3	3,9	PAS Leve
402	1	4,7	4,3	4,1	3,6	4,4	PAS Moderada
402	1	2,4	4,4	3,5	3,9	4	PAS Moderada
402	1	1,8	3,8	3,7	3,9	4	PAS Leve
402	1	4,1	4,2	3,8	3,7	4,1	PAS Moderada
402	1	3,3	4	3,2	3,3	3,8	PAS Leve
402	1	2,5	3,6	4,4	4	4,3	PAS Leve
402	1	4,9	4,3	2,6	4,7	4,2	PAS Moderada
402	1	2,4	3,9	3,3	3,8	4	PAS Leve
1256	1	2,4	4,1	3,2	3,3	3,5	PAS Leve
1256	1	2,092388	4,1	2,9	3,6	4,1	PAS Moderada
1256	1	4,9	4	3,7	3,8	3,6	PAS Leve
1256	1	3,7	3,8	2,4	3,8	3,7	PAS Leve
1256	1	4	4,1	4	4,1	4	PAS Moderada
1256	1	2,7	3,8	3,9	4,1	3,6	PAS Leve

1256	1	3,8	3,7	3,5	4	4,6	PAS Moderada
1256	1	4,1	4,3	2,8	3,3	4,4	PAS Moderada
1256	1	4,5	4,2	4,45568	4,2	4,4	PAS Moderada
1256	1	4,8	4,5	4,1	4,9	4,9	PAS Significativa
1256	1	2,8	4,3	3,4	4,7	4,3	PAS Moderada
1256	1	4,1	4,4	4,2	4,22361	5	PAS Moderada
1256	1	4,5	4,2	3	3,2	3,6	PAS Leve
1256	1	4,5	3,7	3,5	4	3,7	PAS Leve
1256	1	3,3	4,2	3,2	4,3	3,9	PAS Leve
1256	1	4,3	3,9	3,7	4,2	3,9	PAS Leve
1256	1	2,3	4,1	2,5	2,6	4,1	PAS Moderada
1256	1	3,2	4,5	3,4	3,9	4,3	PAS Moderada
1256	1	3,6	4,1	4	4	4,761438	PAS Moderada
1256	1	3,6	4,2	3,2	3,5	4	PAS Moderada
1256	1	1,6	4,6	3,1	4,4	3,8	PAS Moderada
1256	1	4,3	3,8	3,1	4	4,7	PAS Moderada
1256	1	4	3,8	3,6	3,8	3,6	PAS Leve
1256	1	3,6	3,6	3,3	3,2	4,1	PAS Leve
1256	1	2,5	3,8	3,8	3,6	3,7	PAS Leve
1256	1	4,4	4	3,1	3,7	3,6	PAS Leve
1256	1	4,3	4,4	3,5	3,7	4,2	PAS Moderada
617	1	4,2	4,3	3,7	4,1	4,3	PAS Moderada
617	1	5	4,591513	4	4,4	4,5	PAS Significativa
617	1	4	4,9	4,5	4,6	4,8	PAS Significativa
617	1	3,8	3,9	4,2	3,8	3,5	PAS Leve
617	1	4,5	4,4	3,6	3,6	4,1	PAS Moderada
617	1	2	4,4	4,2	2,6	3,7	PAS Leve
617	1	2,5	4,2	2,3	2,4	4,2	PAS Moderada
617	1	3,8	3,6	2,5	2,3	4,4	PAS muy Leve
617	1	3,4	4	3,4	2,8	4,1	PAS Moderada
617	1	4,4	4	3	4,4	3,6	PAS Leve
617	1	4	3,6	2,8	4,2	3,5	PAS Leve
617	1	4,1	3,6	3,8	3,1	3,8	PAS Leve

617	1	3,5	3,5	3,3	3,7	3,5	PAS Leve
617	1	3,4	3,5	3,3	3,5	3,6	PAS Leve
617	1	2,7	3,8	2,3	2,8	4	PAS muy Leve
617	1	2,2	4	3,4	3,6	3,6	PAS Leve
617	1	4,5	4,131916	4,2	4,220567	4,1	PAS Moderada
617	1	4	2,9	3,6	3,6	4,2	PAS Leve
992	1	3,4	4,351539	3,4	3,725363	4	PAS Moderada
992	1	2,4	3,9	3,8	4,2	4,4	PAS Leve
992	1	4,4	3,8	3,2	4,6	4,3	PAS Leve
992	1	3,3	4,2	2,9	4,4	4,6	PAS Moderada
992	1	3,1	3,8	3,3	4,1	3,6	PAS Leve
1313	1	3,5	3,8	3,9	3,904796	4	PAS Leve
1313	1	3,6	3,6	4	3,32361	4,6	PAS Moderada
1313	1	4,6	3,8	2,8	4,6	4,2	PAS Moderada
1313	1	4	4,3	4,4	4,7	3,9	PAS Moderada
1313	1	4,6	3,7	3,5	3,4	3,9	PAS Leve
1313	1	4,8	4	4,3	3,7	4,1	PAS Moderada
1313	1	3,4	4,1	4,3	4,9	4,1	PAS Moderada
1313	1	4,6	4,9	4,4	4,3	4,6	PAS Significativa
1313	1	4,6	5	2,5	4	4,8	PAS Significativa
1313	1	3,692388	3,7	4	3,3	3,761438	PAS Leve
1313	1	4,2	3,6	3,5	3,2	3,6	PAS Leve
1313	1	4,4	4,6	4,1	4,7	4,5	PAS Significativa
1313	1	4,5	3,6	5	4	3,8	PAS Leve
1313	1	4,2	3,7	2,9	4	4,3	PAS Leve
124	1	3,6	3,9	3,1	3,6	4,3	PAS Leve
124	1	4,9	4,8	4,113185	4,4	4,3	PAS Significativa
124	1	2,9	3,7	3,4	3,3	3,9	PAS Leve
464	1	4,5	4,5	3,1	3,7	3,9	PAS Leve
464	1	2,5	4	4	4,2	4,7	PAS Moderada
464	1	4,9	4,6	4,3	4,4	4,3	PAS Moderada
464	1	3,1	4,1	3,6	3,5	4,4	PAS Moderada
464	1	3,3	4,2	3	2,8	4	PAS Moderada

464	1	3,4	4,6	3,8	4,4	4,9	PAS Significativa
464	1	3,8	3,7	3,3	4,3	4	PAS Leve
464	1	3,9	4	2,5	2,9	4,3	PAS Moderada
464	1	2,6	4,6	4,5	4,1	4,6	PAS Significativa
464	1	5	4	3,4	4,4	3,8	PAS Leve
464	1	4,3	4,3	3,9	4,4	3,9	PAS leve
1037	1	4,7	4,2	5	5	4,6	PAS Significativa
1037	1	3,3	3,9	3,7	3,8	4,2	PAS Leve
1037	1	4,1	4,1	3,9	4,7	4,2	PAS Moderada
1037	1	4,1	4,6	2,9	3,5	4,7	PAS Significativa
1037	1	4,8	4	3,1	3,6	4	PAS Moderada
1037	1	3,8	3,8	3,1	3,9	4,7	PAS Leve/Mod.
1037	1	2,7	4,6	4,4	4	4,1	PAS Moderada
1037	1	4,8	4,6	4,1	3,8	4,7	PAS Significativa
1037	1	4,4	4,4	3	4,1	3,5	PAS Leve
1037	1	4,4	4	3,5	3,9	3,9	PAS Leve
1037	1	3,3	3,5	3,9	2,3	4	PAS muy Leve
1037	1	3,9	3,8	2,6	3,3	3,8	PAS Leve
1037	1	5	3,6	2,4	3,7	3,8	PAS Leve
1037	1	3,7	3,8	3,2	4,1	4,2	PAS Leve
1037	1	4,7	3,7	4,5	4,1	4,2	PAS Leve
1037	1	1,8	3,5	2,6	3,4	4,4	PAS Leve
1037	1	3,2	3,9	2,8	3,5	3,8	PAS Leve
1037	1	4,1	3,8	2,5	3,8	4,4	PAS muy Leve
1037	1	4,5	4,5	2,8	3,4	3,7	PAS Leve
1037	1	4,2	4,3	3,2	4,6	4,4	PAS Moderada
1037	1	2,4	4,2	2,6	3,7	4,2	PAS Moderada
1037	1	4,5	4,5	2,6	4,4	3,8	PAS Leve
1037	1	3,592388	4,9	2	2,7	3,7	PAS Leve
1037	1	4,2	4,9	3,4	4	4,1	PAS Moderada
491	1	4,6	4,3	3,7	4	4,1	PAS Moderada
491	1	4,3	4,2	2,7	2,7	4	PAS Moderada
491	1	2,2	4,1	2	4,1	4,1	PAS Moderada

491	1	4,9	4,6	4,3	4,6	4,8	PAS Significativa
491	1	3	4,1	3,3	4,4	4,2	PAS Moderada
491	1	3,1	3,7	3,2	3,6	3,6	PAS Leve
491	1	4,8	3,8	3,6	4,3	4,5	PAS Moderada
491	1	2,2	4,5	2,3	2,8	4,4	PAS Moderada
491	1	4,2	3,9	3,5	3,8	3,6	PAS Leve
491	1	3,6	3,9	2,5	3,4	3,8	PAS Leve
491	1	3,8	4,2	4,4	4	3,9	PAS Leve
491	1	4,3	3,9	3,8	4,2	4,2	PAS Moderada
772	1	2,9	4,3	3,1	4,2	4,2	PAS Moderada
772	1	4,6	4,1	3,9	3,6	3,6	PAS Leve
772	1	3,3	4,1	3,4	4,7	4,1	PAS Moderada
772	1	3,4	4,1	3,5	2,9	3,8	PAS muy Leve
772	1	3	4,6	4,1	4,7	4,9	PAS Significativa
772	1	4,8	4,3	1,8	3,826649	3,7	PAS Leve
772	1	3,2	4,7	3,4	3,8	4,2	PAS Moderada
772	1	3,6	3,5	3,4	4	3,8	PAS Leve
772	1	2,2	4,4	2,8	4,3	4	PAS Moderada
772	1	2,1	3,5	3	4,3	4	PAS Leve
772	1	4,7	4,5	3	4,4	4,2	PAS Moderada
772	1	3,9	3,7	3,8	3,3	4,4	PAS Leve
606	1	3,9	4,4	3,6	3,7	4,6	PAS Moderada
606	1	3,8	3,6	3,9	2,9	4,3	PAS muy Leve
606	1	4	3,6	4,4	4,2	4	PAS Leve
1272	1	3,9	4,3	3,5	2,7	4,6	PAS Moderada
1272	1	3,6	4	3,2	3,3	3,6	PAS Leve
1272	1	4,1	3,6	3,6	4,1	4,5	PAS Moderada
1272	1	3,6	3,951539	3,3	3,3	3,8	PAS muy Leve
1272	1	4,6	4,3	3,5	4	4,1	PAS Moderada
1272	1	3,928329	3,7	3,3	3,3	3,9	PAS Leve
1272	1	4,4	4,4	4	4,6	3,6	PAS Moderada
1272	1	4,4	4,5	3,8	4	3,7	PAS Leve
1272	1	5	3,8	3,5	3,6	4,5	PAS Moderada

1272	1	3,2	4,8	3,95568	3,8	4,9	PAS Significativa
1272	1	2,9	4,224656	3,7	3,120567	4,3	PAS Moderada
1272	1	3	3,9	4,5	3,3	3,789915	PAS Leve
1272	1	3,8	3,7	2,5	4	4,3	PAS Leve
1272	1	3,2	3,6	4	3,7	4,9	PAS Moderada
623	1	4,3	3,6	4	3	3,7	PAS Leve
623	1	3,7	4,7	3,6	4,2	4	PAS Moderada
623	1	3,4	4,1	2,4	4,1	3,5	PAS Leve
623	1	3,5	4,1	2,8	4,2	3,7	PAS Leve
623	1	4,4	4,1	3,1	3,5	3,8	PAS Leve
623	1	3,3	3,6	2,9	4	4,1	PAS Leve
623	1	4	4,3	2,6	4,2	4	PAS Moderada
623	1	4,5	3,5	2,6	4,2	4	PAS Leve
623	1	4,6	4	3,9	3,4	4,5	PAS Moderada
623	1	4,2	4,3	3,2	3,7	3,7	PAS Leve
623	1	4,5	3,7	4,1	3,7	3,8	PAS Leve
623	1	3,7	3,2	2,3	3,8	3,5	PAS Leve
623	1	4,1	4	2,3	4	3,8	PAS Leve
623	1	3,5	4	3,9	3,6	4,4	PAS Moderada
623	1	4,9	3,9	3,4	3,5	3,5	PAS Leve
TOTAL	346						
%	22,51						

ANEXO 22: CLASIFICACIÓN Y PORCENTAJE DE ALUMNADO CON
CAPACIDAD COMPLEJA

CENTRO	%C.COMP.	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELECTUAL	EMOCIONAL	CLASIFICACIÓN
577	1	4,8	4,5	4,3	4,2	4,4	C.C. Moderada
577	1	4,3	4,7	3,8	4,7	3,7	C.C. Leve
577	1	3,4	3,7	4	3,6	3,5	C.C. Leve
577	1	4,5	4,6	4,7	3,5	4,9	C.C. Moderada
577	1	2,3	3,7	3,5	3,5	4,4	C.C. Leve
1335	1	3,8	3,8	3,9	4,2	4,3	C.C. Leve
1335	1	2,7	4	4,5	3,8	4	C.C. Leve
1335	1	2,5	4,6	4,7	4,5	4,7	C. C. Significativa
171	1	4,3	4	3,5	4	3,9	C. C. Leve
171	1	2,8	4	4,4	3,6	4,4	C.C. Leve
1287	1	4,1	4,5	3,7	4,1	3,5	C. C. Leve
1287	1	5	4	3,9	4,6	4	C.C. Moderada
1287	1	4	4	4,4	3,8	4,7	C.C. Leve
523	1	2,5	4,1	4,4	4,9	3,7	C. C. Significativa
883	1	3,6	3,7	3,5	4,2	4,4	C.C. Leve
883	1	3,4	3,8	3,7	3,9	4,2	C.C. leve
883	1	3,9	3,9	3,7	4	4,5	C.C. Leve
453	1	3,6	4,1	3,5	4,7	3,9	C.C. Leve/Mod.
453	1	4,9	4,7	3,7	4,1	4,1	C.C. Leve
453	1	4,1	4,1	4	3,7	4	C.C. Leve
343	1	4,2	4,4	3,6	3,9	4,7	C.C. Leve
343	1	3,8	4,7	3,7	4,1	3,7	C.C. Leve
343	1	4,1	3,5	4,1	4,2	4,3	C. C. Moderada
442	1	4,8	3,8	4,2	4	4,2	C. C. Moderada
442	1	4,180105	3,7	4,2	4,2	3,8	C. C. Moderada
442	1	4,3	4,5	3,5	4,8	4,197582	C. C. Moderada
442	1	2,3	3,7	3,5	4,4	4,2	C. C. Leve
442	1	4,4	4,2	5	3,7	4,2	C. C. Leve
442	1	2,4	3,7	4,5	4,431562	4,4	C. C. Moderada

442	1	3,8	4,7	4,1	4,7	3,7	C. C. Moderada
442	1	4,9	5	3,7	4,1	4,6	C. C. Moderada
442	1	3	3,9	4	3,5	4,1	C.C. Leve
691	1	4,8	4,6	4,7	4,8	4,7	C.C. Significativa
691	1	4,5	3,6	3,8	4,4	4	C.C. Leve
691	1	3,9	3,6	3,9	4,1	4	C.C. Leve
691	1	3,5	3,607712	3,55568	4,3	4,235583	C.C. moderada
691	1	5	4,6	5	4,9	5	C.C. Significativa
691	1	4,2	4,8	4,2	3,9	4,2	C.C. Moderada
691	1	4,2	3,7	3,965838	3,7	4,1	C.C. Leve
691	1	2,4	3,9	4,3	4,1	4,6	C.C. Moderada
691	1	3,7	4,1	3,9	4,2	4,9	C.C. Moderada
691	1	4,6	4,6	4,2	4,2	4,2	C.C. Moderada
691	1	3,8	4,1	4,2	4,3	5	C.C. Moderada
691	1	4,4	3,5	4	4,6	4,3	C.C. Moderada
691	1	4,8	4,6	4,8	4,6	4,4	C.C. Significativa
691	1	5	3,6	4,265838	4,2	3,5	C.C. Leve
691	1	3,5	3,5	4	3,7	4,2	C.C. Leve
691	1	4,9	4,3	4,1	4,7	3,8	C.C. Moderada
118	1	4,6	4,1	4,2	4	4,4	C.C. Moderada
118	1	3,9	4,1	4,5	3,8	4,4	C.C. Leve
118	1	4,6	3,9	4,5	3,7	4,136512	C.C. Leve
118	1	3,5	4,4	4	4	3,6	C.C. Leve
118	1	4,380105	4,1	3,9	4,3	4,5	C.C. Moderada
537	1	3,4	4,5	3,7	3,5	3,9	C.C. Leve
537	1	4,8	3,5	3,8	3,9	3,9	C.C. Leve
402	1	2	4,6	3,5	3,9	3,6	C.C. Leve
402	1	3,5	4,3	4,1	3,6	4,2	C.C. Leve
402	1	3	4,8	3,465838	4,1	3,5	C.C. Leve
402	1	4,7	4,3	4,1	3,6	4,4	C.C. Leve
402	1	2,5	3,6	4,4	4	4,3	C.C. Moderada
1256	1	4,9	4	3,7	3,8	3,6	C. C. Leve
1256	1	4	4,1	4	4,1	4	C.C. Moderada

1256	1	3,8	3,7	3,5	4	4,6	C.C. Leve
1256	1	4,5	4,2	4,45568	4,2	4,4	C.C. Moderada
1256	1	4,8	4,5	4,1	4,9	4,9	C.C. Significativa
1256	1	4,1	4,4	4,2	4,22361	5	C.C. Moderada
1256	1	4,5	3,7	3,5	4	3,7	C.C. Leve
1256	1	4,3	3,9	3,7	4,2	3,9	C.C. Leve
1256	1	3,6	4,1	4	4	4,761438	C.C. Moderada
617	1	4,2	4,3	3,7	4,1	4,3	C.C. Leve
617	1	5	4,591513	4	4,4	4,5	C.C. Moderada
617	1	4	4,9	4,5	4,6	4,8	C.C. Significativa
617	1	4,5	4,131916	4,2	4,220567	4,1	C.C. Moderada
992	1	2,4	3,9	3,8	4,2	4,4	C.C. Leve
1313	1	4	4,3	4,4	4,7	3,9	C.C. Moderada
1313	1	3,4	4,1	4,3	4,9	4,1	C.C. Moderada
1313	1	4,6	4,9	4,4	4,3	4,6	C.C. Moderada
1313	1	4,4	4,6	4,1	4,7	4,5	C.C. Moderada
1313	1	4,5	3,6	5	4	3,8	C.C. Leve/Mod.
124	1	4,9	4,8	4,113185	4,4	4,3	C.C. Moderada
464	1	2,5	4	4	4,2	4,7	C.C. Moderada
464	1	4,9	4,6	4,3	4,4	4,3	C.C. Moderada
464	1	2,6	4,6	4,5	4,1	4,6	C.C. Moderada
464	1	4,3	4,3	3,9	4,4	3,9	C.C. Leve
1037	1	4,7	4,2	5	5	4,6	C.C. Significativa
1037	1	4,1	4,1	3,9	4,7	4,2	C.C. Moderada
1037	1	2,7	4,6	4,4	4	4,1	C.C. Moderada
1037	1	4,8	4,6	4,1	3,8	4,7	C.C. Leve
491	1	4,6	4,3	3,7	4	4,1	C.C. Leve
491	1	4,9	4,6	4,3	4,6	4,8	C.C. Mo/Sig.
491	1	3,8	4,2	4,4	4	3,9	C.C. Leve
491	1	4,3	3,9	3,8	4,2	4,2	C.C. Leve
772	1	4,6	4,1	3,9	3,6	3,6	C. C. Leve
606	1	4	3,6	4,4	4,2	4	C.C. Moderada
1272	1	4,1	3,6	3,6	4,1	4,5	C.C. Leve

1272	1	4,4	4,4	4	4,6	3,6	C.C. Moderada
1272	1	4,4	4,5	3,8	4	3,7	C.C. Leve
1272	1	5	3,8	3,5	3,6	4,5	C.C. Leve
1272	1	3,2	4,8	3,95568	3,8	4,9	C.C. Leve
1272	1	3,2	3,6	4	3,7	4,9	C.C. Leve
623	1	3,7	4,7	3,6	4,2	4	C.C. Leve
TOTAL	101						
%	6,571242681						

ANEXO 23: EJEMPLOS DE INFORMES QUE SE ENVIARON A LOS CENTROS EDUCATIVOS Y A LOS PADRES Y MADRES

Informe sobre Sensibilidad y Ansiedad

Código de Centro:	Ejemplo real	Área territorial:	Este
Nombre del Centro:	Ejemplo real	Titularidad:	Público
Nº Participantes:	94	Cursos:	5º y 6º
Muestra:	1537 alumnos/as	Ámbito:	CAM

En el presente informe se proporcionan los resultados de los test de ansiedad (STAIC) y sensibilidad (EOQ-II). La escala del cuestionario de ansiedad se da en percentiles y la sensibilidad en puntuaciones directas.

El EOQ-II mide la sensibilidad en base a cinco dimensiones divididas en 50 preguntas en las que se responde con una gradación del 1-5. Dichas dimensiones son: Psicomotora, Sensitiva, Imaginativa, Intelectual y Emocional.

Cada una de ellas mide la sensibilidad desde diferentes áreas. Dependiendo de cómo puntúen los estudiantes en cada una de las dimensiones se puede decir si son altamente sensibles o no.

Levemente Sig.	3.5
Significativa	4
Muy Sig.	4.5

Con esto, se pueden observar:

Personas Altamente Sensibles (PAS): Significativas las dimensiones sensitiva y emocional.

Personas con Capacidad Compleja (PAS+AACC): Sig. las dimensiones sensitiva, emocional, imaginativa e intelectual

Posibles AACC: Todas sig. menos la emocional.

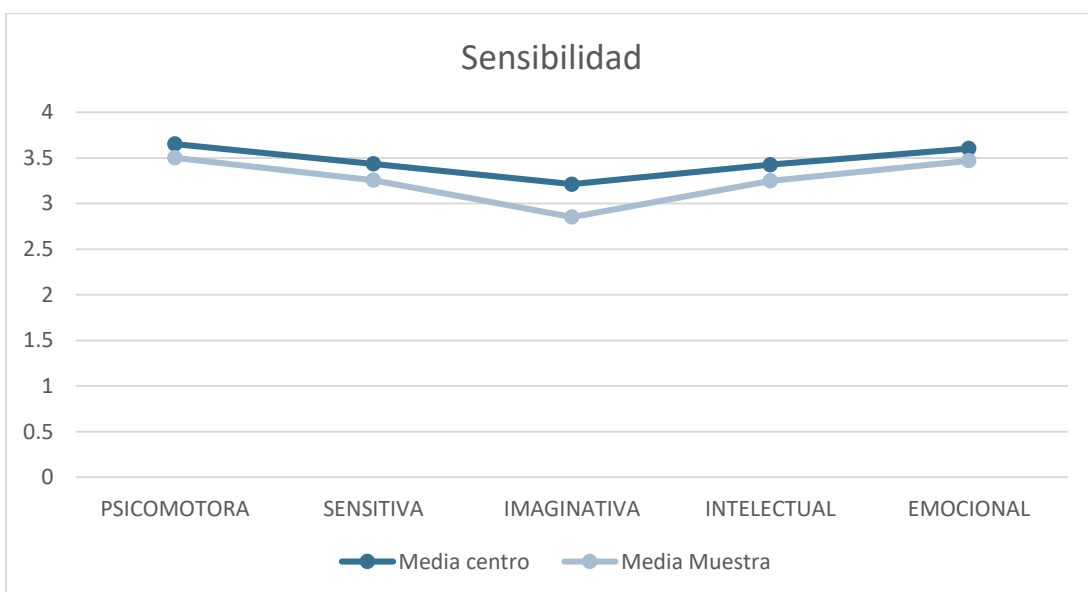
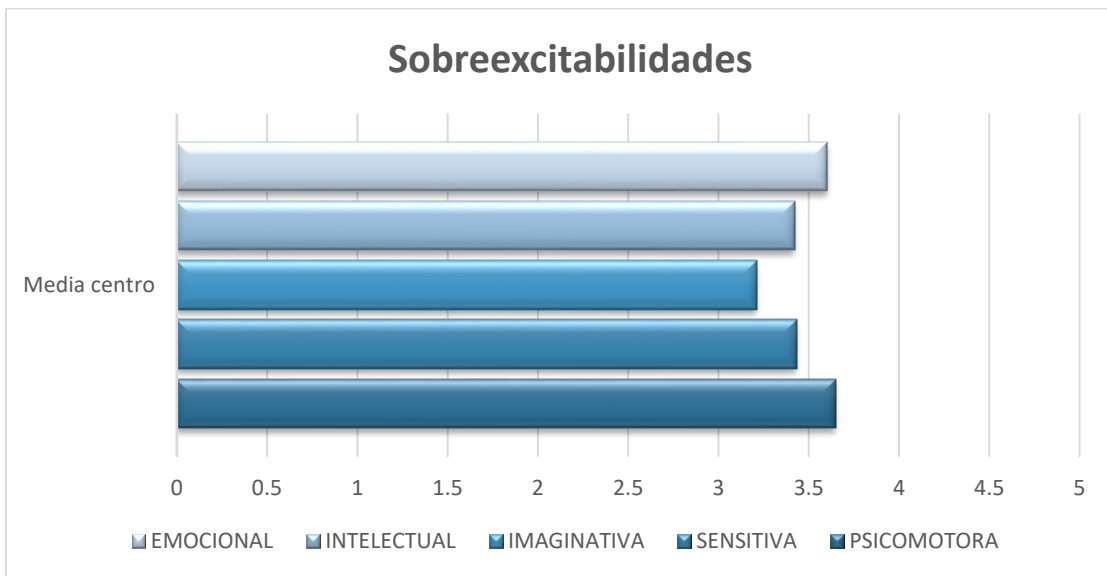
A continuación se presentan las puntuaciones directas de los estudiantes:

Nº Lista/Curso	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELECTUAL	EMOCIONAL
3(5ºA)	4.1	4	2.5	3.2	3.8
4(5ºA)	4	4.4	3	3.8	3.7
6(5ºA)	2.8	3.4	2.5	3.4	3.8
7(5ºA)	4.8	4.6	4.7	4.8	4.7
8(5ºA)	4	3.9	3.0	3.5	3.1
10(5ºA)	4.5	3.6	3.8	4.4	4
12(5ºA)	4	3.3	3.2	3.4	3.5
13(5ºA)	3.2	3.4	1.8	2.8	3.5
14(5ºA)	3.9	3.6	3.9	4.1	4
16(5ºA)	3.2	3.3	2.6	2.4	3.7
19(5ºA)	3.7	3.6	2.6	3.5	4.2
20(5ºA)	2.7	3.6	2.5	3.1	3.1
22(5ºA)	4.1	3.0	2.9	3.3	3.1
1(5ºB)	1.8	2.6	1.4	2.1	3
2(5ºB)	3.8	3.4	3.9	3.3	4.2
3(5ºB)	3.3	2.6	4	3.5	3.3
4(5ºB)	4.8	3.9	3.6	3.8	3.4
5(5ºB)	5	2.9	4.5	4.1	2.8
6(5ºB)	3.9	3.5	2.3	3.7	3.7
7(5ºB)	3.4	3.1	2.6	3	4.4
8(5ºB)	3.8	3.2	3.2	2.7	3.8
9(5ºB)	2.9	2.9	2.4	3.1	2.8
10(5ºB)	2.6	2.4	1.3	2	1.6
11(5ºB)	4.1	3.0	2.1	3.1	3
12(5ºB)	3.7	3.8	2.3	3	3.4
13(5ºB)	3	3.3	3.5	2.5	3.6
14(5ºB)	2.1	2.9	3.7	3.6	4.3
17(5ºB)	4	3.5	2.8	3.5	3.7
18(5ºB)	3.5	3.6	3.6	4.3	4.2
19(5ºB)	5	4.6	5	4.9	5
20(5ºB)	3.3	2.5	3.8	3.6	4.1
21(5ºB)	4.2	4.8	4.2	3.9	4.2
22(5ºB)	4.2	3.7	2.6	3.7	3.3
23(5ºB)	3.6	3.7	3.9	2.9	3.1
24(5ºB)	2.1	2.3	2.1	2.9	4.2
2(5ºC)	3	1.8	4.1	3.3	3.7
3(5ºC)	3.4	4	3.1	3.9	3.5
4(5ºC)	3.9	3	3.2	2.7	2.7
5(5ºC)	2.2	3.8	4.4	3.4	3.7
6(5ºC)	4.2	3.7	4.0	3.7	4.1
7(5ºC)	3.8	2.5	3.4	2.9	2.7
8(5ºC)	4.7	3.3	3.1	3.7	4.2
13(5ºC)	4.3	3.9	3.2	2.6	3.3
14(5ºC)	2.4	3.9	4.3	4.1	4.6

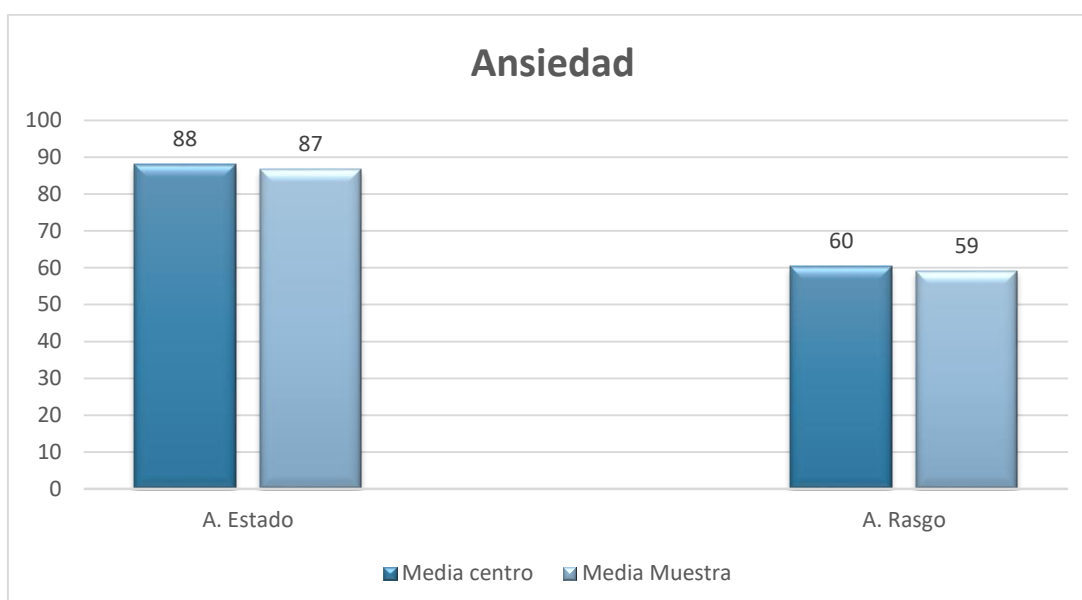
15(5°C)	3.4	3.7	2.4	3.6	3.4
16(5°C)	3.6	3.5	2.4	3.5	3
18(5°C)	2.8	2	3.5	2.8	3.6
19(5°C)	4.5	2.9	3.5	2.6	3.5
20(5°C)	3.8	3.4	3	3.2	3
21(5°C)	4.1	3.3	2	3.3	3.2
22(5°C)	2.8	1.9	1.2	3.1	3
23(5°C)	3.7	4.1	3.9	4.2	4.9
24(5°C)	4.5	2.9	2.1	3.4	3.5
25(5°C)	2.7	1.9	3.4	3	3.9
26(5°C)	3.6	3.6	2.9	2.9	3.5
1(6°A)	4.6	4.6	4.2	4.2	4.2
2(6°A)	3.2	3.7	1.9	2.9	3.9
3(6°A)	3.8	4.1	4.2	4.3	5
4(6°A)	2.8	3.8	4.3	3.3	3.9
6(6°A)	4.4	3.5	4	4.6	4.3
7(6°A)	4.7	4.2	4	3.4	4.1
8(6°A)	2.2	3.6	3.1	3.1	2
9(6°A)	4.3	3.1	2.1	4.1	3.2
11(6°A)	3.3	2.2	1.1	1.7	1.7
12(6°A)	3.5	3.3	2.3	3.4	3.3
13(6°A)	3.3	3.9	2.9	3.2	3.6
14(6°A)	4.4	3.1	3.8	3.7	4.1
16(6°A)	3.2	3.5	3.5	4	3.6
18(6°A)	3.5	3.5	2.5	2.6	2.9
19(6°A)	3	3.5	3.9	3.2	3.9
20(6°A)	2.3	3.3	1.8	2.8	3.5
21(6°A)	3.7	3.6	4	3.3	4.1
22(6°A)	4.8	4.6	4.8	4.6	4.4
5(6°B)	4.2	4	2.9	4.1	4.3
8(6°B)	4	4.2	4.2	4.4	4.2
12(6°B)	2.8	4.3	3.7	3.1	3.6
16(6°B)	3.1	2.8	2.1	2.6	2.6
18(6°B)	2.8	4	3.9	3.4	3.5
24(6°B)	2.9	3.7	4.4	3.2	3.6
25(6°B)	5	4	3.8	4	3.2
1(6°C)	4.1	4.1	4	3.4	4
3(6°C)	5	3.6	4.3	4.2	3.5
4(6°C)	3.0	3.9	3.3	3.1	3.3
5(6°C)	2.9	2.6	3.5	3.2	4.1
7(6°C)	4.4	3.5	2.3	3.4	3.1
8(6°C)	4.7	3	2.6	3.4	3.8
9(6°C)	3.3	3.1	3.3	3.8	3
10(6°C)	3.4	3.1	3.7	3.9	3.4
12(6°C)	3.5	3.5	4	3.7	4.2
13(6°C)	3.6	3.5	2.4	3.5	3.4

15(6°C)	3.7	3.3	3.7	3.6	3.4
17(6°C)	4.2	2.7	2.5	2.7	2.9
19(6°C)	4.2	3.6	4.1	3.2	3.8
20(6°C)	4.9	4.3	4.1	4.7	3.8

Posteriormente se adjuntan los gráficos correspondientes a la media en sobreexcitabilidades del grupo y a continuación la media en sensibilidad del centro en comparación con la muestra participante.



Finalmente, se incorporan las puntuaciones (en percentiles) tanto de la ansiedad de estado como de rasgo. La ansiedad de estado hace referencia a cómo se encuentra el/la estudiante en el momento de realizar la prueba y la de rasgo hace referencia a la personalidad del estudiante (tendencia, por forma de ser, a sufrir ansiedad).



Informe sobre Sensibilidad y Ansiedad (individual)

Código de Centro:	Ejemplo real	Área territorial:	Centro
Nombre del Centro:	Ejemplo real	Titularidad:	Concertado
Estudiante:	nº2	Curso:	5º
Muestra:	1537 alumnos/as	Ámbito:	CAM

En el presente informe se proporcionan los resultados de los test de ansiedad (STAIC) y sensibilidad (EOQ-II). La escala del cuestionario de ansiedad se da en percentiles y la sensibilidad en puntuaciones directas.

El EOQ-II mide la sensibilidad en base a cinco dimensiones divididas en 50 preguntas en las que se responde con una gradación del 1-5. Dichas dimensiones son: Psicomotora, Sensitiva, Imaginativa, Intelectual y Emocional.

Cada una de ellas mide la sensibilidad desde diferentes áreas. Dependiendo de cómo puntúen los estudiantes en cada una de las dimensiones se puede decir si son altamente sensibles o no.

Levemente Sig.	3.5
Significativa	4
Muy significativa	4.5

Con esto, se pueden observar:

Personas Altamente Sensibles (PAS): Significativas las dimensiones sensitiva y emocional.

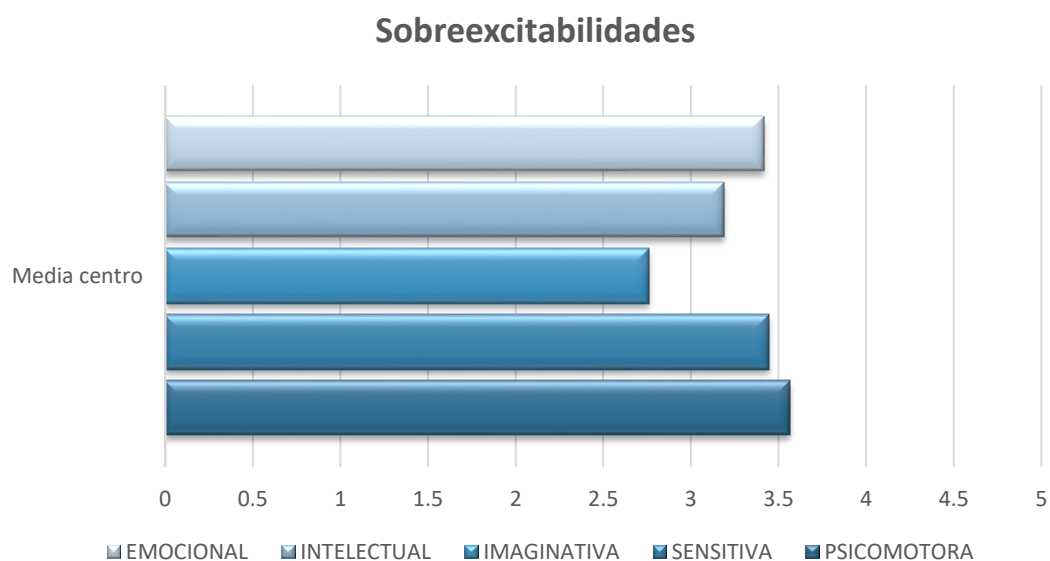
Personas con Capacidad Compleja (PAS+AACC): Significativas las dimensiones sensitiva, emocional, imaginativa e intelectual.

Posibles AACC: Todas significativas menos la emocional.

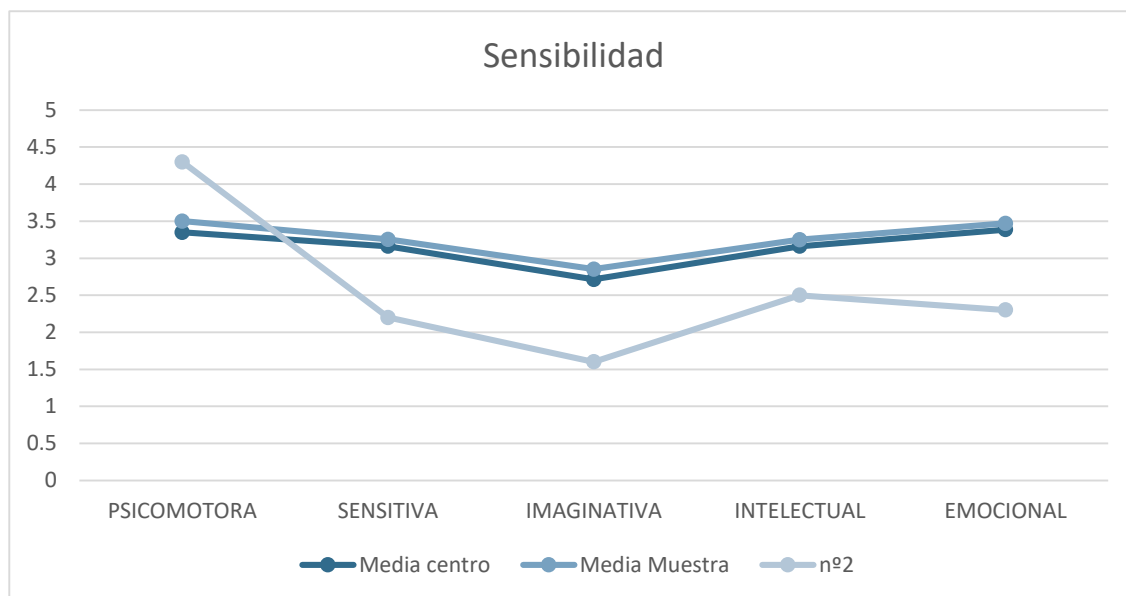
A continuación se presentan las puntuaciones directas de los estudiantes:

Nº Lista/Curso	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELECTUAL	EMOCIONAL
2 (5ªA)	4.3	2.2	1.6	2.5	2.3

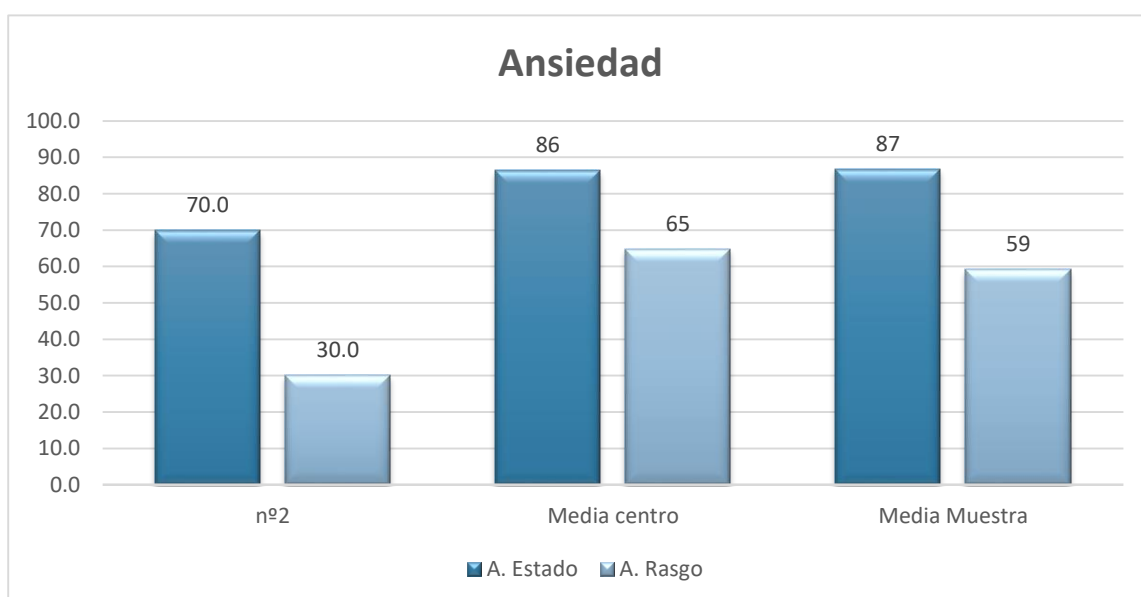
Posteriormente se adjunta el gráfico correspondiente a la media en sobreexcitabilidades del grupo para que se puedan comparar los resultados anteriores con los resultados de su grupo.



Seguidamente se incorpora el gráfico con las puntuaciones en las cinco dimensiones de la sensibilidad comparándolas con la media del centro escolar y con la media de la muestra participante.



Finalmente, se incorporan las puntuaciones (en percentiles) tanto de la ansiedad de estado como de rasgo. La ansiedad de estado hace referencia a cómo se encuentra el/la estudiante en el momento de realizar la prueba y la de rasgo hace referencia a la personalidad del estudiante (tendencia, por forma de ser, a sufrir ansiedad).



**Informe sobre Sensibilidad y
Ansiedad (individual)**

Código de Centro:	Ejemplo real	Área territorial:	Centro
Nombre del Centro:	Ejemplo real	Titularidad:	Concertado
Estudiante:	nº7	Curso:	5º
Muestra:	1537 alumnos/as	Ámbito:	CAM

En el presente informe se proporcionan los resultados de los test de ansiedad (STAIC) y sensibilidad (EOQ-II). La escala del cuestionario de ansiedad se da en percentiles y la sensibilidad en puntuaciones directas.

El EOQ-II mide la sensibilidad en base a cinco dimensiones divididas en 50 preguntas en las que se responde con una gradación del 1-5. Dichas dimensiones son: Psicomotora, Sensitiva, Imaginativa, Intelectual y Emocional.

Cada una de ellas mide la sensibilidad desde diferentes áreas. Dependiendo de cómo puntúen los estudiantes en cada una de las dimensiones se puede decir si son altamente sensibles o no.

Levemente Sig.	3.5
Significativa	4
Muy significativa	4.5

Con esto, se pueden observar:

Personas Altamente Sensibles (PAS): Significativas las dimensiones sensitiva y emocional.

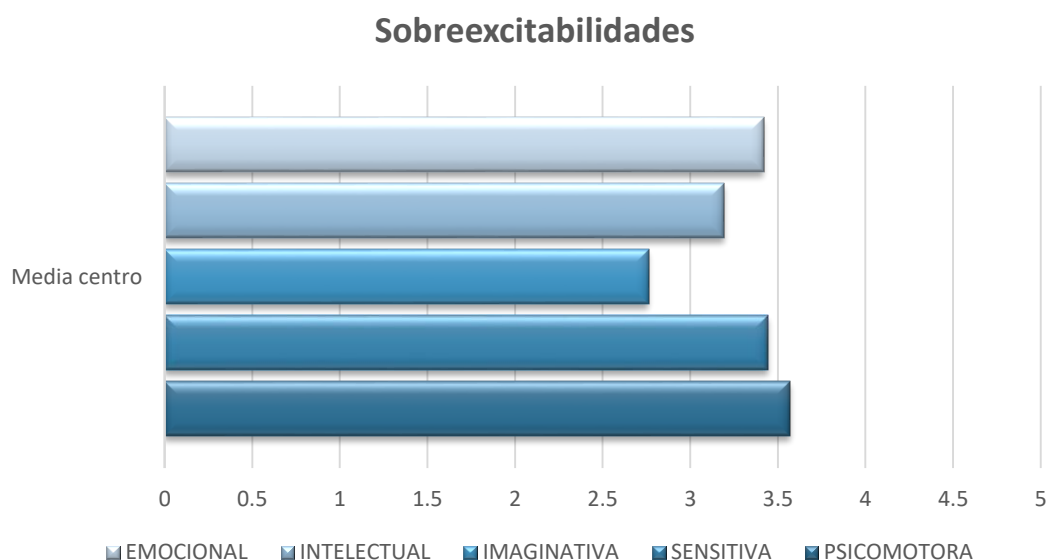
Personas con Capacidad Compleja (PAS+AACC): Significativas las dimensiones sensitiva, emocional, imaginativa e intelectual.

Posibles AACC: Todas significativas menos la emocional.

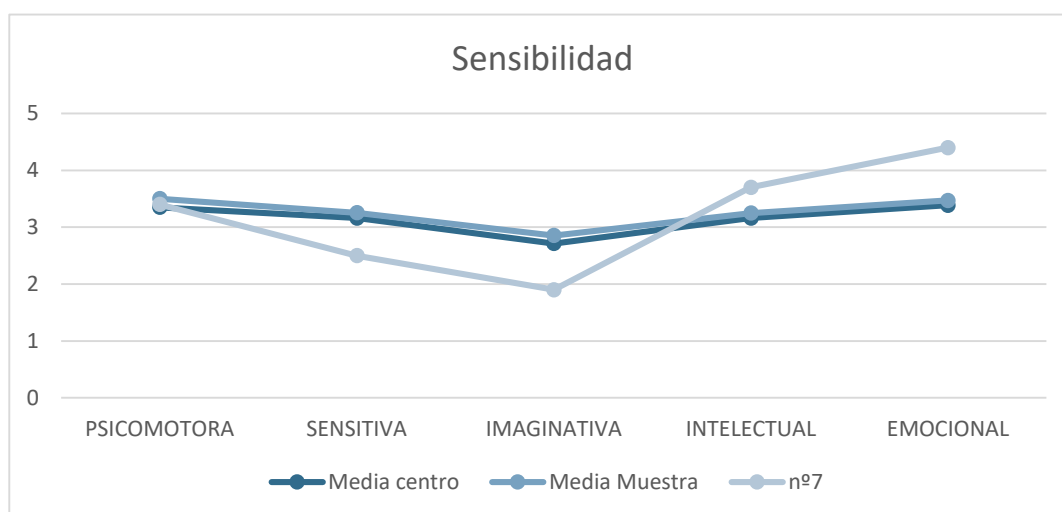
A continuación se presentan las puntuaciones directas de los estudiantes:

Nº Lista/Curso	PSICOMOTORA	SENSITIVA	IMAGINATIVA	INTELECTUAL	EMOCIONAL
7 (5ºA)	3.4	2.5	1.9	3.7	4.4

Posteriormente se adjunta el gráfico correspondiente a la media en sobreexcitabilidades del grupo para que se puedan comparar los resultados anteriores con los resultados de su grupo.

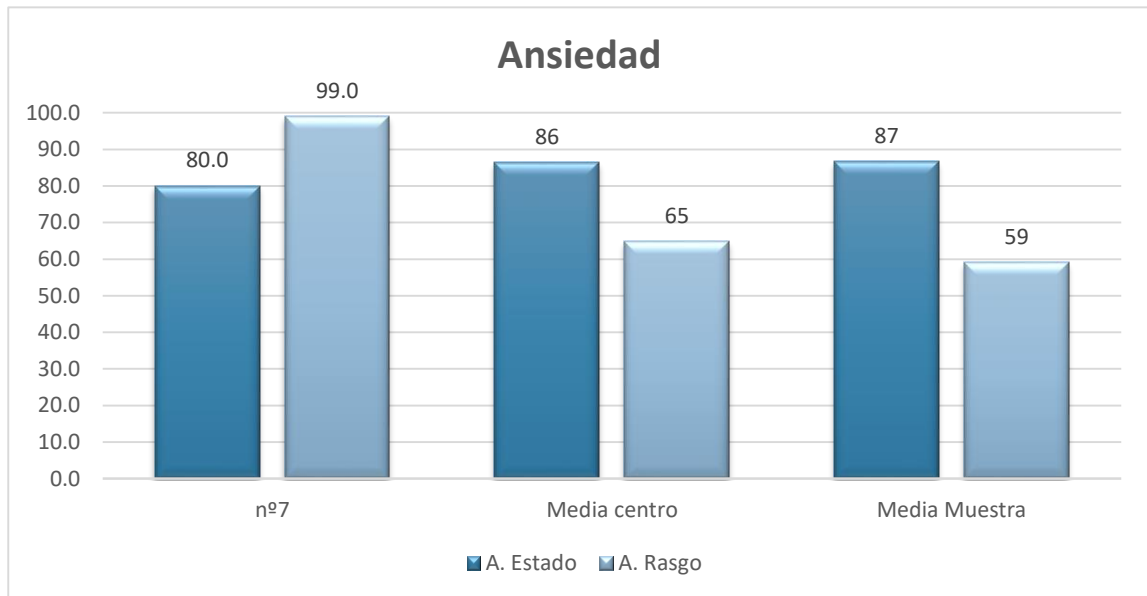


Seguidamente se incorpora el gráfico con las puntuaciones en las cinco dimensiones de la sensibilidad comparándolas con la media del centro escolar y con la media de la muestra participante.



Finalmente, se incorporan las puntuaciones (en percentiles) tanto de la ansiedad de estado como de rasgo. La ansiedad de estado hace referencia a cómo se encuentra el/la estudiante en el momento de realizar la prueba y la de rasgo hace referencia a la personalidad

del estudiante (tendencia, por forma de ser, a sufrir ansiedad).



ANEXO 24: PRUEBA DE NORMALIDAD

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
A_ESTADO	,024	1537	,040	,996	1537	,001
A_RASGO	,033	1537	<,001	,991	1537	<,001
PSICOMOTORA	,026	1537	,018	,997	1537	,005
SENSITIVA	,031	1537	,001	,991	1537	<,001
IMAGINATIVA	,019	1537	,200*	,996	1537	<,001
INTELECTUAL	,032	1537	<,001	,996	1537	,001
EMOCIONAL	,019	1537	,200*	,998	1537	,093

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

c. Corrección de significación de Lilliefors

ANEXO 25: PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZA

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
ansiedad_estado	Se basa en la media	1,517	1	1529	,218
	Se basa en la mediana	1,523	1	1529	,217
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,523	1	1528,90 2	,217
	Se basa en la media recortada	1,524	1	1529	,217
ansiedad_rasgo	Se basa en la media	1,013	1	1529	,314
	Se basa en la mediana	,921	1	1529	,337
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,921	1	1509,10 5	,337
	Se basa en la media recortada	1,042	1	1529	,308
psicomotora	Se basa en la media	1,178	1	1529	,278
	Se basa en la mediana	,916	1	1529	,339
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,916	1	1528,51 5	,339
	Se basa en la media recortada	1,091	1	1529	,296
sensitiva	Se basa en la media	3,314	1	1529	,069
	Se basa en la mediana	3,340	1	1529	,068
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,340	1	1528,10 1	,068
	Se basa en la media recortada	3,332	1	1529	,068
imaginativa	Se basa en la media	2,630	1	1529	,105
	Se basa en la mediana	2,583	1	1529	,108
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,583	1	1527,78 8	,108
	Se basa en la media recortada	2,625	1	1529	,105
intelectual	Se basa en la media	3,500	1	1529	,062
	Se basa en la mediana	3,412	1	1529	,065
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,412	1	1523,44 2	,065

	Se basa en la media recortada	3,468	1	1529	,063
emocional	Se basa en la media	,089	1	1529	,766
	Se basa en la mediana	,098	1	1529	,755
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,098	1	1528,35 4	,755
	Se basa en la media recortada	,090	1	1529	,764

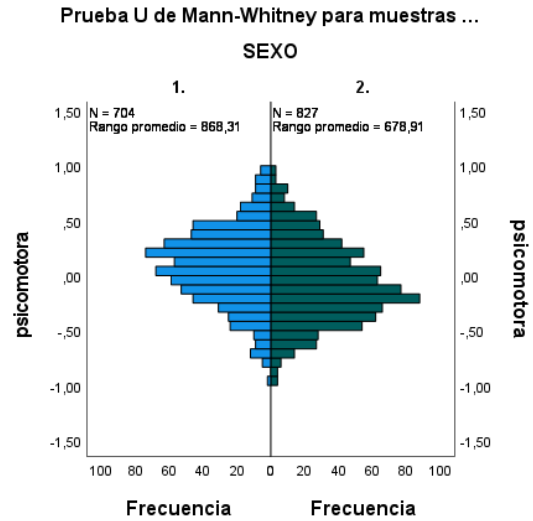
ANEXO 26: MATRIZ DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS DIMENSIONES DE LOS CUESTIONARIOS

Matriz de Correlaciones														
		Ansiedad Estado		Ansiedad Rasgo		Psicomotora		Sensitiva		Imaginativa		Intelectual		Emocional
Ansiedad_Estado	R de Pearson	—												
	gl	—												
	valor p	—												
Ansiedad_Rasgo	R de Pearson	-0.721	***	—										
	gl	1535		—										
	valor p	< .001		—										
Psicomotora	R de Pearson	0.034		-0.002	—									
	gl	1535		1535	—									
	valor p	0.180		0.952	—									
Sensitiva	R de Pearson	-0.054	*	0.217	***	0.227	***	—						
	gl	1535		1535		1535		—						
	valor p	0.034		< .001		< .001		—						
Imaginativa	R de Pearson	-0.214	***	0.389	***	0.315	***	0.701	***	—				
	gl	1535		1535		1535		1535		—				
	valor p	< .001		< .001		< .001		< .001		—				
Intelectual	R de Pearson	-0.101	***	0.261	***	0.449	***	0.682	***	0.729	***	—		
	gl	1535		1535		1535		1535		1535		—		
	valor p	< .001		< .001		< .001		< .001		< .001		—		
Emocional	R de Pearson	-0.259	***	0.499	***	0.290	***	0.654	***	0.756	***	0.762	***	—
	gl	1535		1535		1535		1535		1535		1535		—
	valor p	< .001		< .001		< .001		< .001		< .001		< .001		—
<i>Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001</i>														

ANEXO 27: U DE MANN-WHITNEY PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES DE SENSIBILIDAD Y SEXO

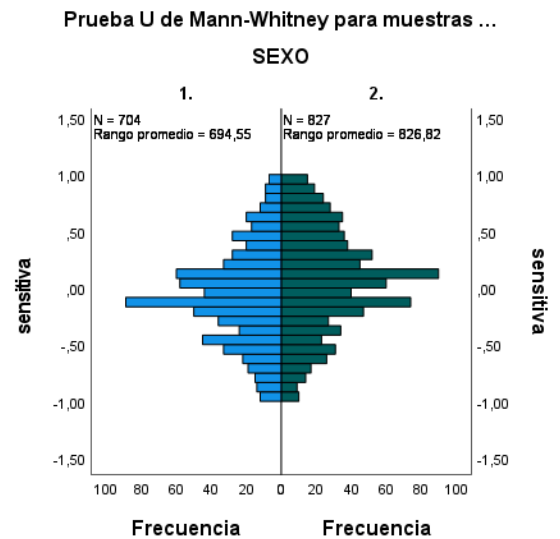
Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Psicomotora)

N total	1531
U de Mann-Whitney	219077,500
W de Wilcoxon	561455,500
Estadístico de prueba	219077,500
Error estándar	8621,059
Estadístico de prueba estandarizado	-8,355
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000



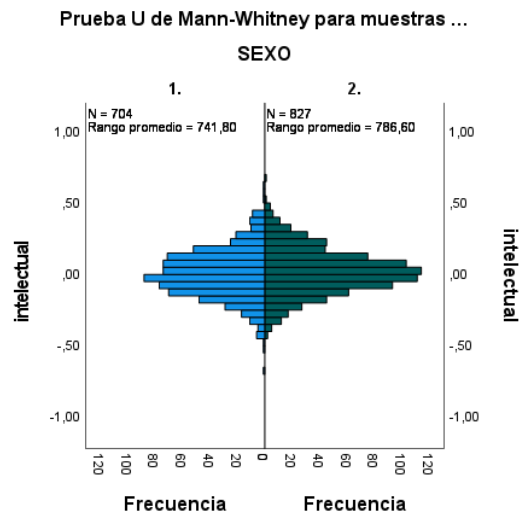
Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes (Sensitiva)

N total	1531
U de Mann-Whitney	341405,500
W de Wilcoxon	683783,500
Estadístico de prueba	341405,500
Error estándar	8621,090
Estadístico de prueba estandarizado	5,835
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001



Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

N total	1531
U de Mann-Whitney	308139,000
W de Wilcoxon	650517,000
Estadístico de prueba	308139,000
Error estándar	8619,675
Estadístico de prueba estandarizado	1,976
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,048



Tamaño del Efecto

psicomotora	Correlación biseriada de rangos	-0.247
--------------------	---------------------------------	--------

Tamaño del Efecto

sensitiva	Correlación biseriada de rangos	0.173
------------------	---------------------------------	-------

Tamaño del Efecto

intelectual	Correlación biseriada de rangos	0.0585
--------------------	---------------------------------	--------

ANEXO 28: T STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES SENSIBILIDAD Y SEXO

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						P de un factor	P de dos factores			Inferior	Superior
imaginativa	Se asumen varianzas iguales	2,630	,105	-2,472	1529	,007	,014	-,04930	,01994	-,08842	-,01018
	No se asumen varianzas iguales			-2,478	1502,8 12	,007	,013	-,04930	,01990	-,08833	-,01027
emocional	Se asumen varianzas iguales	,089	,766	-9,589	1529	<,001	<,001	-,16860	,01758	-,20308	-,13411
	No se asumen varianzas iguales			-9,589	1490,4 33	<,001	<,001	-,16860	,01758	-,20308	-,13411

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
imaginativa	d de Cohen	,38892	-,127	-,227	-,026
	corrección de Hedges	,38911	-,127	-,227	-,026
	delta de Glass	,39411	-,125	-,226	-,024
emocional	d de Cohen	,34286	-,492	-,594	-,390
	corrección de Hedges	,34303	-,491	-,593	-,389
	delta de Glass	,34294	-,492	-,595	-,388

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

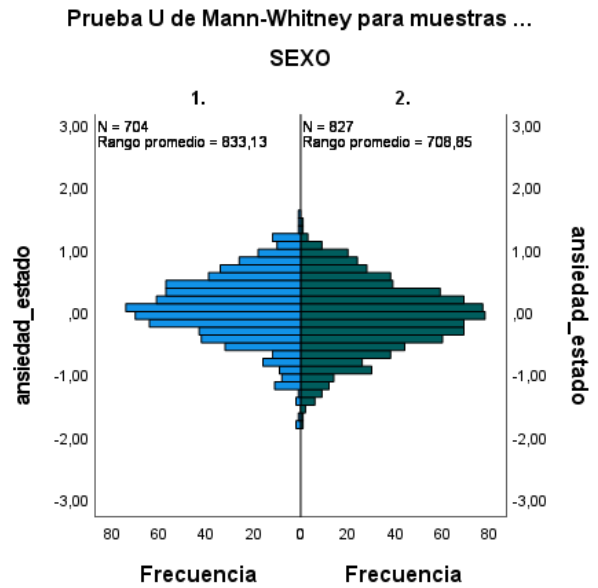
La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

ANEXO 29: U DE MANN-WHITNEY PARA SEXO Y ANSIEDAD DE ESTADO

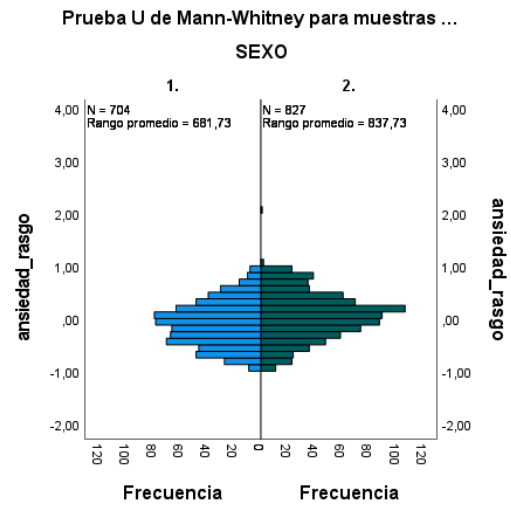
Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

N total	1531
U de Mann-Whitney	243844,500
W de Wilcoxon	586222,500
Estadístico de prueba	243844,500
Error estándar	8621,221
Estadístico de prueba estandarizado	-5,482
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001



Resumen de prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes

N total	1531
U de Mann-Whitney	350427,500
W de Wilcoxon	692805,500
Estadístico de prueba	350427,500
Error estándar	8621,080
Estadístico de prueba estandarizado	6,881
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001



Tamaño del Efecto

ansiedad_rasgo	Correlación biseriada de rangos	0.204
ansiedad_estado	Correlación biseriada de rangos	-0.162

ANEXO 30: H DE KRUSKAL WALLIS PARA ANSIEDAD Y TITULARIDAD DE CENTRO

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de ansiedad_estado es la misma entre categorías de TITULARIDAD.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,372	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de ansiedad_rasgo es la misma entre categorías de TITULARIDAD.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,086	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

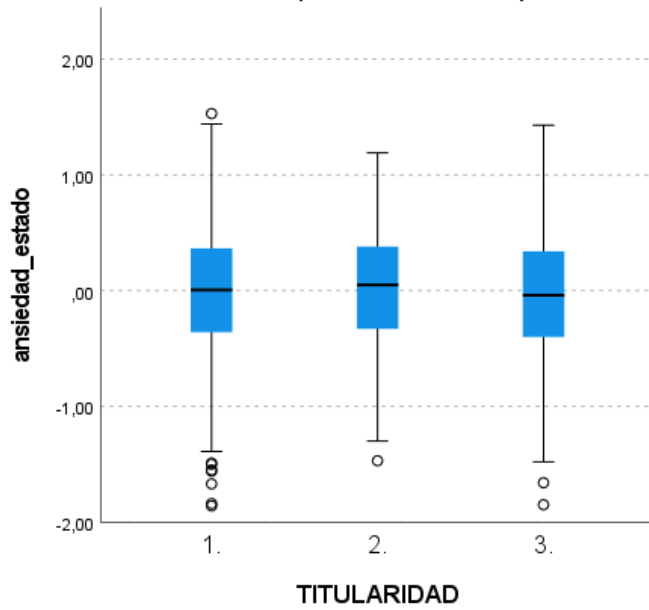
b. Se muestra la significancia asintótica.

Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes

N total	1537
Estadístico de prueba	1,979 ^a
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,372

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ε^2
ansiedad_estado	10.8	4	0.029	0.00701

ANEXO 31: H DE KRUSKAL WALLIS ANSIEDAD Y ÁREA TERRITORIAL

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de ansiedad_estado es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,029	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de ansiedad_rasgo es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,167	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

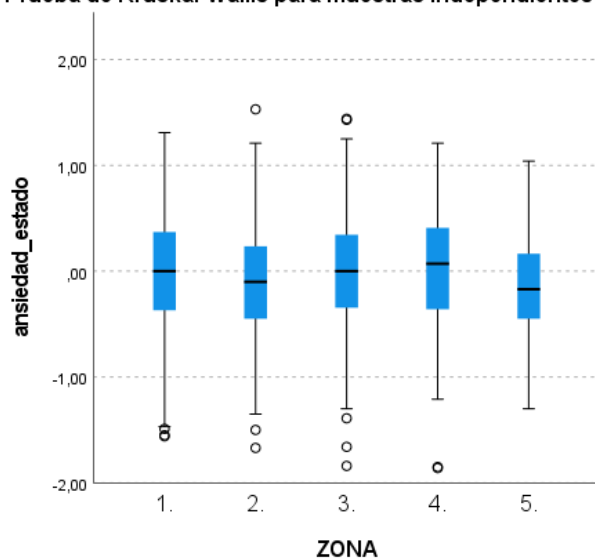
b. Se muestra la significancia asintótica.

Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes (A.Estado)

N total	1537
Estadístico de prueba	10,769 ^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,029

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

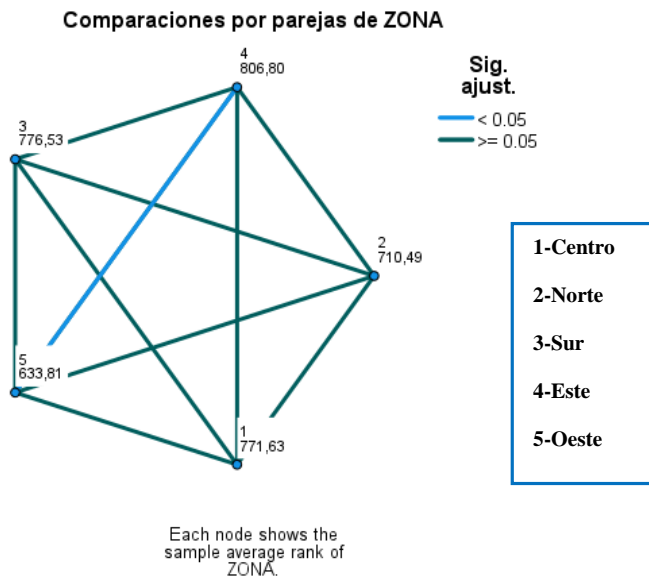


Sample 1- Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
Oeste-Norte	76,679	67,295	1,139	,255	1,000
Oeste-Centro	137,817	56,857	2,424	,015	,154
Oeste-Sur	142,714	59,053	2,417	,016	,157
Oeste-Este	172,990	59,744	2,895	,004	,038
Norte-Centro	61,138	43,374	1,410	,159	1,000
Norte-Sur	-66,036	46,214	-1,429	,153	1,000
Norte-Este	-96,312	47,095	-2,045	,041	,408
Centro-Sur	-4,898	28,981	-,169	,866	1,000
Centro-Este	-35,173	30,365	-1,158	,247	1,000
Sur-Este	-30,276	34,300	-,883	,377	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.

Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

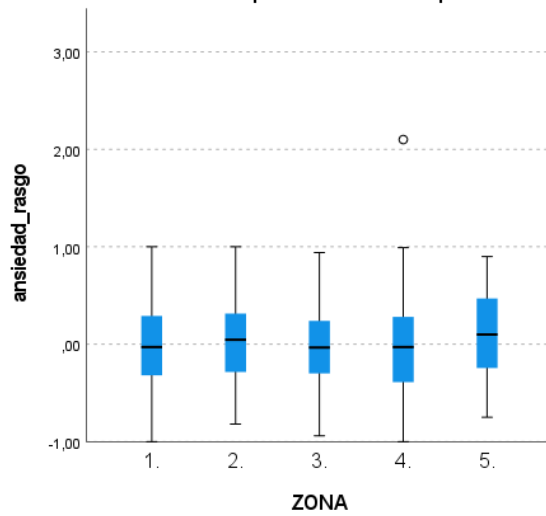


Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes (A.Rasgo)

N total	1537
Estadístico de prueba	6,473 ^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,167

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



ANEXO 32: H DE KRUSKAL WALLIS SENSIBILIDAD Y ÁREA TERRITORIAL

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de psicomotora es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,065	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de sensitiva es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,011	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de intelectual es la misma entre categorías de ZONA.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,027	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

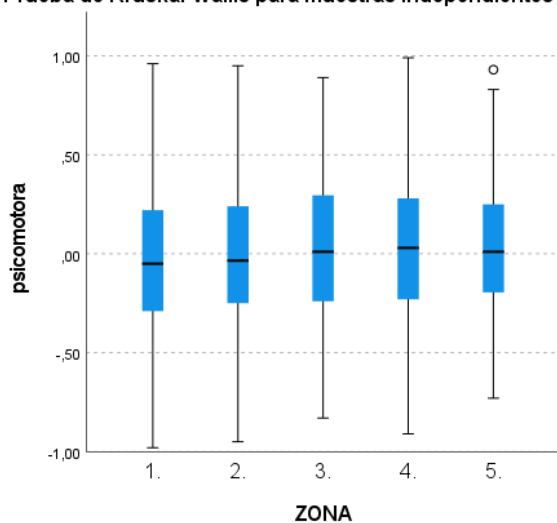
b. Se muestra la significancia asintótica.

Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes (Psicomotora)

N total	1537
Estadístico de prueba	8,837 ^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,065

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Comparaciones por parejas de ZONA

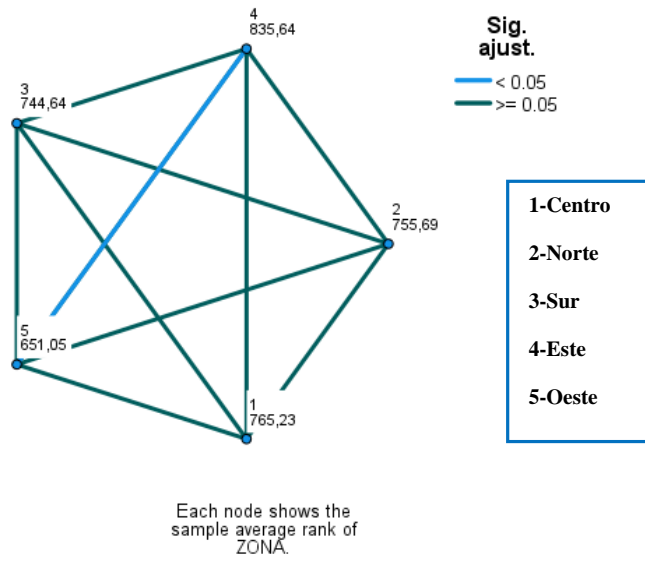
Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
Oeste-Sur	93,587	59,052	1,585	,113	1,000
Oeste-Norte	104,637	67,294	1,555	,120	1,000
Oeste-Centro	114,181	56,856	2,008	,045	,446
Oeste-Este	184,587	59,744	3,090	,002	,020
Sur-Norte	11,051	46,214	,239	,811	1,000
Sur-Centro	20,594	28,980	,711	,477	1,000
Sur-Este	-91,000	34,300	-2,653	,008	,080
Norte-Centro	9,544	43,373	,220	,826	1,000
Norte-Este	-79,949	47,094	-1,698	,090	,896
Centro-Este	-70,406	30,365	-2,319	,020	,204

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.

Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

Comparaciones por parejas de ZONA

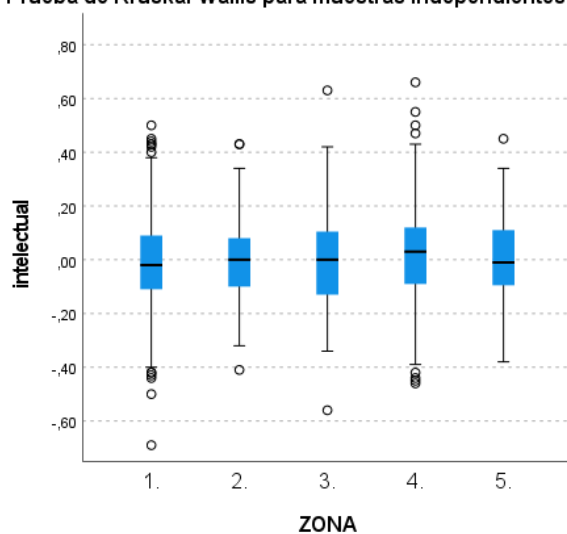


Resumen de prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes (Intelectual)

N total	1537
Estadístico de prueba	10,962 ^a
Grado de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,027

a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Comparaciones por parejas de ZONA

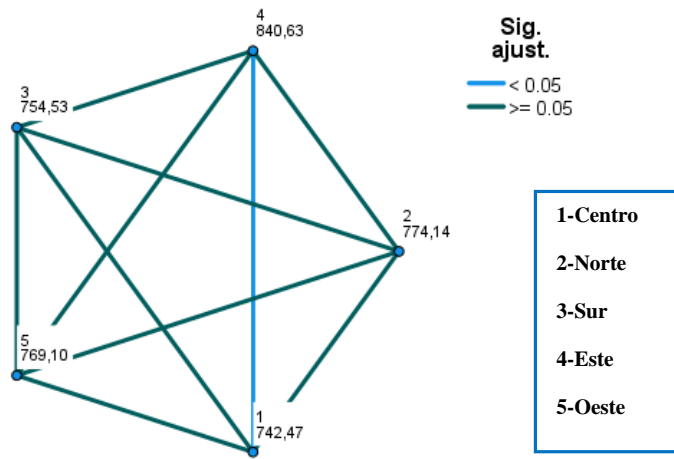
Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
Centro-Sur	-12,055	28,975	-,416	,677	1,000
Centro-Oeste	-26,634	56,847	-,469	,639	1,000
Centro-Norte	-31,667	43,366	-,730	,465	1,000
Centro-Este	-98,164	30,360	-3,233	,001	,012
Sur-Oeste	-14,579	59,042	-,247	,805	1,000
Sur-Norte	19,612	46,206	,424	,671	1,000
Sur-Este	-86,109	34,294	-2,511	,012	,120
oeste-Norte	5,033	67,283	,075	,940	1,000
Oeste-Este	71,530	59,734	1,197	,231	1,000
Norte-Este	-66,497	47,086	-1,412	,158	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.

Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

a. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas.

Comparaciones por parejas de ZONA



Each node shows the sample average rank of ZONA.

Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ϵ^2
sensitiva	13.03	4	0.011	0.00848
intelectual	10.96	4	0.027	0.00714

ANEXO 33: ANOVA DE UN SOLO FACTOR. SENSIBILIDAD (DIMENSIONES IMAGINATIVA Y EMOCIONAL) Y ÁREA TERRITORIAL

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
imaginativa	Entre grupos	2,466	4	,616	4,091	,003
	Dentro de grupos	230,848	1532	,151		
	Total	233,314	1536			
emocional	Entre grupos	,871	4	,218	1,755	,136
	Dentro de grupos	190,160	1532	,124		
	Total	191,031	1536			

Tamaños de efecto ANOVA^{a,b}

		Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
imaginativa	Eta cuadrado	,011	,001	,021
	Epsilon cuadrado	,008	-,001	,018
	Omega cuadrado efecto fijo	,008	-,001	,018
	Omega cuadrado efecto aleatorio	,002	,000	,005
emocional	Eta cuadrado	,005	,000	,011
	Epsilon cuadrado	,002	-,003	,009
	Omega cuadrado efecto fijo	,002	-,003	,009
	Omega cuadrado efecto aleatorio	,000	-,001	,002

a. Eta cuadrado y Epsilon cuadrado se estiman basándose en el modelo de efecto fijo.

b. Las estimaciones negativas pero menos sesgadas se conservan, no se redondean a cero.

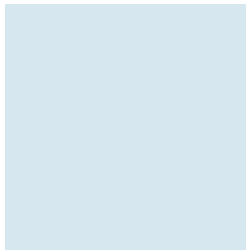
Comparaciones múltiples

Bonferroni

Variable dependiente	(I) ZONA	(J) ZONA	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
imaginativa	Centro	Norte	,02276	,03794	1,000	-,0839	,1294
		Sur	,00178	,02535	1,000	-,0695	,0730
		Este	-,08943*	,02656	,008	-,1641	-,0148
		Oeste	,05244	,04973	1,000	-,0874	,1922
	Norte	Centro	-,02276	,03794	1,000	-,1294	,0839
		Sur	-,02098	,04042	1,000	-,1346	,0926
		Este	-,11219	,04119	,065	-,2280	,0036
		Oeste	,02968	,05886	1,000	-,1358	,1951
	Sur	Centro	-,00178	,02535	1,000	-,0730	,0695
		Norte	,02098	,04042	1,000	-,0926	,1346
		Este	-,09122*	,03000	,024	-,1755	-,0069
		Oeste	,05065	,05165	1,000	-,0945	,1958
	Este	Centro	,08943*	,02656	,008	,0148	,1641
		Norte	,11219	,04119	,065	-,0036	,2280
		Sur	,09122*	,03000	,024	,0069	,1755
		Oeste	,14187	,05225	,067	-,0050	,2888
	Oeste	Centro	-,05244	,04973	1,000	-,1922	,0874
		Norte	-,02968	,05886	1,000	-,1951	,1358
		Sur	-,05065	,05165	1,000	-,1958	,0945
		Este	-,14187	,05225	,067	-,2888	,0050
emocional	Centro	Norte	-,00756	,03443	1,000	-,1043	,0892
		Sur	-,02526	,02300	1,000	-,0899	,0394
		Este	-,06258	,02410	,095	-,1303	,0052
		Oeste	-,01098	,04513	1,000	-,1379	,1159
	Norte	Centro	,00756	,03443	1,000	-,0892	,1043
		Sur	-,01770	,03669	1,000	-,1208	,0854
		Este	-,05502	,03738	1,000	-,1601	,0501
		Oeste	-,00342	,05342	1,000	-,1536	,1467
	Sur	Centro	,02526	,02300	1,000	-,0394	,0899
		Norte	,01770	,03669	1,000	-,0854	,1208
		Este	-,03732	,02723	1,000	-,1139	,0392
		Oeste	,01428	,04688	1,000	-,1175	,1461

Este	Centro	,06258	,02410	,095	-,0052	,1303
	Norte	,05502	,03738	1,000	-,0501	,1601
	Sur	,03732	,02723	1,000	-,0392	,1139
	Oeste	,05160	,04743	1,000	-,0817	,1849
Oeste	Centro	,01098	,04513	1,000	-,1159	,1379
	Norte	,00342	,05342	1,000	-,1467	,1536
	Sur	-,01428	,04688	1,000	-,1461	,1175
	Este	-,05160	,04743	1,000	-,1849	,0817

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.



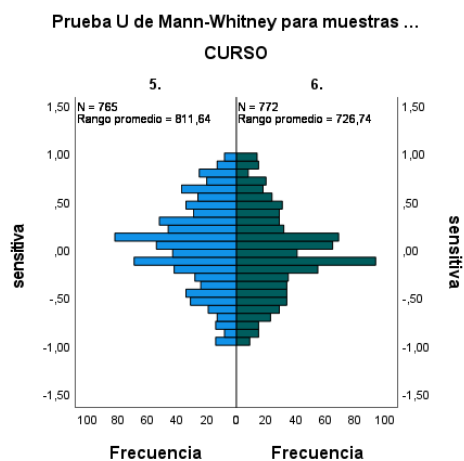
ANEXO 34: U DE MANN-WHITNEY SENSIBILIDAD (DIMENSIONES PSICOMOTORA, SENSITIVA E INTELECTUAL) Y CURSO

Resumen de contrastes de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	La distribución de psicomotora es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,055	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de sensitiva es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	<,001	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de intelectual es la misma entre categorías de CURSO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,718	Conserve la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.



Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ε^2
sensitiva	14.060	1	<.001	0.00915

ANEXO 35: T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.
SENSIBILIDAD (DIMENSIONES IMAGINATIVA Y EMOCIONAL) Y CURSO.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
						P de un factor	P de dos factores				
imaginativa	Se asumen varianzas iguales	,115	,734	1,677	1535	,047	,094	,03332	,01987	-,00566	,07229
	No se asumen varianzas iguales			1,677	1534,466	,047	,094	,03332	,01987	-,00565	,07229
emocional	Se asumen varianzas iguales	2,515	,113	,614	1535	,270	,539	,01105	,01799	-,02425	,04634
	No se asumen varianzas iguales			,614	1528,755	,270	,539	,01105	,01799	-,02424	,04633

ANEXO 36: REGRESIONES SENSIBILIDAD

Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	ansiedad_estado		Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar \leq ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar \geq ,100).
2	emocional		Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar \leq ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar \geq ,100).
3	psicomotora		Por pasos (Criterios: Probabilidad-de-F-para-entrar \leq ,050, Probabilidad-de-F-para-eliminar \geq ,100).

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

Resumen del modelo^d

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,606 ^a	,367	,367	,34963
2	,666 ^b	,444	,443	,32801
3	,669 ^c	,447	,446	,32708

a. Predictores: (Constante), ansiedad_estado

b. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional

c. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional, psicomotora

d. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	109,000	1	109,000	891,665	<,001 ^b
	Residuo	187,643	1535	,122		
	Total	296,643	1536			
2	Regresión	131,598	2	65,799	611,565	<,001 ^c
	Residuo	165,045	1534	,108		
	Total	296,643	1536			
3	Regresión	132,641	3	44,214	413,283	<,001 ^d
	Residuo	164,002	1533	,107		
	Total	296,643	1536			

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

b. Predictores: (Constante), ansiedad_estado

c. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional

d. Predictores: (Constante), ansiedad_estado, emocional, psicomotora

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Estadísticas de colinealidad		
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Tolerancia	VIF
1	(Constante)	-,022	,009		-2,468	,014		
	ansiedad_estado	-,485	,016	-,606	-29,861	<,001	1,000	1,000
2	(Constante)	-,020	,008		-2,397	,017		
	ansiedad_estado	-,424	,016	-,530	-26,797	<,001	,929	1,077
	emocional	,357	,025	,286	14,493	<,001	,929	1,077
3	(Constante)	-,020	,008		-2,369	,018		
	ansiedad_estado	-,418	,016	-,523	-26,346	<,001	,917	1,091
	emocional	,380	,026	,305	14,820	<,001	,853	1,172
	psicomotora	-,074	,024	-,062	-3,122	,002	,917	1,090

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

Variables excluidas^a

Modelo		En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad		
						Tolerancia a	VIF	Tolerancia mínima
1	psicomotora	,022 ^b	1,082	,280	,028	,999	1,001	,999
	sensitiva	,136 ^b	6,767	<,001	,170	,998	1,002	,998
	imaginativa	,204 ^b	10,131	<,001	,250	,957	1,045	,957
	intelectual	,167 ^b	8,382	<,001	,209	,990	1,010	,990
	emocional	,286 ^b	14,493	<,001	,347	,929	1,077	,929
2	psicomotora	-,062 ^c	-3,122	,002	-,079	,917	1,090	,853
	sensitiva	-,013 ^c	-,591	,554	-,015	,722	1,384	,672
	imaginativa	,020 ^c	,764	,445	,020	,511	1,959	,495
	intelectual	-,071 ^c	-2,551	,011	-,065	,471	2,124	,442
3	sensitiva	-,012 ^d	-,545	,586	-,014	,722	1,385	,634
	imaginativa	,034 ^d	1,273	,203	,033	,498	2,008	,489
	intelectual	-,045 ^d	-1,531	,126	-,039	,410	2,442	,410

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

b. Predictores en el modelo: (Constante), ansiedad_estado

c. Predictores en el modelo: (Constante), ansiedad_estado, emocional

d. Predictores en el modelo: (Constante), ansiedad_estado, emocional, psicomotora

Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza			
				(Constante)	ansiedad_estado	emocional	psicomotora
1	1	1,040	1,000	,48	,48		
	2	,960	1,041	,52	,52		
2	1	1,269	1,000	,01	,37	,36	
	2	1,001	1,126	,97	,00	,02	
	3	,729	1,319	,02	,63	,62	
3	1	1,361	1,000	,00	,16	,33	,16
	2	1,047	1,140	,21	,34	,00	,34
	3	,987	1,174	,78	,10	,00	,11
	4	,604	1,501	,01	,40	,67	,39

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

Estadísticas de residuos^a

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	N
Valor pronosticado	-,7681	1,0476	-,0113	,29386	1537
Residuo	-1,05007	1,36390	,00000	,32676	1537
Desv. Valor pronosticado	-2,575	3,603	,000	1,000	1537
Desv. Residuo	-3,210	4,170	,000	,999	1537

a. Variable dependiente: ansiedad_rasgo

