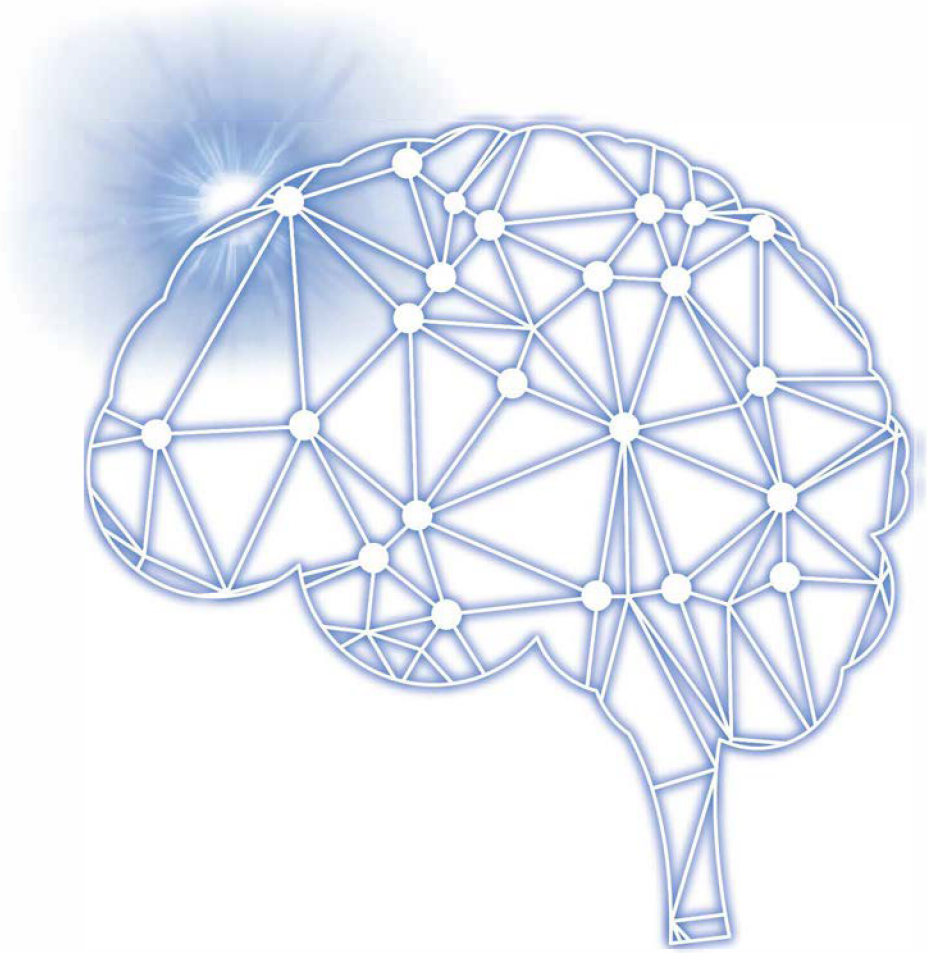
ISSN: 2448-8992

Talincrea

Año 10, No. 19 / Octubre 2023



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud

CUCS

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatríz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo
Dirección: África Borges (España), Dolores Valadez (México)
Directores adjuntos: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)
Asistente de Dirección: Juan Francisco Flores.
Administración: Catherine Isabella Alonso Caradonna.

Consejo Científico Editorial
Brasil
Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET
Rosimeire Dos Santos - CEDET
María Carmen Pérez-Llantada – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile
Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia
Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España
UNED
Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
Mª Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna
Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia
Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada
Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja
Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid
Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna
Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga
Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia
Rosa María Trenado Santarén

Holanda
Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México
Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal
Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.
Lucia Miranda

USA
Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Diseño
Antonio Valadez S.

TALINCREA, año 10, No. 19, octubre 2023 – marzo 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, http://www.talincrea. cucs.udg.mx, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Maldonado Rodríguez. Fecha de la última modificación 30 marzo 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara

Ricardo Villanueva Lomelí, PhD.
General Rector
Héctor Raúl Solís Gadea, PhD.
Vice Chancellor

Mgtr. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretary-General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

José Francisco Muñoz Valle, PhD.
Rector

Dra. Beatríz Verónica Panduro Espinoza
Academic Secretary

Mgtr. Saralyn López y Taylor
Administrative Assistant

Leadership team
Direction: África Borges (Spain), Dolores Valadez (Mexico)
Deputy Directors: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)
Assistant Direction: Juan Francisco Flores.
Administration: Catherine Isabella Alonso Caradonna.

Scientific-Editorial Council
Brazil
Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET
Rosimeire Dos Santos - CEDET
María Carmen Pérez-Llantada – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile
Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia
Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

Spain
UNED
Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
Mª Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna
Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia
Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada
Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja
Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid
Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna
Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga
Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia
Rosa María Trenado Santarén

Holland
Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México
Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal
Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.
Lucia Miranda

USA
Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Designer
Antonio Valadez S.

TALINCREA, year 10, No. 19, october 2023 - march 2024, is a biannual journal edited by Universidad de Guadalajara, through the department of applied psychology, for the division of disciplines to the developing, promotion and perseverance of the health of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud. 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, suite number 10585200, civic number 33611, http://www.talincrea.cucs.udg.mx, rogelio@cucs.udg.mx, responsible publisher: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reserves of copyright to the exclusive use 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, granted by the National Copyright Institute of the last upgrade of this number: tecnology cordination to the learning, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, Guadalajara Jalisco. Technical units responsible of the upload electronic: Prof. Maldonado Rodríguez. Date of the last modification march 30th, 2021.

The opinions expressed by publishers aren't necessarily reflex the posture of the authors of the publication.

Is strictly banned the total reproduce or partial of the contents and images of the publications without prior authorization of the Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de esta, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.
Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Presentation

The Journal TALINCREA: Talent, Intelligence and Creativity is a periodic publication and edited by Centro Universitario de Ciencias de la Salud of the Universidad de Guadalajara, Mexico. It born in October 2014 with the challenge of become in a specialized journal of the Universidad Guadalajara, as well as of two Spain's universities (Oviedo y La Laguna) specialists in psychology and education, have conjugated efforts to build a space where comes together three relevant topics to the enveloped of the potential human and that give the name to such journal: talent, intelligence, and creativity. It is created to be open, plural, international and with a clear bet to be placed between the journals of quality.

Talincrea was born with his open's pages and to disposition of every interested in give to meet to the readers their works in the areas of theoretical research, experimental or of intervention referrals to the topic addressed and that contribute to the advance of it, as long as they keep the scientific rigor, the originality and the quality required.

The journal share works in three languages: Spanish, English and Portuguese. The works have to be original, unpublished and doesn't simultaneously subdue to a process of revision from part of another journal.

Every article shared are subdued to one blind journal by two evaluators.

Is allowed the reproduction of the content if source is acknowledged. The property rights of the information contained in the articles, the elaboration, as well the opinions expressed are responsibility exclusive of the authors. The journal doesn't make responsibility of the improper management of information by part of the authors.

Contenido / Summary

Editorial 1

Artículos originales:

Percepción de necesidades de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para el desarrollo de su talento académico. 3
[Perception of needs of university students in health sciences for the development of their academic talent.]
Flores, Gutiérrez, Panduro y Valadez.

Relación entre el autoconcepto y la doble excepcionalidad en estudiantes escolares: Una revisión sistemática de la literatura. 21
[The relationship between self-concept and twice exceptionality in school students: a systematic review of the literature.]
Romero y Gómez-Arizaga.

La autoestima y la inteligencia en base al género. 37
[The self-esteem and the intelligence based on gender.]
Báez-Delgado y Rodríguez-Naveiras.

Estudio exploratorio de la relación entre inteligencia y alta sensibilidad. 56
[Exploratory study of the relationship between intelligence and high sensivity.]
Galera, Ysturiz y Delgado.

Autoeficacia y formación del profesorado en altas capacidades: Elementos que favorecen el proceso formativo desde la perspectiva del docente 65
[Self-efficacy and teacher training in high abilities: Elements that favor the training process from the teacher´s perspective.]
Amaral y Chacon.

Autonominación en adolecentes con altas capacidades intelectuales. 84
[Self-nomination in adolescents with high intellectual abilities.]
Archundia y Castellanos.

Actividades escolares y extraescolares en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes. 105
[School and extracurricular activities in outstanding aptitudes development]
Maya y López-Aymes.

EDITORIAL

Desde TALINCREA, ponemos a su disposición el nuevo número de la revista (año 10, número 19, octubre - febrero 2023). Con objeto de invitarles a su completa lectura a lo largo de las próximas páginas les presentamos un breve esbozo de cada uno de los artículos.

El primer trabajo, estudia las necesidades que tienen los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para el desarrollo de su talento académico, mediante un cuestionario diseñado para estos alumnos. El resultado de la investigación muestra la necesidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada.

El segundo trabajo trata sobre la relación que existe entre el autoconcepto y la doble excepcionalidad utilizando el método Prisma. Los hallazgos muestran que los estudiantes construyen su autoconcepto general en relación con vivencias relacionadas con su condición. Este estudio destaca la importancia que los profesionales en psicología se instruyan en la materia con el objetivo de incidir en la mejora de su bienestar social.

El tercer trabajo, realizado en Tenerife, España, muestra como la autoestima se asocia a diferentes factores que son importantes para la salud, bienestar y las relaciones sociales de los adolescentes, buscando comprobar su relación con la inteligencia. El estudio se basa en el uso de software Jamovi y Alceste. Se determina como el género y la inteligencia inciden en la autoestima y el desarrollo en todo el ámbito de la persona.

El cuarto trabajo, nos presenta un estudio que explora la relación entre la inteligencia y la alta sensibilidad en estudiantes universitarios contestando al instrumento TAI y al test HSPS-S, para medir dicha relación.

El quinto trabajo, realizado en Brasil, trata de conocer y analizar, las concepciones sobre los elementos que contribuyen a la formación docente mediante una investigación cualitativa y cuantitativa para la inclusión de alumnos con altas capacidades. y autoeficacia docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades. Concluye este estudio que la formación del profesorado debe valorar los conocimientos y experiencias de los docentes, enfatizando la colaboración y la reflexividad en un contexto donde teoría y práctica son inseparables.

El sexto trabajo, trata sobre la autonominación en adolescentes con altas capacidades intelectuales. Esta investigación enfatiza la necesidad de implementar sistemas multicriteriales para su identificación. El estudio describe los juicios y argumentos que emplean los

adolescentes con ACI para sustentar su autonominación en diferentes áreas. El estudio muestra además diferencias en la identificación de hombres y mujeres en sus áreas de destreza.

El séptimo y último trabajo, analiza los efectos de la participación de estudiantes, hombres y mujeres entre 18 y 26 años, identificados con aptitudes sobresalientes en actividades curriculares y extraescolares en el desarrollo de estas en su trayectoria escolar. El análisis se basa en un programa mexicano que se utilizó entre 2009 a 2012 en México de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes.

PERCEPCIÓN DE NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA SALUD PARA EL DESARROLLO DE SU TALENTO ACADÉMICO.

PERCEPTION OF NEEDS OF UNIVERSITY STUDENTS IN HEALTH SCIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR ACADEMIC TALENT.

Juan Francisco Flores Bravo*, Martha Alejandra Gutiérrez Gómez*,
Beatríz Verónica Panduro Espinoza**, y María de los Dolores Valadez Sierra*
francisco.flores@academico.udg.mx

*Departamento de Psicología Aplicada, Universidad de Guadalajara,
**Departamento de Clínicas de la Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil, Universidad de Guadalajara.

Resumen

La formación de talentos representa un asunto crítico para el desarrollo social, especialmente en las Universidades e Instituciones de Educación Superior (IES). No obstante, en el contexto universitario, el talento no siempre es reconocido, valorado y desarrollado en su alumnado, lo que refiere una deuda y oportunidad, de manera particular para el contexto mexicano. Bajo esta perspectiva, este estudio se desarrolló con el objetivo de conocer la percepción sobre las necesidades de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para el desarrollo de su talento académico. Tras el diseño y aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* al alumnado universitario que cursa programas educativos en el área de salud, se valoraron las respuestas obtenidas bajo el método del análisis del discurso fenomenológico. El análisis léxico de las respuestas arrojó las clases: Desarrollo académico, la cual conecta a su vez con las ramas: Recursos varios, Libros y Recursos académicos. Estos hallazgos confirman los resultados referidos por estudios realizados en otros contextos (Conejeros-Solar et al., 2013; Kaplan, 2022; VanTassel-Baska, 2021) y ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada para el desarrollo y potencialización del talento académico.

Palabras claves: *Necesidades, estudiantes universitarios, talento académico*

Abstract

Talent development represents a critical issue for social development, especially in Universities and Higher Education Institutions (HEI). However, in the university context, talent is not always recognized, valued and developed in its students, which refers to a debt and opportunity, particularly in the Mexican context. Under this perspective, this study was developed with the objective of knowing the needs of university students of health sciences for the development of their academic talent. After the design and application of a

questionnaire designed ad hoc to university students studying educational programs in the health area, the responses obtained were evaluated under the method of phenomenological discourse analysis. The lexical analysis of the responses yielded the following classes: Academic development, which in turn connects with the branches: Miscellaneous resources, and Books and academic resources. These findings confirm the results referred to by studies conducted in other contexts (Conejeros-Solar et al., 2013; Kaplan, 2022; VanTassel-Baska, 2021) and highlight the need to provide a differentiated educational response for the development and potentiation of academic talent.

Key words: *needs, university students, academic talent.*

INTRODUCCIÓN

La definición y el entendimiento del concepto de "talento" es diverso. Bajo la perspectiva de Gagné (2015), el talento académico puede ser definido como un conjunto de competencias desarrolladas sistemáticamente en algún área académica o científica, situando al estudiante al menos en el 10% por encima de sus pares. De acuerdo con el Modelo Integral del Desarrollo del Talento propuesto por el autor (Gagné, 2015, CMTD, por sus siglas en inglés), el talento se manifiesta a través de la interacción de un conjunto de factores de tipo personales, tales como la motivación, voluntad, autoconcepto, autorregulación y creencias de autoeficacia; así como contextuales, siendo ejemplo de ello las expectativas familiares y programas de enriquecimiento académico, no obstante, cuando estos factores se ven limitados o no son los adecuados también se podrá inhibir su desarrollo.

(Gagné, 2015; Renzulli, 2012).

El alumnado sobresaliente, quien destaca gracias a sus puntajes en la mayoría de áreas evaluadas, como la creatividad y el rendimiento académico, además de recibir una alta valoración de parte de profesores, compañeros e incluso de ellos mismos en cuanto a sus habilidades escolares (García-Cepero et al., 2010), constituye un colectivo que posee habilidades naturales, mismas que se pueden manifestar de manera innata, sin esfuerzo ni enseñanza específica, pero que al ser trabajadas sistemáticamente en un contexto facilitador pueden dar lugar al desarrollo del talento (Gagné, 2021).

Los estudiantes universitarios con talento académico pueden presentar una variedad de características que les hagan sobresalir en el contexto escolar, de acuerdo a García-Cepero y Proestakis (2010); las que responden a concepciones contemporáneas se pueden asociar a: 1) Atributos cognitivos y facilitadores intelectivos, mismos que responden a una habilidad superior, precocidad y creatividad, lo que contribuye a pensar abstractamente, razonar de manera lógica y resolver problemas complejos; 2) Atributos no cognitivos y facilitadores no intelectivos, referidos a la motivación, características de personalidad y el ambiente que les rodea, el cual se puede ver influenciado por las oportunidades a las que se tenga acceso y/o el azar.

Lo anterior da cuenta de necesidades

educativas que deben ser cubiertas, por lo que el alumnado universitario con talento académico requiere, entre otras cosas de desafíos académicos que le permitan aprender con mayor profundidad y complejidad de los contenidos (Ziadat et al., 2020), apoyo emocional, mentores y modelos a seguir que los guíen y les brinden apoyo y orientación, comunidad de apoyo, pues pueden sentirse aislados si no cuentan con un grupo de personas que compartan intereses comunes (Olszewski-Kubilius et al., 2018).

De acuerdo con Duckworth (2016) el talento podrá desarrollarse plenamente cuando se acompaña del *"grit"*, término que se atribuye a la pasión y el esfuerzo a largo plazo, incluso ante desafíos y obstáculos significativos, el *"grit"* es la capacidad de mantenerse enfocado a pesar de los obstáculos y fracasos en el camino. Es una combinación de determinación, resistencia y motivación que impulsa a una persona a seguir adelante incluso ante situaciones adversas, por lo que las personas con talento que también tienen la capacidad de perseverar y trabajar duro tienen más probabilidades de alcanzar sus objetivos a largo plazo y desarrollar al máximo sus potencialidades.

En este sentido, la formación de talentos es un asunto crítico para el desarrollo social, especialmente en las Universidades e Intituciones de Educación Superior (IES) en que se promueve la investigación e innovación, siendo estos aspectos fundamentales en la formación de recursos humanos (Azman et al., 2016; Jia et al., 2022), los cuales están estrechamente relacionados con el crecimiento personal, el progreso de la ciencia y la tecnología y, en última instancia, el futuro del país (Ahlgren, 2017; Jia et al., 2022). Los países con mayores índices de investigación también experimentan un rápido desarrollo en otras áreas, por ejemplo, la económica y la cultural, lo cual está íntimamente ligado a la mejora de las capacidades académicas de los estudiantes universitarios (Jia et al., 2022).

La capacidad de atraer, desarrollar y retener los talentos ha sido demostrada en numerosos estudios teóricos y empíricos como un factor clave en el desarrollo económico (Docquier y Rapoport, 2009; Glaeser y Saiz, 2004). En 1998 y 2000, Porter argumentó que el capital humano talentoso es fundamental para generar y mantener ventajas competitivas en términos de eficiencia, eficacia y flexibilidad, lo que conduce a una mayor productividad y capacidad de innovación. Por su parte, Florida (2005) propuso tres componentes principales de la competitividad en la nueva economía: 1) tecnología, medida a través de la innovación y la concentración del sector de alta tecnología en áreas urbanas; 2) talento, medido por la presencia de una fuerza laboral altamente calificada; y 3) tolerancia, conceptualizada en términos de apertura, inclusión y diversidad, componentes que están directamente relacionados con elevados niveles de competitividad económica.

En las últimas dos décadas, la gestión del talento se ha convertido en una disciplina cada vez más popular, ya que ayuda a las organizaciones a comprender, desarrollar y retener a sus empleados de manera más efectiva, aunque el tema ha recibido cierta atención en el sector de la salud, todavía se encuentra en una etapa inicial (Ryan, 2022). Los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) indican que las

"guerras de talentos" entre países desarrollados son una realidad, y que la movilidad sin precedentes hace que el talento sea cada vez más valorado (Ryan, 2022).

La gestión del talento en el sector salud puede generar resultados positivos para los pacientes, así como una mayor productividad del personal, habilidades clínicas mejoradas y una mayor satisfacción laboral de los empleados (Sadegheh y Farzad, 2015). Sin prácticas de gestión del talento en las IES, su capacidad para atraer y retener a los mejores profesionales de la salud se verá limitada.

En este orden de ideas, es importante que las IES ofrezcan oportunidades para el desarrollo del talento en todos sus niveles y programas educativos, como parte de ello la productividad creativa representa una expectativa cada vez más importante a medida que se avanza en la trayectoria de la consolidación del talento, pues contribuye a aportar nuevas concepciones, métodos y productos en diversas áreas del conocimiento (Dixson et al., 2020). Asimismo, es importante que se reconozca el talento a través de un proceso de identificación que lleve al alumnado a motivarse ante los contenidos curriculares o el aprendizaje en sí (Subotnik et al., 2011).

En el actuar universitario se deben ofrecer programas y recursos especializados que ayuden al alumnado al desarrollo de sus talentos. Algunos de los programas que contribuyen al desarrollo del talento académico en el alumnado de IES son los *"Honor Programs*", estos programas pueden diferir en numerosos aspectos con relación a la institución educativa en que se ofertan, tales como las políticas de admisión, por ejemplo, ser admitido durante el primer ciclo escolar o al haber cursado un número mínimo de créditos (Miller et al., 2018). Los *Honor Programs* contribuyen a experiencias educativas diferenciadas que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo beneficiando al alumnado de alto rendimiento académico (Colangelo, 2018).

Son múltiples los beneficios que se atribuyen a los estudiantes universitarios que participan en los *Honor Programs,* mismos que se han puesto de manifiesto desde el histórico estudio de Astin (1993), quien destacó que los estudiantes que se inscribieron en estos programas tenían mayores tasas de retención, eran más propensos a continuar estudios de posgrado y mostraban una mayor motivación para lograr sus objetivos académicos. Además, se resaltó una correlación positiva entre la participación en programas de honores y la mejora de habilidades analíticas, el deseo de contribuir a la ciencia y una alta motivación hacia el logro. Este estudio, al igual que otros existentes, respaldan la opinión generalizada de muchas maneras, indicando que los *Honor Programs* ofrecen un ambiente que fomenta la persistencia, la graduación, el rendimiento académico y la búsqueda de metas más elevadas entre los estudiantes (Austin, 1991; Bowman y Culver, 2018).

Los "semilleros de investigación" también fungen como catalizadores para el desarrollo del talento, de acuerdo con Gallardo-Cerón y Duque-Castaño (2022), estos pueden ser definidos como parte de los procesos para el fortalecimiento de la investigación y como una estrategia didáctica y formativa que vincula al alumnado con el profesorado con perfil en investigación para la creación de nuevo

conocimiento científico y, por ende, el fortalecimiento de los procesos formativos. En este sentido, los semilleros de investigación pueden ser vistos como una estrategia pedagógica que fomenta comunidades de aprendizaje donde las disciplinas y las ciencias se abordan a partir de los intereses y realidades de los participantes, con una comprensión del proceso de construcción científica. En consecuencia, promueven la formación en investigación, para inculcar una cultura que forme ciudadanos éticos, críticos y reflexivos, transformando al estudiante de un rol pasivo-tradicional a uno participativo-crítico (Pizarro, 2022). Estos nacen en el contexto universitario colombiano durante la década de los años 90 (Gallardo-Cerón y Duque-Castaño, 2022), reconociéndose como grupos de estudio que fomentan el aprendizaje colaborativo y promueven la adquisición de habilidades y competencias diversas en el marco de la innovación educativa.

Los programas de "Gestión de talentos" representan otra alternativa de intervención que busca establecer una conexión entre la educación básica y la educación superior, brindando apoyo en el proceso de transición entre ambos niveles educativos. Estos programas también tienen como objetivo fomentar en los estudiantes el interés por la investigación y la ciencia (Szabó, 2019).

La literatura científica refiere que existen otros programas similares a los de "Gestión de talentos", como ejemplo de ello se encuentran: "Pasaporte de talentos", "Programa de mentores" y el "Programa de puentes de talentos" (Balogh, 2012).

Los programas de mentorías también representan una oportunidad para que el alumnado universitario desarrolle sus talentos, estos suelen tener por objetivo la búsqueda del bienestar emocional, la potencialización de las capacidades, la compensación de necesidades, el adecuado desarrollo personal y social, así como el óptimo ajuste profesional del alumnado participante. Sus efectos positivos se asocian al comportamiento, actitudes, salud física y mental, relaciones sociales, motivación y desarrollo vocacional de sus participantes (Flores y Martínez, 2021). Aunado a ello, se reconoce a los programas de mentorías como potencializadores para acercar al alumnado a áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*, por sus siglas en inglés) y brindar nuevas experiencias de enriquecimiento presenciales o en línea (Stoeger et al., 2017). Con base a la literatura especializada, en la tabla 1 se presentan algunos de los programas de mentorías implementados en Instituciones de Educación Superior para potenciar la inteligencia y el desarrollo del talento.

Tabla 1
Programas universitarios de mentorías para alumnado con altas capacidades

Programa	Objetivos	Universidad	Año de creación
Programa para talentos académicos, BETA- PUCV de la Universidad Católica de Valparaíso (Universidad Católica de Valparaíso, 2023).	Ampliar los conocimientos y capacidades de los estudiantes considerando tanto sus posibilidades de realización como su aporte a la comunidad, en un entorno educativo de alta calidad.	Universidad Católica de Valparaíso	2005
Mentorac UMA	Brindar apoyo a los estudiantes sobresalientes en términos de atención a la diversidad.	Universidad de Málaga	2011
Programa universitario para la atención a estudiantes sobresalientes de la Universidad Autónoma de Chiapas: YAS N'A (González, 2016).	Favorecer el desarrollo del potencial de aprendizaje de manera óptima, así como lograr un pensamiento eficaz, mejorar las habilidades y actitudes afectivas, sociales y de compromiso con la comunidad, mediante actividades de formación, atención personalizada, experiencias escolares y socioemocionales.	Universidad Atónoma de Chiapas	2012
Programa de Mentoría del Centro Renzulli para el desarrollo de talento (Centro Renzulli, 2017).	Brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar seguridad y confianza en sí mismos, fomentando una plena conciencia de su máximo potencial y fortaleciendo sus habilidades críticas, partiendo del contexto profesional real. Además de promover intereses que trascienden lo meramente académico al mismo tiempo que ofrece apoyo emocional.	Universidad de Connecticut	2017
Programa ATENEA-ULL (Aguirre et al., 2023).	Incrementar la motivación del alumnado con altas capacidades y su interés hacia temas académicos, así como contenidos generales y curriculares más amplios que los que se ofertan en el currículum.	Universidad de la Laguna	2018

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, en el contexto universitario, el talento no siempre es reconocido, valorado y desarrollado en su alumnado, existiendo discrepancias entre las habilidades y competencias desarrolladas durante su trayectoria académica y las que se requieren para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral. El caso de México no es la

excepción, pues de acuerdo con el informe *La brecha de talento en México y sus costos económicos* (Hereida y Franco, 2014), en este país se presentan serias deficiencias, como una diferencia mayor a nueve años en la escolaridad promedio al compararlo con el resto de los países que participan en la prueba PISA, instrumento que refiere que el porcentaje de estudiantes en los niveles 5 y 6 para matemáticas debería ser del 7%, siendo este de sólo el 0.6%. Tomando como criterio de referencia los resultados de la prueba PISA se podría afirmar que los estudiantes talentosos son pocos y están en una posición desfavorable en comparación con el alumnado de otros países, pues incluso las escuelas de élite no están formando estudiantes capaces de competir en igualdad de condiciones, lo que da lugar, a su vez, a una brecha en la competencia educativa.

Dado el panorama planteado, este estudio se ha desarrollado con el objetivo de conocer la percepción sobre las necesidades de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para el desarrollo de su talento académico.

MÉTODO

Participantes.

Participaron 21 estudiantes con talento académico pertenecientes a los programas educativos de las Licenciaturas en Psicología, Médico Cirujano y Partero, Cirujano Dentista, Enfermería, Nutrición, y Cultura Física y Deportes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 23 años; siendo todos beneficiados con la beca: *Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes Sobresalientes (PEEES)* entre los años 2018-2022 (véase tabla 1). El PEEES tiene por objetivo apoyar a estudiantes sobresalientes con un incentivo económico para mejorar su aprovechamiento académico en los estudios universitarios y promover su integración a actividades extracurriculares.

La Universidad de Guadalajara adopta el concepto de *estudiantes sobresalientes* para referirse a aquellos que destacan académicamente por medio de sus calificaciones escolares y puntajes obtenidos en áreas evaluadas, tales como inteligencia, creatividad y el rendimiento académico.

Tabla 2

Participantes

Programa educativo	Sexo		Semestres
	H	M	
Psicología	4	1	3-9
Médico Cirujano y Partero	7	5	3-9
Cirujano Dentista		1	9
Enfermería		1	6
Nutrición		1	6
Cultura Física y Deportes	1		3
Total	**12**	**9**	

DISEÑO

Se realizó un estudio cualitativo transversal basado en la teoría fundamentada, la cual permite profundizar a través de la percepción y experiencias de otros, en un campo de estudio en donde la bibliografía es escasa (Kristjansson-Nelson, 2022). De acuerdo a Dimmock y Lam (2012) una teoría fundamentada se caracteriza por ser un enfoque y una estrategia de investigación que utiliza tanto métodos inductivos como deductivos. Este enfoque se inscribe en el paradigma interpretativo y se basa en técnicas tradicionales de recopilación de datos de naturaleza cualitativa, además de emplear un sistema especializado de codificación en el análisis de dichos datos.

INSTRUMENTOS

Cuestionario de Necesidades de los Estudiantes Universitarios para el Desarrollo de su Talento Académico. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* en *Google Forms* para conocer la percepción del alumnado respecto a sus necesidades y apoyos solicitados para el desarrollo de su talento académico. Se conforma por preguntas abiertas y cerradas, distribuidas en las siguientes categorías:

a) Datos generales: considerando aspectos como el programa educativo cursado, semestre y sexo.

b) Necesidades para el desarrollo del talento académico: entendiendo por ello el reconocimiento de áreas o recursos necesarios para el desarrollo de habilidades y/o competencias específicas en el ámbito académico. Consta de 17 preguntas, de las cuales 12 son de carácter abierto y 5 cerradas. Las preguntas abiertas indagan sobre cómo la vida personal de los evaluados ha influido sobre el desarrollo de su talento académico; intereses y necesidades educativas; apoyos deseables y recibidos, así como limitantes identificadas en el contexto universitario para el desarrollo del talento académico, mismas que han sido consideradas para la realización de este estudio. En tanto que, las preguntas cerradas permiten valorar si el curriculum cumple con lo necesario para cubrir las necesidades académicas del estudiantado, facilidades otorgadas por la universidad y el profesorado.

En la tabla 3 se muestran las preguntas cualitativas analizadas

Tabla 3

Preguntas consideradas para conocer la percepción de los estudiantes universitarios para el desarrollo de su talento académico.

Preguntas cualitativas
¿Cuáles consideras que son tus intereses y necesidades educativas?
¿Qué conocimientos y habilidades consideras que necesitas adquirir y desarrollar a lo largo d tu carrera para incrementar tu nivel académico?

Tabla 3
Preguntas consideradas para conocer la percepción de los estudiantes universitarios para el desarrollo de su talento académico. (cont.)

¿De qué manera consideras que el programa educativo que estudias contribuye al desarrollo de tu talento académico?
¿Qué te gustaría que la Universidad te brindara para poder desarrollar las habilidades que consideras te faltan?
¿Qué crees necesario que la Universidad te ofrezca para poder desarrollar tus talentos en lo académico?
¿Qué oportunidades y experiencias te ha dado la Universidad para el desarrollo de tu talento?
¿Qué te gustaría que se implementara de forma extracurricular para el desarrollo de tu talento?

PROCEDIMIENTO

Una vez diseñado el cuestionario se invitó vía correo electrónico al alumnado beneficiado del Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes Sobresalientes entre los años 2018-2022 a responderlo, previo consentimiento informado.

La convocatoria fue emitida y difundida por la Secretaría Académica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. En ella se especificó que su participación era totalmente voluntaria y se manejaría con estricta confidencialidad. Lo anterior con apego a los lineamientos de las Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos, sugeridas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2016); la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (LFPDPPP, 2010); y los principios éticos de los psicólogos estipulados en el Código de Conducta de la *American Psychological Association* (APA, 2010). Al alumnado que aceptó participar se le invitó a firmar el consentimiento informado, mismo que fue proporcionado en las instalaciones de la Secretaría Académica del CUCS. El levantamiento de los datos se llevó a cabo de noviembre 2022 a febrero 2023.

ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar las respuestas referidas por los estudiantes a las preguntas abiertas que conforman el cuestionario, se utilizó el método del análisis del discurso fenomenológico (Reinert, 2012), por medio del *software* Alceste, versión 2010. Este análisis permite obtener campos semánticos (clases), derivadas de las verbalizaciones, que pueden organizarse relacionalmente por medio de dendogramas.

RESULTADOS

Las respuestas a las preguntas sobre las necesidades que los estudiantes

universitarios tienen para el desarrollo de su talento académico se analizaron mediante el ALCESTE, donde cada clase estuvo representada por un conjunto de palabras que estuvieron presentes de manera significativa, calculándose el grado de asociación por medio de la χ^2.

El análisis léxico de las respuestas dadas arrojó tres clases, siendo el total de unidades de clase elemental (u.c.e.) 58. La clase 1 (*Desarrollo académico*) conecta con dos ramas, la primera con la clase 2 (*Recursos varios*) y la segunda con la clase 3 (*Libros y recursos académicos*). En la figura 1 se presenta el dendograma obtenido, con los contenidos léxicos de cada clase.

Figura 1

Dendograma correspondiente a la percepción de los estudiantes universitarios para el desarrollo de su talento académico

La clase 1 fue la que obtuvo mayor $\square^2$ y representa el 41.38 % de u.c.e. A esta clase se le ha nombrado como *Desarrollo académico*, siendo la palabra *área* la de mayor valor y siguiendo la palabra *desarrollo*. El estudiantado percibe como necesidad el contar con apoyo académico, acceso a la investigación y formación especializada. Ejemplos de las frases dadas se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Clase 1 Desarrollo académico. Respuestas de los estudiantes sobresalientes respecto a sus necesidades para desarrollar su talento académico.

Frases
Mis necesidades educativas son más incentivos que puedan ayudar a lograr mis objetivos, como más cursos de investigación, redacción de artículos, orientación, oportunidad de relacionarse con docentes del área de interés, beneficios curriculares o económicos que mantengan la motivación del alumno.
Mentorías, poner al alcance mayor recursos digitales y metodologías innovadoras vinculadas con el emprendimiento y la innovación.
Posiblemente un intercambio académico, así como, el desarrollo de cursos que den créditos pero que sean afines al área de ciencias de alimentos e investigación.
Aprender y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos que me sean útiles a la hora de aplicar mi carrera al titularme.

La siguiente clase con mayor $\square^2$ es la 3 y representa el 39.97 % de u.c.e. A esta clase se le ha nombrado como *Libros y recursos académicos*, siendo la palabra *poder* la de mayor valor y siguiendo la palabra *tener*. Es estudiantado percibe como necesidad el tener y poder contar con más libros, herramientas necesarias para adquirir nuevos conocimientos, así como materiales de práctica como puede ser estuche de diagnóstico. De igual forma poder tener mayor movilidad, investigación, becas y cursos extracurriculares. Ejemplos de las frases dadas se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Clase 3 Libros y recursos académicos. Respuestas de los estudiantes sobresalientes respecto a sus necesidades para desarrollar su talento académico

Frases
Poner en práctica con maestros el inglés, tener mejor conocimiento en grande para identificar un diagnóstico y poder prevenir a los pacientes y darles mejor trato a ellos, bastante lectura en general de los libros de medicina.
Poder comprar libros, quirúrgicos y material que necesito en la carrera, estuche de diagnóstico y estetoscopio.
Más oportunidades de conexión con directivos para poder practicar con laboratorios y ayuda de parte de ellos. Movilidad académica.
Tener los recursos necesarios para aprender, ya que muchas veces el hecho de no tener un equipo de cómputo adecuado puede afectar en cuanto a no poder acceder a libros electrónicos u otras herramientas.
La oportunidad de tener actividades extracurriculares e incluso no solo de la red universitaria sino de otras casas de estudios.

Por último, la clase 2, es la que tiene un menor χ^2 y representa el 18.97 % de u.c.e. A esta clase se le ha nombrado como *Recursos varios*, siendo la palabra *experiencia* la de mayor valor y siguiendo la palabra *distintos*. El estudiantado percibe como necesidad el adquirir más experiencia por medio de asistir a diferentes eventos, realización de más prácticas, profundizar más en los temas que se abordan y tutorías.

Las frases se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6
Clase 2 Recursos varios. Respuestas de los estudiantes sobresalientes respecto a sus necesidades para desarrollar su talento académico

Frases
Visitando lugares fuera de la escuela y acercándonos a especialistas de los que también podamos aprender.
Participar en distintos eventos deportivos para adquirir experiencia, de la misma manera llegar a impartir clases en escuelas con distintos niveles de educación para saber la realidad que es estar frente a un grupo.
La práctica, vemos mucha teoría, pero al momento de plasmar es complicado, de no ser por las experiencias que por fuera o por algún programa de la universidad, con solo lo que aprendí en la carrera no creo hubiera sido suficiente.

DISCUSIÓN

El presente estudio se ha desarrollado con el objetivo de conocer las necesidades de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud para el desarrollo de su talento académico. Como se ha puesto de manifiesto en la literatura referida, este alumnado presenta características y necesidades que deben ser abordadas por parte de la institución educativa, mismas que han sido confirmadas en los resultados reportados.

La primera necesidad señalada por los estudiantes universitarios es la de que se favorezcan las condiciones que les permita tener un mejor desarrollo académico, por lo tanto, refirieron el interés por contar con mayores cursos, incluso extracurriculares, becas, intercambios académicos así como mentorías. Lo que resalta la importancia de contar con currículos diferenciados para estudiantes talentosos, tal como se ha evidenciado también en los estudios desarrollados por Kaplan (2022) y VanTassel-Baska (2021) en los que se llega a concluir la necesidad de realizar cambios en los currículos a través de pedagogías diferenciadas, pero siempre bajo objetivos claros para el alumnado talentoso. “Desafiante”, “enriquecedor”, “complejo”, “individualizado y personalizado”, “acelerado”, “creativo y crítico”, “con procesos y productos” son algunos de los términos comunes asociados al curriculum diferenciado (Kaplan, 2022), mismos que deben responder a las necesidades del estudiantado universitario. Una forma de lograrlo es bajo los principios de la innovación educativa y la internacionalización del curriculum, favoreciendo el intercambio de conocimientos y culturas, y promoviendo nuevas modalidades de aprendizaje en campos específicos, como las micro

credenciales, ya que por su diseño concreto y ágil podrían resultar favorecedoras a los intereses propios del estudiantado, no obstante, en el contexto latinoamericano aún son poco accesibles, pues pareciera que en el currículo no se puede hacer mucho, al seguir predominando curriculos rígidos y poco flexibles que se caracterizan por "mucha planeación pero poca ejecución" (Martínez et al., 2017, p. 88), teniendo así que la satisfacción de las necesidades expresadas podría atenderse a través de elementos externos a los que el estudiantado pueda tener acceso fuera del contexto universitario, tales como actividades o cursos de enriquecimiento extracurricular, siempre y cuando estos no le representen gasto alguno o cuente con los recursos económicos necesarios para ello.

La segunda necesidad está relacionada con tener acceso a libros y recursos académicos como son cursos en otro idioma, recursos bibliográficos, recursos tecnológicos, mayor oportunidad de realizar prácticas y practicar sobre lo aprendido. Asimismo, la tercera necesidad tuvo que ver con recursos varios, destacando el tener experiencias con otras universidades o centros educativos. Necesidades que no son ajenas a las reportadas por Conejeros-Solar et al. (2013), quienes a partir de la perspectiva de estudiantes pertenecientes a un programa universitario para talentos académicos reportaron en el área pedagógica inconformidad con el ritmo de las clases, con la repetición del material y la elección de contenidos, así como una mayor demanda de desafíos permanentes y de complejidad en los contenidos revisados. Los recursos pedagógicos y la forma en que son empleados por el profesorado constituyen los catalizadores que permitirán, de acuerdo a Gagné (2022) el desarrollo y potencialización de uno o diversos talentos en el ámbito académico, artístico, laboral, social, tecnológico, entre otros.

Los hallazgos encontrados permiten constatar que lo que ofrecen las instituciones de educación superior se puede ver alejado de lo que la realidad exige a los jóvenes universitarios (Valadez et al., 2020), pues como se ha puesto de manifiesto en la introducción teórica, los programas especializados que se caracterizan por la diferenciación curricular constituyen una opción de respuesta educativa para los más talentosos, siendo ejemplo de ello los *Honor programs* (Colangelo, 2018); los programas de mentorías, tales como el Programa Atenea de la Universidad de la Laguna (Silió et al., 2020); el Programa GuíaMe-AC-UMA (García et al., 2023) de la Universidad de Málaga, el Programa Talentum Universidad (Camacho, 2018); y el Programa de Mentoría del Centro Renzulli para el desarrollo de talento (Centro Renzulli, 2017). A lo que se suman también Semilleros de investigación (Pizarro, 2022) y programas de gestión de talentos (Balogh, 2012). Sin embargo, estos programas representan, en su mayoría, experiencias aisladas que no están presentes en todas las universidades.

Entre las principales limitaciones de este estudio, se reconoce el hecho de que se haya realizado con un grupo reducido de participantes, lo que limita la generalización de los resultados, por lo que se recomienda ampliar la muestra para futuras investigaciones. Además, debido a la diversidad de los programas educativos involucrados, los resultados presentados podrían estar más influenciados por la percepción de aquellos que tuvieron una

mayor cantidad de participantes, como es evidente en el caso de las Licenciaturas en Psicología y Médico Cirujano y Partero, las cuales contaron con una mayor participación de hombres y respuestas de estudiantes que cursan tercer semestre o posteriores, por lo que los resultados presentados no reflejan la percepción de quienes cursan primer y segundo semestre. No obstante, los hallazgos presentados en este estudio proporcionan evidencia para el desarrollo de marcos de gestión que den lugar a la creación de protocolos y políticas que promuevan, desarrollen y preserven el talento académico.

Además de contribuir a la literatura científica en este campo de estudio, el cual ha sido poco explorado de manera partícular en México (González, 2016; Pizarro, 2022).

En conclusión, para proporcionar una respuesta educativa al alumnado con habilidades académicas sobresalientes, se debería partir de la pregunta ¿qué queremos que ocurra con ellos? De acuerdo con Conejeros-Solar (2010), la clave radica en asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades en la escuela, para que "aprendan hasta el límite de sus habilidades y motivación" (Conejeros-Solar, 2010, p. 47). Contribuyendo con ello a aprendizajes de calidad, más profundos y significativos, que lleven a los estudiantes a saber qué hacer con lo que aprenden y al aprovechamiento de sus talentos.

Proporcionar una respuesta educativa de calidad al alumnado con talento académico también implica reflexionar sobre otras interrogantes, tales como: ¿Cuáles son los factores que influyen para su desarrollo?, ¿Cómo poder identificarlo de manera efectiva en diferentes áreas del conocimiento?, ¿Qué estrategias pedagógicas son más adecuadas para nutrirlo en el aula?, ¿Cuál es el papel del profesorado?, además de ¿Cómo contribuyen las políticas educativas para su fomento? Abordarlas por la comunidad académica permitirá dar continuidad al trabajo aquí presentado y fomentar el avance del conocimiento en este campo de estudio, dando lugar a nuevas líneas de investigación, así como a una mayor concientización de la comunidad educativa tras su difusión

.

REFERENCIAS

Ahlgren, P., Yue, T., Rousseau, R., y Yang, L. (2017). The role of the Chinese Key Labs in the international and national scientific arena revisited. *Research Evaluation, 26*(2), 132-143. https://doi.org/10.1093/reseval/rvx011

Aguirre, T., Rodríguez-Dorta, M., y Borges, Á. (2023). La respuesta educativa al alumnado universitario de altas capacidades: El programa Atenea. En A. Rocha., R. García., A.

Ziegler., J. Renzulli., F. Gagné., S. Pfeiffer y T. Lubart. (Eds.), *A inclusão educativa nas altas capacidades argumentos e perspetivas* (pp. 367-390). ANEIS.

Azmana, N., Siratb, M., y Pangc, V. (2016). Managing and mobilising talent in Malaysia: issues, challenges and policy implications for Malaysian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management, 38*(3), 316-332. https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174406

Austin, C. G. (1991). *Honors programs: Development, review, and revitalization.* National Collegiate Honors Council.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited.* Jossey-Bass. Balogh, L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok.* Didakt kiadó, Haj-dúböszörmény. Bowman, N., y Culver, K. (2018). When Do Honors Programs Make the Grade? Conditional

Effects on College Satisfaction, Achievement, Retention, and Graduation. *Research in Higher Education,* 59, 249–272. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9466-y

Bryant, A. L., Foster, B., Giscombe, C., Santos, H., Jenerette, C., Brooks, J., & Rodgers, S. (2022). Supporting racial, ethnic minority, and disadvantaged undergraduate nursing students with honors projects. *Journal of Professional Nursing, 40*, 130-134. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.08.004

Camacho, I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(4), 86-99. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999

Centro Renzulli. (2017). *Programa de mentoría.* https://centrorenzulli.es/es/programa-de-mentoria/

Colangelo, N. (2018). Gifted Education to Honors Education: A Curious History, a Gifted Education to Honors Education: A Curious History, a Vibrant Future Vibrant Future. *Journal of the National Collegiate Honors Council.* https://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/583

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(11), 393-411.

Conejeros-Solar, M.L. (2010). Estrategias para mejorar la calidad y equidad educacional. Talentos en el bicentenario. En M.C. Gracía (Ed.). *Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes.* Universidad Católica del Norte.

Dimmock, C., y Lam, M. (2012). Grounded theory research. In A. R. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.), *Research methods in educational leadership & management* (pp.188–204). SAGE Publications

Docquier, F., y Rapoport, H. (2009). Documenting the brain drain of la crème de la crème: Three Case-studies on international migration at the upper tail of the education distribution. *Journal of Economics and Statistics, 229*(6), 679–705.

Duckworth, A. (2016). *GRIT. El poder de la pasión y la perseverancia*. Ediciones Urano.

Dixson, D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., y Worrell, F. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Wiley Periodicals, 57*, 1582–1595. https://doi.org/10.1002/pits.22363

Flores, M., y Martínez, Á. (2021). Las necesidades del alumando con altas capacidades intelectuales y las medidas de atención educativa. En M. Fernández-Molina (Ed.), *Mentoría y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas prácticas* (pp. 25-44). Pirámide.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva dmgt/cmtd. *Revista de Educación*, 368, 12-39. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289.

Gagné, F. (2020). Ten Commandments for academic talent development. En A. Rocha., R. García., A, Ziegler., J. Renzulli., Gagné., F., Pfeiffer, S., y Lubart, T. (Eds.), *A inclusão educativa nas altas capacidades argumentos e perspetivas.* (pp. 51-118). ANEIS.

Gagné, F. (2021). *Differentiating Giftedness from Talent*. Routledge.

Gallardo-Cerón, B. N., y Duque-Castaño, D. S. (2022). Semilleros de investigación como espacio de reconocimiento de personas con altas capacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud, 20*(2) 1-22. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4962

García, D., Castro, S., Viguera, E., y Tomé, D. (2023). *GuíaMe. Altas capacidades-UMA*. https://www.guiame-ac.es/

Glaeser, E.L., y Saiz, A.N. (2004). *The rise of the s killed city.* http://www.nber.org/papers/w10191.pdf

García-Cepero, M. y Proestakis, M. (2010) Perspectivas de Atención a los Estudiantes con Talento Académico; Una visión Global. En Garcia-Cepero (Ed.) *Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp.37-46). Universidad Católica del Norte.

González, L. (2016). Programa universitario para la atención a estudiantes sobresalientes de la Universidad Autónoma de Chiapas: YAS N'A. En M. D. Valadez, G. López, A. Borges,

J. Betancourt & R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 31-48). Manual Moderno.

Guzy, A. (2018). Honors Is a Good Fit for Gifted Students— Or Maybe Not. *Journal of the National.Collegiate Honors Council,* 592, 8-16.

https://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/592

Hereida, B., y Franco, E. (2014). *La brecha del talento en México y sus costos económicos. Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas*. http://gg.gg/13p7f3

Jia, J., Feng, W., Zhu, Z., y Bai, L. (2020). A Research Funding Allocation Scheme in Multi- Layer Networks for the Growth of Talents. *IEEE Access 10*, 134061-134073. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3230446

Kaplan S.N. (2022). Factors Affecting the Perceptions and Practices of Differentiated Curricula and Pedagogies for Gifted and Talented Students. *Education Sciences, 12*(1). https://doi.org/10.3390/educsci12010041

RELACIÓN ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN ESTUDIANTES ESCOLARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONCEPT AND TWICE EXCEPTIONALITY IN SCHOOL STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

Daniela Madrid Romero (*), Maria P. Gómez-Arízaga

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Ecuador 3650, Tercer Piso

Estación Central 9170197, Santiago, Chile

(*) Correo electrónico: daniela.madrid.r@usach.cl

Resumen

Este estudio tiene como objetivo aportar a la comprensión de la relación entre la condición de doble excepcionalidad (2e) y el autoconcepto en estudiantes escolares. Se realizó una revisión sistemática de la literatura con base en el método PRISMA a través del análisis de artículos empíricos obtenidos a partir de diversas bases de datos electrónicas. Los hallazgos indican que los estudiantes escolares 2e construyen su autoconcepto general en relación con vivencias que se encuentran estrechamente relacionadas con su condición. A pesar de ser capaces de identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades sociales y académicas, existe la tendencia a desarrollar un autoconcepto general negativo, esto como resultado de experiencias desfavorables relacionadas a la incomprensión de su 2e en el contexto educativo y la ausencia de medidas óptimas para su adaptación social y académica. Se destaca la necesidad de realizar nuevas investigaciones empíricas que indaguen a fondo en la situación del autoconcepto en estudiantes 2e, especialmente en el contexto Latinoamericano. Es imprescindible que los profesionales de la psicología se instruyan en la materia a fin de otorgar acompañamiento psicológico a los estudiantes escolares 2e, con el objetivo de incidir en la mejora de su autoconcepto y, por consiguiente, en la mejora de su bienestar personal.

Palabras clave: *Doble excepcionalidad; autoconcepto; autoestima; autopercepción*.

Abstract

This study aims to contribute to the understanding of the relationship between the condition of twice exceptionality (2e) and self-concept in school students. A systematic review of the literature was conducted based on the PRISMA method through the analysis of empirical articles obtained from various electronic databases. The findings indicate that 2e school

students construct their general self-concept in relation to experiences that are closely related to their condition. Despite being able to identify both their social and academic strengths and weaknesses, there is a tendency to develop a negative general self-concept as a result of unfavorable experiences related to the lack of understanding of their 2e in the educational context and the absence of optimal measures for their social and academic adaptation. The need for further empirical research to investigate in depth the situation of self-concept in 2e students, especially in the Latin American context, is highlighted. It is essential for psychology professionals to be trained in this area in order to provide psychological support to 2e school students, with the aim of improving their self-concept and, consequently, their personal well-being.

Keywords: *Twice exceptionality; self concept; self esteem, self perception*.

El autoconcepto es descrito por Esnaola et al. (2008) como el producto de un conjunto multidimensional de percepciones parciales que el sujeto tiene de sí mismo. En ese sentido, un autoconcepto general puede ser comprendido como el resultado de, por una parte, un autoconcepto académico, y por otra, de un autoconcepto físico, personal y social. Las personas configuran su autoconcepto en torno a sus vivencias e interpretaciones (Van Zanden et al., 2015) y este influye de manera importante en la satisfacción personal y el desarrollo de la personalidad, es por eso que desde la educación primaria y secundaria se tiende a establecer como uno de los objetivos principales el generar una imagen positiva de sí mismo en los alumnos (Esnaola et al., 2008).

Por otra parte, la alta capacidad (en adelante AC) ha sido definida y teorizada a través de distintos enfoques y modelos explicativos. Una de las definiciones es la que aporta el informe Marland (1972), que define a los individuos con AC como quienes poseen un rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas: (a) capacidad intelectual general, (b) aptitud académica específica, (c) pensamiento creativo o productivo, (d) artes visuales y representacionales, (e) habilidad psicomotora y (f) habilidad de liderazgo (citado en Conejeros et al., 2012).

Dentro de la esfera de la AC, es posible encontrar la condición de doble excepcionalidad (en adelante 2e), en donde coexiste la AC con algún tipo de necesidad de apoyo. En este caso, la situación en torno al autoconcepto mantiene una complejidad distinta que ha sido menos estudiada, puesto que la 2e significa tanto la manifestación de AC, como la de algún diagnóstico o discapacidad que represente una barrera para el desarrollo del potencial (Sánchez, 2022). Esta combinación de habilidades avanzadas y dificultades en el aprendizaje implica que los estudiantes 2e no pueden ser comprendidos por alguna de estas categorías de manera separada, ya que se manifiesta en el individuo una mezcla única y particular de aspectos propios de cada condición. Sin embargo, es común en estos estudiantes que una de sus excepcionalidades enmascare a la otra y, como consecuencia de lo anterior, los estudiantes 2e suelen no ser identificados como tales y tienden a perderse en el sistema (Yssel et al., 2020). Esta situación

puede influir significativamente en el autoconcepto de estos estudiantes, dado que, como se mencionó anteriormente, es con base en sus vivencias e interpretaciones que las personas construyen su autoconcepto y, tanto las percepciones contradictorias del resto en cuanto a sus capacidades, como la falta de atención escolar a sus necesidades de aprendizaje podrían representar dificultades que influyan negativamente en su autoconcepto académico (Gómez-Arizaga et al., 2016).

Es debido a lo anteriormente descrito, que se hace necesario estudiar el autoconcepto de estudiantes 2e en sus diferentes dimensiones, en vista de las particularidades que estos experimentan dada su condición y el efecto que esto produciría en su autoconcepto.

Se busca entonces responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera influye la condición de doble excepcionalidad en el autoconcepto de estudiantes escolares 2e?

En razón de lo expuesto, este estudio tiene como objetivo aportar a la comprensión de la relación entre la condición de 2e y la formación del autoconcepto en estudiantes escolares 2e.

Alta Capacidad

La AC da cuenta de la posesión y uso de habilidades innatas excepcionales, que se expresan de forma espontánea. Estas habilidades también se conocen como aptitudes y se manifiestan en al menos un área específica, situando al individuo con AC entre el 10% superior de sus compañeros. Por otra parte, la literatura ofrece una distinción del concepto de AC con el término "talento", este último referiría al dominio excepcional de competencias desarrolladas de manera sistemática, incluyendo conocimientos y habilidades, en al menos un campo de actividad. Asimismo, este nivel de dominio colocaría al individuo entre el 10% superior de sus compañeros (Gagné, 2015, 2018).

En la actualidad, se ha adoptado una visión de la AC como un constructo multidimensional, que considera diferentes componentes y habilidades (Sastre-Riba, 2020). Sin embargo, también se ha comenzado a comprender la importancia del entorno, el contexto y otras variables no puramente intelectuales que pueden influir en el desarrollo de la AC. Estas variables son maleables y se relacionan con aspectos psicosociales (Quiles Robles y Lozano Blasco, 2020; Tourón, 2020).

Doble Excepcionalidad

Según Reis y colaboradores (2014), la 2e se expresa en aquellos estudiantes que muestran un potencial de rendimiento alto o creatividad en uno o varios campos, como matemáticas, ciencias, tecnología, artes sociales, artes visuales, espaciales, escénicas u otras áreas, a su vez que presentan una o más discapacidades. Estas discapacidades pueden incluir trastornos emocionales o de conducta, discapacidades físicas, trastornos de aprendizaje específicos, trastornos del habla y lenguaje o trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Estas discapacidades y habilidades excepcionales se combinan, lo que resulta en una población de estudiantes que pueden tener dificultades para demostrar un rendimiento académico elevado o

manifestar problemas específicos asociados a la discapacidad, lo cual puede dificultar la identificación o atención de la AC. Asimismo, sus habilidades superiores pueden ocultar sus discapacidades. Por lo tanto, la identificación de estudiantes doblemente excepcionales requiere una evaluación integral en los ámbitos de AC y discapacidades, ya que una no excluye la otra (Reis et al., 2014).

En cuanto a la prevalencia de la condición, es posible afirmar que en una investigación realizada por Barnard-Brak y colaboradores en 2015, se encontró que aproximadamente el 9,1% de las personas que poseen alguna forma de diversidad funcional también pueden ser identificadas como estudiantes con Alta Capacidad (Conejeros-Solar et al., 2018).

Autoconcepto

Como hemos mencionado anteriormente, el autoconcepto es el resultado de un conjunto multidimensional de percepciones parciales que el sujeto tiene de sí mismo (Esnaola et al., 2008). Según Loayza (2019), es posible identificar cuatro dimensiones del autoconcepto:

Autoconcepto Académico. En el ámbito educativo, el autoconcepto abarca la concepción que el estudiante tiene sobre sus habilidades o capacidades de aprendizaje y se considera como una actitud que influye en el rendimiento académico.

Autoconcepto Emocional. Este aspecto del autoconcepto está relacionado con la experiencia interna de las personas, y afecta tanto las circunstancias cotidianas de la vida como las cuestiones académicas. Forma parte de los autoconceptos no académicos y se describe como la percepción personal y el juicio de las cualidades emocionales de una persona, ya sean negativas o positivas, desagradables o agradables, que tiene sobre sí misma.

Autoconcepto Social y Familiar. Esta dimensión del autoconcepto se refiere a la relación que la persona mantiene con los demás. Se trata de la percepción personal de las habilidades sociales en diferentes ámbitos y contextos, a partir de la cual se interpreta las acciones y respuestas de otras personas.

Autoconcepto Físico. El autoconcepto físico se puede entender como la representación mental de diversos aspectos físicos de una persona, que se consolida y cambia a lo largo del tiempo debido a los cambios anatómicos propios de cada etapa de desarrollo, incluyendo aspectos como el sexo y todo lo relacionado con ello.

MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática de la literatura basada en el *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA, por sus siglas en inglés) (Page et al., 2021), un enfoque riguroso y metódico que tiene como objetivo recopilar, evaluar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre un tema de investigación específico, lo que permite indagar a profundidad en diferentes estudios empíricos que entreguen información oportuna para comprender la relación existente entre la condición de 2e y la construcción del autoconcepto en estudiantes 2e.

RECURSOS Y FÓRMULAS DE BÚSQUEDA

Para la búsqueda de artículos empíricos relacionados al autoconcepto en estudiantes 2e, se utilizaron las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS) y Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para ello, se utilizó la siguiente fórmula booleana: ((*twice exceptional*) AND (*self concept*)) ; OR ((doble excepcionalidad) AND (autoestima)) OR ((*twice exceptional*) AND (*self esteem*)). La búsqueda se realizó el 30 de junio de 2023, obteniéndose un total de 36 artículos.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Todos los artículos fueron evaluados con base en criterios de elegibilidad. Los criterios de inclusión para la selección de los trabajos fueron: (a) que se tratara de investigaciones empíricas, cualitativas, cuantitativas o mixtas; (b) que analizaran categorías vinculadas al autoconcepto de estudiantes 2e (autoimagen, autoestima, sentido del sí mismo, autoconocimiento, autopercepción); (c) que analizaran estudiantes 2e que se encuentran cursando la educación primaria o secundaria; (d) que se tratara de investigaciones realizadas en los últimos 10 años.

Por otra parte, los criterios de exclusión para la selección de los trabajos fueron: (a) que se tratase de libros; (b) que se aborde el autoconcepto únicamente en estudiantes con AC; (c) que se aborde el autoconcepto únicamente en estudiantes con discapacidad (d) que no establecieran un análisis cualitativo, cuantitativo o mixto de los datos.

PROCEDIMIENTO

La búsqueda bibliográfica fue realizada el 30 de Junio del 2023 y se encontró un total de 36 artículos mediante la utilización de las bases de datos mencionadas. El proceso de adquisición de artículos a través de bases de datos se llevó a cabo de la siguiente manera: para la búsqueda de trabajos que investiguen la relación entre doble excepcionalidad y autoconcepto, en Scopus, se evidenciaron nueve artículos, en Web of Science cinco y en Scielo, nueve. De esta manera, se encontraron un total de 22 documentos. Respecto a la búsqueda de artículos que investiguen la relación entre autoestima y doble excepcionalidad, en Scopus se encontraron nueve estudios, en Web of Science tres y en Scielo dos. En suma, se encontró un total de 36 documentos. A continuación, del total se excluyeron 16 estudios duplicados, quedando 20 estudios. Posteriormente, se eliminaron nueve estudios con base en criterios de exclusión e inclusión: cinco por tratarse de un libro, cinco por tratarse de revisiones sistemáticas de la literatura. Finalmente, la muestra quedó compuesta por las 10 investigaciones señaladas en la Tabla 1.

Tabla 1
Resumen investigaciones empíricas sobre autoconcepto en estudiantes 2e.

Referencia	Participantes	Método	Principales Resultados
Wang, C. y Neihart , M., (2015)	6 estudiantes 2e	Cualitativo	Los resultados indican que los estudiantes 2e podrían poseer un autoconcepto académico alto relacionado con su éxito académico.
Towned, G. y Brown, R. (2016)	1 estudiante 2e	Estudio de caso	Los hallazgos demuestran que la construcción del autoconcepto académico de los estudiantes 2e está influenciado por fuerzas socioculturales de su entorno, especialmente la relación con los profesores y con sus pares.
Referencia	**Participantes**	**Método**	**Principales Resultados**
Ramsay, P., (2016)	3 docentes de clases para alumnos con AC y 2e	Cualitativo	Los hallazgos indican que los estudiantes 2e quieren ser percibidos como iguales por sus compañeros de clase, por lo que, en ocasiones, renunciarán a las estrategias y tecnología de asistencia para minimizar sus diferencias.
Landau, A. D., (2023)	10 estudiantes 2e	Mixto	Los resultados indican que los estudiantes 2e expresan un autoconcepto más allá de los parámetros de la definición operativa actual, al manifestar valoraciones propias principalmente negativas en sus narrativas autodescriptivas.
Lummiss, M., (2017)	8 estudiantes 2e (AC y dificultades de aprendizaje)	Estudio de caso	Se encontró que los estudiantes 2e a menudo percibían los componentes de las AC y de las dificultades de aprendizaje como entidades separadas., construyendo su autoconcepto en torno a características positivas relacionadas a la AC y características negativas relacionadas a las dificultades de aprendizaje.

Tabla 1

Resumen investigaciones empíricas sobre autoconcepto en estudiantes 2e.(cont.)

Referencia	Participantes	Método	Principales Resultados
Gomez-Arizaga, M. P., et al. (2016)	4 estudiantes 2e (2 estudiantes con AC y TEA, 2 estudiantes con AC y TDAH)	Cualitativo	Los hallazgos demuestran que los estudiantes presentaban una noción de la discrepancia de su condición, aún a pesar de desconocerla. Los estudiantes son conscientes de sus dificultades y de sus habilidades, tanto en el ámbito académico como social.
Ronksley, M. (2019)	8 estudiantes 2e (1 estudiante con AC, disgrafía, dispraxia, TDAH, dislexia, SPD; 1 estudiante con TPA, TEA; 2 estudiantes con AC y TEA; 1 estudiante con AC, TDAH y dislexia; 1 estudiante con AC, TPA y TDAH; 1 estudiante con AC, TPA, TEA, disgrafía, TDAH, dislexia; 1 estudiante con AC, dispraxia, dislexia, TDAH)	Cualitativo	Se encontró que los estudiantes 2e reflejan sentimientos de ser diferentes a sus compañeros y problemas con las relaciones interpersonales.
Townend, G. (2015)	3 estudiantes 2e	Mixto	Los hallazgos indican que existe una relación entre el autoconcepto de los estudiantes 2e y aspectos psicosociales relacionados principalmente con el contexto escolar, las prácticas de los docentes y la relación con sus pares.

Tabla 1
Resumen investigaciones empíricas sobre autoconcepto en estudiantes 2e.(cont.)

Best, L.J, (2017)	1,488 estudiantes (372 estudiantes 2e, 372 estudiantes con AC, 372 estudiantes con discapacidad, 372 no identificados bajo alguna categoría)	Mixto	Se identifica entre los hallazgos que los estudiantes AC reportaron niveles más altos de autoestima que los estudiantes 2e, los no identificados y los con discapacidad. Asimismo, los estudiantes AC presentaban un locus de control más internalizado, mientras que los estudiantes 2e, los no identificados y aquellos con discapacidad presentaban un locus de control más externalizado.
Alsamani, O., et., al., (2023)	14 docentes de escuela primaria	Cualitativo	Los hallazgos indicaron que los docentes relacionan las habilidades de los estudiantes 2e con la AC, mientras que relacionan ciertos desafíos académicos que atraviesan con sus discapacidades. Asimismo, identifican que tales estudiantes luchan con una baja autoestima.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

A partir de la identificación y diferenciación de las temáticas principales que los artículos empíricos abordaban, se realizó una división de los resultados obtenidos en dos categorías: (a) características comunes del autoconcepto en estudiantes 2e y (b) impacto del entorno educativo en el autoconcepto de los estudiantes 2e. Cada categoría está dividida en dos subcategorías como recurso para la organización de los resultados expuestos en ellas.

Características Comunes del Autoconcepto en Estudiantes 2e

Las investigaciones empíricas revisadas proporcionan información coincidente en torno al autoconcepto de estudiantes 2e. Esta categoría presenta las características comunes encontradas en las distintas investigaciones en torno al autoconcepto de estudiantes 2e.

Predominancia de un Autoconcepto Negativo

Esta subcategoría refiere a percepciones de docentes y estudiantes 2e en las que se encuentran aspectos compartidos que indicarían la predominancia de un autoconcepto negativo en estos estudiantes.

Un estudio cualitativo que exploró mediante entrevistas las experiencias de tres docentes de clases especiales para alumnos con AC y 2e, encontró que los

maestros afirman que los estudiantes 2e se sienten diferentes de sus compañeros e intentan minimizar su diferencia rechazando herramientas educativas tecnológicas que cubran las necesidades de aprendizaje asociadas a su discapacidad (Ramsay, 2016). Por otra parte, en un estudio de caso realizado con un estudiante 2e que buscaba obtener una comprensión más profunda del autoconcepto académico de estudiantes doblemente excepcionales, se utilizó como instrumento de medición del autoconcepto la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris 2 (PH2), los resultados denotaron puntajes muy bajos de autoconcepto académico y de autoconcepto en general. Asimismo, se encontró a partir de entrevistas que el estudiante se percibía a sí mismo como atípico en relación con el resto de las personas (Towned y Brown, 2016). A continuación, una investigación mixta que estudiaba el autoconcepto de 10 estudiantes 2e, reveló que las narrativas autodescriptivas de los estudiantes poseían predominantemente afectos negativos, entendiendo los afectos como adverbios o adjetivos que se usan para describir sentimientos o emociones. A este respecto, se encontró en sus narrativas que el afecto negativo se encontraba comúnmente relacionado a la discapacidad (Landau, 2023). Luego, un análisis longitudinal mixto que examinaba el autoestima y el locus de control de 372 estudiantes 2e, en relación con estudiantes con AC, estudiantes con discapacidad y estudiantes que no pertenecían a ninguna de estas categorías, encontró que los estudiantes en el grupo de AC reportaron niveles significativamente más altos de autoestima que los estudiantes 2e, mientras que los estudiantes con discapacidad poseían los niveles más bajos de autoestima (Best, 2017). En esta misma línea, otro estudio cualitativo que buscaba reconocer las percepciones de 14 maestros de escuela primaria sobre las características de estudiantes 2e, encontró mediante entrevistas que los docentes perciben que los estudiantes 2e poseen baja autoestima y que este rasgo los hace atravesar dificultades en el ámbito escolar (Alsamani, et al., 2023).

Reconocimiento de las Propias Fortalezas y Debilidades

Esta subcategoría refiere a percepciones comunes de estudiantes 2e en las que se refieren a la identificación de sus propias fortalezas en aspectos sociales y académicos de su contexto escolar.

En una investigación cualitativa que exploró mediante entrevistas las experiencias y autoimagen de 4 estudiantes 2e, se encontró que los estudiantes se describen a sí mismos con conciencia de la discrepancia existente entre sus dificultades y de sus habilidades, tanto en el ámbito académico, como social. Esta situación se presenta acompañada de la intención de mejorar especialmente en sus habilidades sociales (Gomez-Arizaga, et al., 2016). Asimismo, un estudio cualitativo que examinaba mediante entrevistas el autoconcepto académico y su relación con el logro académico de 6 estudiantes 2e, reveló los estudiantes eran conscientes de sus debilidades, relacionándolas específicamente a aquellas clases en las que obtenían resultados negativos, y sus fortalezas, relacionadas a las clases en las que obtenían buenos resultados. De manera que la obtención de buenas calificaciones aportaba a un autoconcepto académico positivo, que a su vez incrementa el logro académico de los estudiantes 2e (Wang y Neihart, 2015). Por

otra parte, en un estudio de caso que buscaba investigar la influencia de las etiquetas en el autoconcepto de ocho estudiantes 2e mediante entrevistas, se encontró que los estudiantes perciben en sí mismos tanto fortalezas como debilidades en el ámbito académico y social, esta autopercepción estaba influenciada por su 2e, que afectaba tanto negativamente como positivamente su autoconcepto, dado que relacionaban sus fortalezas con las AC y sus debilidades a su discapacidad (Lummiss, 2016).

Impacto del entorno educativo en el autoconcepto de los estudiantes 2e

Las investigaciones empíricas presentadas en esta categoría proporcionan información en torno a la influencia que ejerce el entorno educativo en la construcción del autoconcepto de estudiantes 2e.

Relación con sus Pares y Profesores

Esta subcategoría hace referencia a la información recopilada en torno a la influencia que tiene la relación con sus pares y profesores en la construcción del autoconcepto de los estudiantes 2e.

En el estudio cualitativo realizado por Wang y Neihart (2015), mencionado anteriormente, se encontró además que los estudiantes 2e describían que el apoyo de sus amigos, padres y profesores contribuía de manera importante en su autoconcepto académico, de manera que cuando eran felicitados por estos aumentaba la confianza en sí mismos y su motivación. Por otra parte, un estudio cualitativo que buscaba investigar el autoconcepto académico de tres estudiantes 2e encontró mediante instrumentos de medición del autoconcepto y entrevistas, que el autoconcepto académico de estos estudiantes es influenciado por su contexto escolar, en primer lugar, por los maestros y, en segundo lugar, por sus compañeros. Los participantes identificaban las interacciones con los maestros y las retroalimentaciones que recibían de estos como esenciales para su autoconcepto académico (Townend, 2014). Acerca de esto, un estudio de caso que exploró mediante entrevistas las experiencias de vida de ocho estudiantes 2e, encontró en las narrativas de los estudiantes que estos eran identificados como diferentes y anormales por el resto, lo que influía negativamente en la formación de su autoconcepto. Los niños se esforzaban por comprenderse a sí mismos y este proceso se veía obstaculizado por las opiniones estigmatizadas de sus compañeros y profesores en torno a sus AC y sus discapacidades (Ronksley-Pavia, 2019).

Relación con la educación especial

Esta subcategoría se enfoca en la información recopilada en torno a los efectos que tiene en la construcción del autoconcepto la asistencia a clases que proveen medidas de educación especial para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes 2e.

A partir del mismo estudio de caso mencionado anteriormente, realizado por Towned y Brown (2016), se encontró mediante la realización de entrevistas que el autoconcepto del estudiante 2e se veía influenciado por aspectos socioculturales de su entorno, uno de ellos era el reconocimiento y apoyo en torno a sus necesidades de aprendizaje como estudiante doblemente excepcional. El asistir a clases especiales para alumnos con

AC y el recibimiento de medidas educativas de apoyo a su discapacidad había mejorado su autoconcepto académico, esto a su vez influenciaba positivamente su autoconcepto social debido a que se le hacía más fácil relacionarse con sus compañeros y no se sentía inadecuado en su contexto. En contraste, en el estudio mixto realizado por Landau (2023), mencionado anteriormente, los 10 participantes asistían a una escuela especial para estudiantes 2e, sin embargo, se encontró que la educación especial para sus necesidades de aprendizaje no aseguró un autoconcepto general positivo, dado que los estudiantes utilizaban frecuentemente un lenguaje afectivo negativo en las narrativas sobre sí mismos**.** Por otra parte, en el estudio de caso realizado por Lummiss (2016) al que se ha hecho referencia con anterioridad, se encontró que el autoconcepto de los estudiantes 2e que recibían una educación especial podía verse afectado tanto positivamente como negativamente en las dimensiones sociales y académicas. Los estudiantes tenían percepciones más positivas del autoconcepto académico cuando percibían que sus necesidades educativas estaban cubiertas, sin embargo, algunos estudiantes sentían que esto no sucedía a pesar de su asistencia a clases especiales para su discapacidad o su AC. Además, los estudiantes que se encontraban en clases de educación especial para alumnos con AC o con discapacidades experimentaban un mayor rechazo social por parte del resto de los alumnos, lo que afectaba negativamente su autoconcepto social y general.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue aportar a la comprensión de la relación existente entre la condición de 2e y la formación del autoconcepto en estudiantes escolares 2e, indagando en la manera en que esta condición puede influir en el autoconcepto de los estudiantes. A partir de los resultados de la investigación, se desprende que los estudiantes escolares 2e construyen su autoconcepto general en relación a experiencias que se encuentran estrechamente relacionadas con su condición.

En ese sentido, el entorno educativo y el apoyo de sus compañeros y profesores se constituye como un factor importante en la formación de un autoconcepto positivo en estos estudiantes. Sin embargo, dada su condición de 2e, estos tienden a ser estigmatizados y percibidos por el resto como diferentes, impactando negativamente en su autoconcepto. Así mismo, los métodos educativos especiales que buscan cubrir sus necesidades de aprendizaje pueden influir positivamente en su autoconcepto en la medida en la que estos facilitan su adaptación académica y social. No obstante, se observa que esto último no siempre ocurre, ya que en ocasiones estos métodos educativos aumentan su sensación de inadecuación social y académica, lo que perjudica su autoconcepto.

De esta manera, se comprende que la 2e influye en la construcción del autoconcepto de los estudiantes en la medida en que el autoconcepto se construye a partir de las vivencias, y en la medida en que su 2e es un factor importante para el tipo y calidad de interacciones que surgirán en el contexto escolar del estudiante.

Además, el autoconcepto de los estudiantes 2e se configura a partir de la

autopercepción de dificultades y fortalezas que se encuentran vinculadas con su condición, relacionando sus logros a su AC y sus fracasos a la discapacidad. Al respecto, es interesante que a pesar de ser capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, existe la tendencia a desarrollar un autoconcepto general negativo y a tener una autopercepción de diferencia y anormalidad. Se conjetura a partir de lo anterior que la influencia negativa que nace de malas experiencias vinculadas a su condición de 2e, incide en mayor medida en la formación de su autoconcepto.

Se entiende que esto puede deberse a que muchos de estos estudiantes se encuentran casi inevitablemente inmersos en comunidades educativas en las que usualmente su 2e es socialmente incomprendida y su sentido de pertenencia se ve perjudicialmente afectado, puesto que no logran identificarse completamente con quienes poseen AC, o bien con quienes poseen alguna discapacidad ni tampoco con el resto de sus compañeros. Se observa también que comúnmente se utilizan estrategias pedagógicas que se enfocan de manera separada en sus necesidades de aprendizaje, lo que puede surgir a partir del entendimiento de su doble excepcionalidad como categorías divididas. Sería interesante tomar en cuenta que estos estudiantes tienen necesidades de aprendizaje particulares caracterizadas por la manifestación conjunta de sus excepcionalidades a la hora de tomar medidas para apoyar su desarrollo académico. Por otra parte, se repara en que estas estrategias educativas hacen énfasis en el ámbito académico y no toman en cuenta la necesidad de trabajar en la adaptación social de los estudiantes 2e. Se presume que factores como los anteriormente descritos estarían perjudicando el desarrollo de un autoconcepto positivo en el caso de los estudiantes 2e.

Es importante trabajar en el aumento de investigaciones científicas de actualidad que indaguen a fondo la situación del autoconcepto en estudiantes 2e, puesto que fueron escasos los estudios encontrados que tomaran como eje central esta temática, especialmente en Latinoamérica. Lo anterior a fin de comprender desde las propias voces de estos estudiantes cómo se perciben a sí mismos y a partir de esto identificar aquellos obstáculos que impiden el desarrollo de un autoconcepto positivo y las posibles intervenciones para eliminar estos obstáculos. Además, sería importante realizar investigaciones que aborden cómo la presencia o ausencia de políticas públicas enfocadas en las necesidades de los estudiantes 2e pueden influir en la formación de su autoconcepto, a fin de comprender a mayor cabalidad aquellos aspectos políticos, económicos y socioculturales que podrían estar a la base de las dificultades que enfrentan los estudiantes 2e a la hora de construir su autoconcepto.

Se hace importante la necesidad de que existan profesionales de la psicología en las escuelas que se encuentren al tanto de las dificultades que atraviesan los estudiantes 2e y cómo estas pueden afectar negativamente en la formación de su autoconcepto. En ese sentido, es de gran relevancia que los profesionales de la psicología adquieran conocimientos en torno a la temática y desarrollen las competencias necesarias para asesorar a los docentes y trabajar con los estudiantes en pos de un desarrollo positivo de su autoconcepto y la consecuente mejora de

su satisfacción personal.

Finalmente, es necesario mencionar que este estudio presenta limitaciones, por lo que se debe tener en cuenta que no se contemplaron los diferentes tipos de 2e que presentaban los participantes de las investigaciones como un factor influyente en la construcción del autoconcepto, un aspecto que limita la obtención de información rica en torno a la temática. Además, se abordó casi en su totalidad investigaciones de contexto anglosajón, por lo que los resultados de la investigación podrían encontrarse sesgados por un factor sociocultural propio de un contexto específico, lo que podría afectar la representatividad de estos.

REFERENCIAS

Alsamani O.A., Alsamiri Y. A. y Alfaidi S. D. (2023) Elementary school teachers' perceptions of the characteristics of twice-exceptional students [Percepciones de docentes de primaria de las características de estudiantes con doble excpecionalidad]. *Frontiers in Education, 8,* 1-8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1150274

Best, L. J. (2017). *Self-Esteem and locus of control: a longitudinal analysis of twice-exceptional learners* [Autoestima y Locus de Control: un Análisis Longitudinal de los Aprendices Doblemente Excepcionales][Tesis doctoral, Florida State University]. Repositorio institucional de Florida State University http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_SUMMER2017_Best_fsu_0071E_13723

Conejeros, M.L., Cáceres, P. y Riveros, A.(2012). Educación de talentos académicos en chile: una década de aprendizajes e investigación. En Catalán, J. (Ed). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 39-74). Editorial Universidad de La Serena.

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M.P., Sandoval-Rodríguez, K. 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 Educación, 42*(2) 645-676. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 69-96. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105

Gagné, F. (2015). De los genes al talento. *Revista de Educación*, *368*(1), 66-91. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 163-184). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-011

Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K. y Armijo-Solís, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología (PUCP)*, *34*(1), 5-37. http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001

Landau, A. D. (2023). *Defining twice exceptional learners: a study of self-concept* [Definiendo a los aprendices doblemente excepcionales: un estudio de autoconcepto] [Tesis de Doctorado, City University of New York]. CUNY Academic Works https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/5154

Loayza Gonzalez, D. (2019). Autoconcepto, una revisión del constructo. *Scientia et Fide, 1*(1), 29-33.https://usel.edu.pe/revistas/index.php/ojsusel/issue/view/1

Lummiss, M. (2016). *Self-perceptions of twice-exceptional students: the influence of labels and educational placement on self-concept for G/LD*

post-secondary students [Auto percepciones de estudiantes doblemente excepcionales: la influencia de etiquetas y colocación educativa en el autoconcepto de etudiantes 2e en educación terciaria] [Tesis de Maestría, University of Ottawa]. Repositorio de la University of Ottawa https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/11105

Martin, V., Renaud, J., & Dagenais, P. (2013). Les normes de production des revues systématiques: Guide méthodologique [Las normas de producción de revisiones sistemáticas: Guía metodológica] Francia: Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/DocuMetho/INESSS_Normes_production_revues_systematiques.pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., .. & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

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

Ramsay-Cohen, P. (2016). Where Do They Belong?: Teacher Experiences with Twice-Exceptional Students in Streamed Gifted Classes. [¿A dónde pertenecen? Experiencias de profesores con alumnos doblemente excepcionales en clases de alumnos dotados] [Tesis de Maestría, University of Toronto]. Repositorio de la University of Toronto https://hdl.handle.net/1807/72275

Reis, S. M., Baum, S. M., y Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners. [Una definición operacional de los aprendices doblemente excepcionales] *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 217–230. https://doi.org/10.1177/0016986214534976

Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., y Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: An exploration of lived experiences and stigma narratives. [Privilegiando las voces de los niños doblemente excepcionales: Una exploración de las experiencias vividas y las narrativas sobre el estigma] *Journal for the Education of the Gifted*, *42*(1), 4-34. https://doi.org/10.1177/0162353218816384

Sánchez, B. (10 febrero 2022). *Qué es la doble excepcionalidad en altas capacidades*. Mamá valiente https://www.mamavaliente.es/2022/02/10/que-es-la-doble-excepcionalidad-en-altas-capacidades/

Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *MEDICINA (Buenos Aires)*, *80*, 53-57. http://www.scielo.org.ar/pdf/medba/v80s2/v80s2a12.pdf

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. https://doi.org/10.6018/rie.396781

Townend, G. (2014). *Academic self-concept in twice-exceptional students: An exploratory investigation* [Autoconcepto académico en estudiantes doblemente excepcionales: una investigación exploratoria] [Tesis doctoral, Griffith University]. Repositorio de la Griffith University https://api.semanticscholar.org/CorpusID:148919166

Townend, G., y Brown, R. (2016). Exploring a sociocultural approach to understanding academic self-concept in twice-exceptional students. [Exploración de un enfoque sociocultural para comprender el autoconcepto académico en alumnos con doble excepcionalidad] *International Journal of Educational Research*, *80*, 15-24 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.006

Van Zanden, B., Marsh, H. W., Seaton, M., y Parker, P. (2015). Self-concept: From unidimensional to multidimensional and beyond. [Autoconcepto: De unidimensional a multidimensional y más allá] En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* [Enciclopedia internacional de las ciencias sociales y conductuales] Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25089-7

Yssel, N., Speirs Neumeister, K. y Burney, V. (2020) Students with Special Needs Who Are Gifted and Talented (Twice Exceptional). [Alumnos con necesidades especiales que son dotados y talentosos (doblemente excepcionales)] En U. Sharma y S. Salend (Eds). *Oxford Research Encyclopedia of Education.* [Enciclopedia Oxford de Investigación en Educación] Oxford University Press.

Wang, C. W., y Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. [Autoconcepto académico y autoeficacia académica: Las autocreencias posibilitan el rendimiento académico de los alumnos doblemente excepcionales] *Roeper Review, 37*(2), 63–73. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660

LA AUTOESTIMA Y LA INTELIGENCIA EN BASE AL GÉNERO

THE SELF-ESTEEM AND THE INTELLIGENCE BASED ON GENDER

R. Báez-Delgado y E. Rodríguez-Naveiras
Universidad de La Laguna
Correo de correspondencia: naveiras@ull.edu.es

Resumen
La autoestima está asociada a diversas cuestiones importantes para la salud, bienestar y relaciones sociales de adolescentes, constituyendo un halo multidimensional que cubre varios aspectos del desarrollo, como sucede con la inteligencia. La presente investigación busca comprobar la relación de autoestima e inteligencia, junto a cuestiones de género en la autoestima y las definiciones que se usan de forma legal sobre esta, cuando se informan de problemas, respecto a literatura científica que la limita. A través de una metodología mixta, se ha analizado una muestra de 226 escolares de primero de la ESO en centros de la isla de Tenerife en Canarias, España. Con el uso del software Jamovi y ALCESTE, se realizaron respectivamente los análisis cuantitativos y cualitativos de los datos. Se obtuvo que existe una correlación positiva y significativa entre inteligencia y autoestima; en las diferencias de género, se encontró que los chicos tienen mayor autoestima; por último, se comprobó el uso en las definiciones e informe de problemas en la autoestima de categorías léxicas que corresponden con lo encontrado en la literatura científica. Así, se observa que el género y la inteligencia afectan a la autoestima y con ello el desarrollo en todo ámbito de la persona.

Palabras clave: Autoestima; inteligencia; cociente intelectual; género; adolescents

Abstract
Self-esteem is associated with several important issues for adolescent health, well-being and social relationships, constituting a multidimensional halo, covering several aspects of development, as is the case with intelligence. The present research seeks to test this relationship of self-esteem and intelligence, along with gender issues in self-esteem, and the definitions that are used in law about self-esteem and when reporting problems, with respect to scientific literature that limits it. Using a mixed method, a sample of 226 first-year ESO students from schools on the island of Tenerife in the Canary Islands, Spain, was analysed. Using Jamovi and ALCESTE software, quantitative and qualitative analyses of the data were carried out. It was found that there is a positive and significant correlation between intelligence and self-esteem; in the gender differences, it was found that boys have higher self-esteem; finally, the use of lexical categories in the definitions and reporting of self-esteem problems was found to correspond to what is found in the scientific literature. Thus, it is observed that gender and intelligence affect self-esteem and thus development in all areas of the person.

Key words: Self-esteem; intelligence; intelligence quotient; gender; teenagers

La autoestima es un constructo de amplio estudio y una temática consolidada en la investigación psicológica, indicándose en la mayoría de las investigaciones sus beneficios y supuestos protectores para el bienestar, la salud mental y social de las personas (Frieiro et al., 2021; Massenzana, 2017).

Se define como una valoración subjetiva que se hacen las personas sobre sí mismas respecto a sus habilidades, capacidades y conductas (Leary y Baumeister, 2000). Uno de los principales autores de referencia para su definición y medida es Rosenberg (1989) quien indicaba que es un conjunto de pensamientos y sentimientos de la persona sobre su inteligencia, relaciones sociales y sus expectativas; siendo todo esto expresado en aprobación o desprecio hacia ella misma. De este modo, se encuentra que la autoestima se define por estos juicios y sentimientos que se tienen en múltiples ámbitos, afectando en la construcción personal y provocando consecuencias a todos los niveles de esta (Frieiro et al., 2021).

En líneas generales, se ha considerado que es un constructo multidimensional, así autores como Coopersmith (1967), indican que la autoestima se puede dividir en un nivel personal, académico, familiar y social (Massenzana, 2017). Aunque respecto a su estructura factorial sigue existiendo debate, siendo cuestionada su unifactoriedad y tratando la posibilidad de que sea bifactorial con los factores, “Autoestima positiva” y “Autoestima negativa”.

A este debate, se le debe añadir la discusión sobre la influencia real que tiene esta autoestima positiva en las diferentes variables psicológicas, y en respuesta, sus supuestas consecuencias adaptativas (Baumeister et al., 2003; Díaz Falcón et al., 2018; Frieiro et al., 2021). Así, existen estudios que señalan la relevancia de la autoestima para el desarrollo a lo largo del ciclo vital, siendo indicado como clave en la adolescencia (Díaz Falcón et al., 2018; Santana y Rodríguez-Naveiras, 2022), y como facilitador y predictor del proceso social, de adaptación, de ajuste psicológico y social, salud mental, bienestar, entre otros (Díaz Falcón et al., 2018; Frieiro et al., 2021; Montoya Castilla et al., 2019).

Si bien es cierto que es una valoración subjetiva, según autores como Rogers (2000), Ross (2014), y Massenzana (2017), hay una influencia social que es clave en el desarrollo y evaluación de la autoestima, y con ello, en cómo se construye el autoconcepto del individuo a raíz de las experiencias vividas. En esto puede afectar factores como el género o la edad (Ross, 2014), siendo influido por fuerzas sociales y culturales que homogenizan un sistema de creencias que son la base de esta valoración, y que sitúa a la persona en el sistema social (Massenzana, 2017).

Se ha observado que la autoestima en la adolescencia es proclive a cambios por las modificaciones que hay a niveles físicos, psicológicos-cognitivos y sociales (Montoya Castilla et al., 2019). Esto torna hacia una percepción negativa de la autoestima, siendo un factor de riesgo en problemas psicológicos y sociales (Díaz Falcón et al., 2018). Se ha encontrado que la alta autoestima junto a otras variables, como la autoeficacia y la adaptabilidad profesional, pueden afectar en positivo al desarrollo personal y a la satisfacción vital (Frieiro et al., 2021), o en situaciones vitales estresantes para su protección

(Montoya Castilla et al., 2019).

Otros estudios indican que en la adolescencia se autoevalúan mejor en la autoestima positiva que en la negativa. En la positiva se presentarían mejores valoraciones sobre la satisfacción y el tomar actitudes positivas hacia sí mismo, mientras que en la autoestima negativa, se refleja el pensamiento de no servir para nada o tener un sentimiento de inutilidad (Frieiro et al., 2021).

En el desarrollo de la persona, su bienestar y su autoestima, se puede encontrar que entre las variables moduladoras que destacan estaría el género, que si bien dispone de muchas definiciones y debates conceptuales, se tomará como guía la perspectiva de la American Psychological Association (2020). En esta se define el género como un constructo y una identidad social. Provocando que se organice la realidad social propia y del entorno, creando expectativas, creencias y afectando a la conducta (Matud Aznar, 2023).

Como indican Ridgeway y Bourg (2004) el género va más allá de lo biológico, siendo las diferencias entre mujeres y hombres consecuencia de la exposición a situaciones de aprendizaje. Esto es una socialización de género constante, siendo la infancia y la adolescencia las etapas claves de su desarrollo, pero continuo en la vida del adulto (Schellenberg y Kaiser, 2018). El desarrollo del género es vital ya que importantes aspectos como los talentos que se cultivarán, las oportunidades y limitaciones sociales, la vida social y la trayectoria laboral, se ven afectados por este y sus relaciones posibles (Bussey y Bandura, 2004).

Según Bleidorn et al. (2016) las diferencias por la edad y género son de los datos más repetidos en la investigación sobre autoestima. En Santana y Rodríguez-Naveiras (2022) se reporta, con una muestra adolescente, una diferencia significativa en autoestima respecto al género, siendo menor la autoestima en las chicas que en chicos, y afectando al bienestar. Esto va acorde con la modelación del género respecto a la autoestima y su efecto en el bienestar, donde las mujeres informarían de menor bienestar junto a una autoestima débil.

Otros datos respecto a las diferencias de género en la autoestima adolescente son los estudios donde se encuentran diferencias de género en la escala de Autoestima de Rosenberg, teniendo los chicos mayor autoestima, tanto en su valoración positiva como negativa, respecto a las chicas (Bleidorn et al., 2016; Frieiro et al., 2021; Montoya Castilla et al., 2019). Aunque también se ha informado de muestras donde no se encuentran diferencias de género (Campoverde et al., 2019). Existe además variedad de resultados respecto a la evolución de esta autoestima, tanto en su vertiente positiva como negativa, con estudios que indican que disminuyen con la edad dentro de la adolescencia (Frieiro et al., 2021), como otros que indican que la autoestima se va fortaleciendo al ir aumentando de edad e ir abandonando esta etapa (Bleidorn, et al., 2016; Chung et al., 2017; Montoya Castilla et al., 2019).

Por otra parte se ha encontrado que las chicas adolescentes presentan un mejor desarrollo emocional, con una mayor percepción y comprensión de las emociones, siendo diferentes las formas de adaptación a los cambios que tienen por la

pubertad. Se ha llegado a plantear que esta diferencia de autoestima puede ir en contra de las chicas por sufrir mayores cambios físicos (Díaz Falcón et al., 2018; Montoya Castilla et al., 2019), lo que lleva al gran peso asociado a nivel sociocultural de los estereotipos y roles de género, y su asociación a los estándares de belleza y su diferenciación en los procesos de socialización por género.

Esto último, se relaciona con la mayor imagen corporal negativa en chicas adolescentes con una mayor autoevaluación negativa de su físico y forma de cuerpo, teniendo en cuenta que en la adolescencia la autoestima está fuertemente relacionada con el físico (Díaz Falcón et al., 2018).

Otro factor que influye en la vida y desarrollo de las personas es la inteligencia, la cual tiene consecuencias importantes, realzando la vital importancia de este constructo para el estudio de la psicología y su aplicación en la vida diaria, además de que destacan sus posibilidades en medida y conceptualización. Los modelos y teorías existentes sobre la inteligencia son diversos, lo que se puede ver reflejado en la construcción de las pruebas que tratan de medirla, ya que varían en función del modelo que utilicen. Aunque hay que tener en cuenta que no solo es importante a nivel académico sino también en la cultura popular, usándose como base explicativa de diversos sucesos y con sus propias acepciones y definiciones para la población lega (García et al., 2018; Posada, 2016; Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020; Ramos Vera y Sáenz Torres, 2021).

La inteligencia se considera que presenta una estructura jerárquica con aptitudes más específicas que están en dominios amplios, entendiendo que la conducta de la persona es un "todo", pero que es específica al tener diferentes elementos que se engloban en el Cociente Intelectual (CI) (Muchiut et al., 2021). No es un elemento único e inamovible, y se debe diferenciar entre habilidades, talentos y capacidades (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020). Así, involucra habilidades cognitivas y es importante la correlación entre inteligencia y variables de carácter disposicional, conativo, personalidad, motivacional y otros (Posada, 2016).

Se ha planteado que el Cociente Intelectual es un buen predictor para el rendimiento escolar, el desempeño laboral, del liderazgo y de la adaptación psicológica (Posada, 2016). Como se ha nombrado en la autoestima, en su dimensión académica, también sucede lo mismo, pues la persona se autoevalúa como estudiante y evalúa sus logros académicos (Massenzana, 2017).

Como indica Baumeister (2003), las relaciones entre inteligencia y autoestima están bastante relacionadas con autovaloraciones erróneas sobre la inteligencia de una persona y lo que realmente llega a puntuar en pruebas de inteligencia, lo que podría confirmar que tener una autoestima alta puede provocar sobreestimaciones de la inteligencia en comparación con las personas con baja autoestima.

Se puede encontrar en García Perales et al., (2019) que las diferencias en aptitudes y autoestima se van generando cuando se va llegando a la adolescencia. Por lo que el género, la etapa de desarrollo y autoestima estarían en esta relación dificultando la posterior medición en

inteligencia.

Al menos en la infancia, no se han encontrado diferencias de género en la intelectualidad hasta los 6 años, observando ciertas diferencias a partir de los 7 u 8 años, pero respecto al desempeño en distintas áreas y tareas (Garaigordobil y Amigo, 2010). Se encuentra que a partir de los 6 años en las niñas se autoperciben a ellas y a las mujeres como menos inteligentes que los hombres (Bian, et al., 2017).

Con lo recogido anteriormente, la presente investigación se plasma un triple objetivo: Comprobar las relaciones existentes de la inteligencia en la autoestima; conocer la existencia de diferencias de género en la autoestima; y conocer la conceptualización que tienen los adolescentes sobre la autoestima, y sus problemas autopercibidos en esta. De este modo para la comprobación de estos objetivos se plantean como hipótesis de forma respectiva: Se encontrarán correlaciones positivas significativas entre la autoestima y la inteligencia; existen diferencias significativas de género en autoestima; y se encontrarán que las personas que informan de problemas de autoestima lo focalizan en cuestiones relativas a la adolescencia, conceptualizadas en lo recogido teóricamente.

MÉTODO

Participantes

El muestreo utilizado fue por conveniencia con una muestra total de 226 estudiantes de primero de la ESO, de género masculino y femenino, de diferentes centros educativos de Tenerife, de la Comunidad Autónoma de Canarias, España.

De esta muestra, había 112 chicos y 114 chicas, con 7 personas que preferían no decirlo y una persona de género fluido. Estas dos últimas categorías no formaron parte de la investigación, pues se buscaba un análisis en base al género, siendo en este caso, el masculino y femenino, por falta de muestra para la ampliación de este modelo binario de género. (Ver tabla 1)

.

Tabla 1.

Descriptivos edad y género

	Género	N	Media	DT	Rango edad
Edad	Masculino	112	12,4	0,613	12 – 15
	Femenino	114	12,3	0,485	12 – 14

Instrumentos

Para la medición de la autoestima, se utilizó la Escala de autoestima de Rosenberg (RSES) (1989) con una medición de autoestima global. Es un instrumento de autoinforme con una

puntuación general dicotómica de máximo 30 puntos (excelente autoestima) y mínimo 0 (deficiente). La estructura que presenta es unifactorial con 10 ítems de escala Likert con cuatro valores: "Muy de acuerdo", "De acuerdo", "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo".

Su adaptación española presenta unas propiedades psicométricas adecuadas, con fiabilidad de 0,80 y consistencia interna entre 0,76 y 0,77 (Echeburúa, 1995).

Posteriormente, se ha utilizado una pregunta dicotómica y 2 preguntas abiertas ad hoc de elaboración propia, para la evaluación cualitativa de la autoestima. La primera pregunta, de tipo dicotómico (sí/no), orientada al conocimiento de la existencia autopercibida de problemas de autoestima, procedía del siguiente modo: "¿Tienes problemas de autoestima?". En caso afirmativo, la primera pregunta abierta era: "En caso de que tu respuesta haya sido afirmativa. ¿Por qué?". La segunda pregunta, era general para todas las personas participantes: "¿Cómo definirías el concepto de "autoestima"?".

PROCEDIMIENTO

Esta investigación se ha realizado mediante una metodología mixta (Denscombe, 2008), pues se utiliza el análisis de datos cuantitativo y el cualitativo.

En primer lugar, se llevó a cabo la solicitud de autorización de la investigación a través de la Universidad de La Laguna (ULL), tramitada por el Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la propia Universidad. Este organismo, como función general, tiene la obligación de informar sobre problemas éticos por investigaciones desarrolladas en este contexto académico (CEIBA2023-3279). Este estudio proviene de uno más amplio con el acrónimo "CASOCORE", donde se estudia las Características Socioafectivas y Cognitivas y su relación con Resultados Educativos. Para la recogida de datos se

En tercer lugar, para la medición del cociente intelectual (CI), se ha utilizado el Matrices-TAI, Test Adaptativo de Inteligencia General de Abad et al. (2020). En este test mediante la resolución de matrices gráficas mide la inteligencia general (Factor G). Este cuenta con distintos niveles según la edad, su aplicación es online siendo el test adaptado de forma progresiva a la persona evaluada; y su fiabilidad se ha determinado con un Alfa de Cronbach de 0,85 para la población española.
han aplicado un conjunto de instrumentos para la valoración de estos diversos aspectos, siendo aislados los datos de los instrumentos de interés para este estudio.

Para la recogida de datos, se contactó con los centros educativos para solicitar su colaboración y autorización para la realización de la investigación. Concedidas estas solicitudes, en conformidad con el art. 7.2 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los derechos digitales, se requirió del consentimiento informado por escrito de los padres de los y las menores para participar en la investigación e informarles sobre sus objetivos. Esto fue necesario por ser menores de 14 años (primero de la ESO).

El pase de pruebas se realizó de manera presencial con el uso de dispositivos digitales proporcionados por los centros, realizándose de forma

voluntaria, anónima y sin compensación. Este pase de pruebas tenía una duración aproximada de dos horas y media, que se hicieron durante principios de febrero a finales de abril.

Se realizó la recogida de datos sociodemográficos básicos a través de la plataforma Google Surveys (2023). Estos datos fueron: edad, curso académico y género. También, se administraron las pruebas sobre autoestima, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, a través de esta plataforma, siendo de este modo recogido de manera electrónica las respuestas. Fue por último suministrado, la prueba de Inteligencia de Matrices, también de forma electrónica.

ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los datos descriptivos de la muestra se hizo uso de análisis exploratorios para la media, desviación típica y el rango de edad en cada género. Posteriormente para el reconocimiento de la consistencia interna de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) se realizó un análisis de fiabilidad con alfa de Cronbach. Seguidamente, para examinar la existencia de una correlación entre inteligencia y autoestima, se hizo uso del coeficiente de correlación de Pearson entre las variables. Por último, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas en autoestima según el género, se llevó a cabo una prueba T de student para muestras independientes. Estos datos de carácter cuantitativo se analizaron con el software Jamovi, versión 2.3.21.

Respecto al análisis cualitativo de los datos, se buscaba analizar las respuestas dadas por los y las participantes en relación a preguntas sobre la definición de autoestima y de los problemas que autopercibían de esta, buscando en su contenido relaciones con los datos teóricos encontrados. Para esto se hizo uso del software ALCESTE (Reinert, 2003). Es un programa de análisis de textos con el objetivo de identificar la información básica que aportan los participantes con sus respuestas en base a sus conocimientos, percepciones y creencias sobre la autoestima (realiza un análisis fenomenológico de lo respondido). Este programa clasifica los enunciados (denominados, unidades de contexto) y posteriormente describe las clases en las que los divide. Presenta la distribución de las palabras, respecto a la repetición de estas en las oraciones de los participantes. De este modo, las clases se identifican como campos semánticos que son representados en dendogramas.

RESULTADOS

Autoestima

Se realizó en primera instancia el análisis de fiabilidad para la Escala de Autoestima. Se ha obtenido una fiabilidad, con Alfa de Cronbach, de 0,857 para la escala, por lo que su consistencia interna es adecuada.

Relación entre inteligencia y autoestima

Para conocer si existía algún tipo de relación entre la inteligencia y la autoestima, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables dando una correlación positiva de $r=0,146$, la cual es significativa $p<0,05$.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN

AUTOESTIMA

En el análisis y comprobación sobre la existencia de diferencias significativas por género (femenino - masculino) en la autoestima (tabla 2), se ha utilizado el contraste T para muestras independientes. Al realizarse la prueba de homogeneidad de la prueba, observándose que se ha violado el supuesto de Levene, se determina que se está ante grupos con varianzas distintas (tabla 3), F= 13,7, p<0,001. Se utiliza la corrección de Welch para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos (tabla 4). Con t(5,05), df= 207, p<0,001 se observan diferencias significativas por género, con los datos del análisis descriptivo, se denota que hay una mayor autoestima para los chicos (M=19,5, DT=4,85) que las chicas (M=15,6, DT= 6,60), con un tamaño de efecto mediano (d=0,671).

Tabla 2.
Descriptivos autoestima

	Grupo	N	Media	Mediana	SD	SE
Autoestima	Masculino	112	19,5	20,0	4,85	0,458
	Femenino	114	15,6	16,0	6,60	0,618

Tabla 3.
Prueba de Levene para homogeneidad

	F	gl	gl2	p
Autoestima	13,7	1	224	<,001

Tabla 4.
Prueba T para muestras independientes

	Estadístico T de Welch	gl	p	Tamaño del efecto d de Cohen
Autoestima	5,05	207	<,001	0,671

Nota. $H_a\ \mu_1 \neq \mu_2$

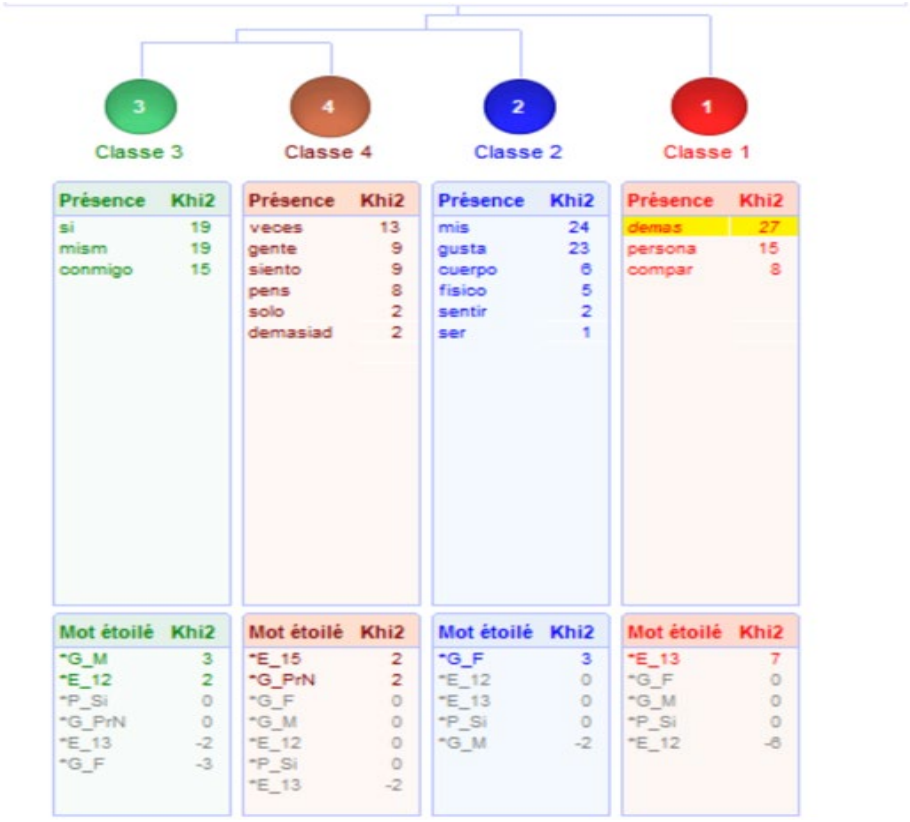
ANÁLISIS CUALITATIVO

Para el análisis de las preguntas abiertas se hizo uso del programa ALCESTE (Reinert, 2003). Con una pregunta predecesora para el acceso a la pregunta 1, la cual era de tipo dicotómico: "¿Tienes problemas de autoestima?", si la respuesta era afirmativa, se pasaba a la pregunta abierta 1. Los resultados obtenidos a esta pregunta dicotómica fueron de 148 respuestas negativas (66,07%) y 78 respuestas positivas (34,51%). En la confirmación de autopercibirse problemas de autoestima, se encuentra que 58 son chicas (74,6%) y 20 son chicos (25,4%).

El análisis presenta una pertinencia elevada, con 4 clases que explican el 70% de las unidades de texto de las respuestas dadas (Figura 1). Estas clases se enlazan de tal forma que la clase 1 conecta con la unión de la clase 2 y 4; y posteriormente la clase 2 se enlaza con la unión de la clase 4 y la 3. Según el contenido presente en cada clase, se pasan a denominar: Clase 1: "Comparación social"; Clase 2: "Físico"; Clase 3: "Yo"; y Clase 4: "Opinión de los otros". La más representativa es la clase de "comparación social", con una representación del 25,93% de UCEs, aunque el resto de categorías también presentan porcentajes parecidos, estando repartido entre las cuatro clases el contenido de las frases.

Figura 1.

Dendrograma pregunta 1: Problemas de autoestima



En la tabla 5 se plasma más detalladamente la información contenida en estas categorías, con el ejemplo de 3 frases con mayor carga, el género de la persona y su unidad de contexto (UCE).

En síntesis, se observa que la clase de "Comparación social" se basa en el proceso psicosocial de comparación con

los otros, posteriormente la clase de "Físico" se basaría en el físico de la persona y la valoración que tenga; en la clase del "Yo", se centra en sí mismo, en la autorreferencia,

con un alto uso de pronombres y posesivos en primera persona. Por último, la clase de "Opinión de los otros", es parecida a la de comparación social, enfocándose en la valoración y pensamiento del resto de las personas.

Tabla 5.
Pregunta abierta 1: "Problemas de autoestima"

Clase	Frase ejemplo - Género	Chi^2	UCE
1. "Comparación social"	"He tenido muchos problemas con muchas personas, me han comparado y me han hecho sentirme incómoda" – Femenino	14	14 (25,93%)
	"Porque siempre me comparo con las demás" – Femenino	8	
	"Porque siempre me comparo con los demás en todos los aspectos" – Masculino	8	
2. "Físico"	"Estuve recibiendo burlas y comentarios hirientes tanto de mi físico, mi personalidad, mis gustos y lo que me gustaba hacer; y aunque ocurrió hace unos 2 años eso me dejó una marca permanente" - Femenino	11	12 (22,22%)
	"Porque no me gusta mi físico" - Masculino	6	
	"Porque no me gusta mi cuerpo" - Femenino	6	
3. "Yo"	"Porque cuando no me sale algo me frustro demasiado y me enfado conmigo mismo porque no me sale eso que pensé que si me iba a salir" - Masculino	10	12 (22,22%)

Tabla 5 continuación.
Pregunta abierta 1: "Problemas de autoestima". (cont.)

Clase	Frase ejemplo - Género	Chi^2	UCE
	"Porque no estoy cómoda conmigo misma" - Femenino	8	
	"No me siento bien conmigo misma, me cuesta creer en mi" - Femenino	8	
4. "Opinión de los otros"	"Normalmente siento que hay muchísima gente mirándome o juzgando, aunque no tenga ni la menor idea de que es lo que están pensando o lo que están diciendo, me hace poner nerviosa" - Femenino	11	16 (29,63%)
	"Porque me siento insuficiente y a veces la gente me hace pensar que lo soy debido a los comentarios que hacen" - Femenino	10	
	"A veces me siento como una mierda, me siento inútil y aunque me digan que algo está bien en esos momentos no se sale de la cabeza que está mal." - Masculino	7	

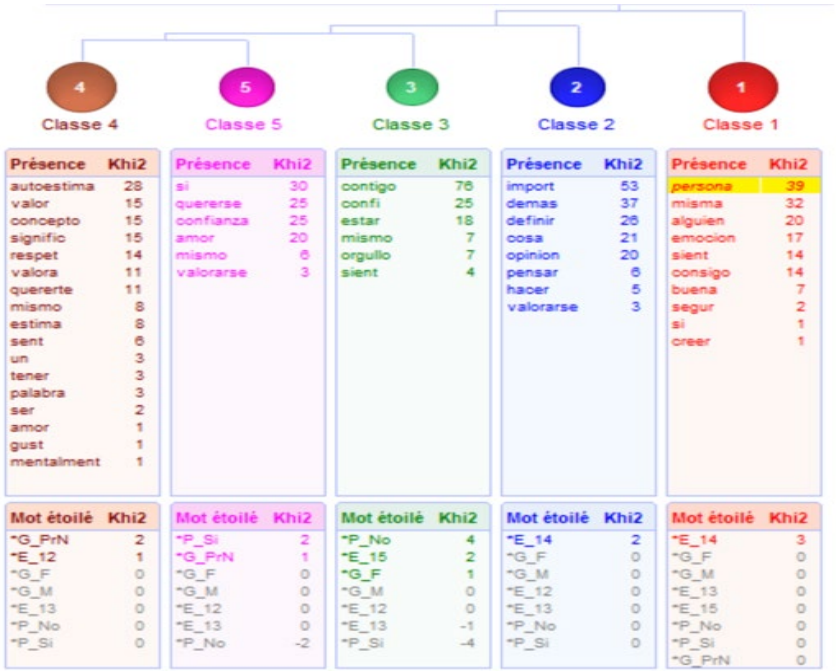
Pregunta 2: ¿Cómo definirías el concepto de "autoestima"?

Por último, respecto a la segunda pregunta, el análisis presenta nuevamente una pertinencia elevada, con cinco clases explicando el 68% de las unidades de texto de las respuestas, y nuevamente con unas relaciones arbóreas (Figura 2). En esta pregunta, la clase 1 es la principal que conecta con la unión de la segunda y la tercera, por último, haciendo lo mismo esta tercera clase, pero respecto a la relación de la clase cuatro y cinco.

En esta pregunta las clases, por el contenido que recogen, pueden ser denominadas: Clase 1: "Uno mismo"; Clase 2: "Valoración del yo"; Clase 3: "Estar bien contigo mismo"; Clase 4: "Respeto"; y Clase 5: "Amor a uno mismo".

Figura 2.

Dendrograma pregunta 2: ¿Cómo definirías el concepto de "autoestima"?



En la tabla 6 se presentan con detalle la información de estas categorías, con el ejemplo de 3 frases con mayor carga de la categoría, el género de la persona y su unidad de contexto (UCE).

En síntesis, se observa que la clase de “Uno mismo” se basa en la autorreferencia para la definición de la autoestima, como algo propio de la persona; la clase de “Valoración del yo” se estaría basando en la autovaloración, el contenido de valor que se da la persona; en “Estar bien consigo mismo” es una clase que se basa en el bienestar que tenga la persona y la aceptación; con “Respeto” se estaría tratando del buen trato que tendría una persona con autoestima y, por último, “Amor a uno mismo”, se enlaza con las anteriores categorías sobre el valor a uno mismo de manera positiva.

Tabla 6.
Pregunta abierta 2: ¿Cómo definirías el concepto de "autoestima"?

Clase	Frase ejemplo	Chi^2	UCE
1. "Uno mismo"	"Como se siente consigo misma una persona" – Masculino	15	46 (27,06%)
	"Como una persona se siente con ella misma" - Masculino	11	
	"Los sentimientos o cómo se siente alguien consigo mismo" - Masculino	10	
2. "Valoración del yo"	"Yo lo definiría como poder valorarse a uno mismo sin pensar en lo que opinen los demás, sintiendo lo que de verdad pienso hacia mi" – Femenino	22	28 (16,47%)
	"Creo que lo definiría como valorarse a sí mismo sin importar lo que digan los demás" - Masculino	17	
	"La salud de tu mente la cual es una cosa muy importante" - Masculino	15	
3. "Estar bien consigo mismo"	"Confiar en ti mismo y estar orgullosa/ o de todo lo que haces" - Femenino	33	24 (14,12%)
	"Estar bien contigo mismo" – Masculino	19	
	"A ¿te quieres a ti mismo? ¿te aceptas? ¿estás orgullosa contigo?" - Femenino	13	
4. "Respeto"	"La autoestima es la estima que te tienes a ti mismo de ahí la palabra auto solo que se le añade estima porque es la estima que te tienes a ti mismo, así que por eso es la palabra autoestima." - Femenino	6	43 (25,29%)
	"Es un respeto o cariño que sentimos hacia nosotros mismos" - Femenino	6	
	"El concepto de autoestima es el respeto, el amor y el valor que te tienes a ti mismo" - Masculino	5	
5. "Amor a uno mismo"	"El amor a sí mismo" – Masculino	10	29 (17,06%)
	"Creo que es confianza en sí mismo" - Femenino	10	
	"Amor, confianza a ti mismo" - Femenino	10	

DISCUSIÓN

En la presente investigación se trabajaba un triple objetivo: comprobar la existencia de relaciones entre la inteligencia y la autoestima; analizar las posibles diferencias de género en la autoestima; por último, conocer las definiciones y problemas autopercibidos en la autoestima que emiten los adolescentes participantes. Para ello, se han planteado tres hipótesis en base a la literatura científica recogida: Se observan correlaciones positivas significativas entre la autoestima y la inteligencia; se encuentran diferencias significativas de género en la autoestima; y se observará que las personas que informen de problemas en la autoestima, harán uso de conceptualizaciones relacionadas a la adolescencia, recogidas en la literatura encontrada.

Se extraen de los resultados, que la escala de Autoestima de Rosenberg (1989) es fiable para la medida de la autoestima en los y las adolescentes de esta muestra, obteniendo una buena consistencia interna y replicando resultados ya observados en muestras españolas con adolescentes (Díaz Falcón et al., 2018; Echeburúa, 1995; Frieiro et al., 2021; Montoya Castilla et al., 2019; Santana y Rodríguez-Naveiras, 2022). Posteriormente, en el análisis correlacional para verificar la existencia de una relación entre la autoestima y la inteligencia de manera positiva, se comprueba efectivamente la primera hipótesis, que la inteligencia y la autoestima están relacionadas, de forma significativa y positiva, indicando una afectación de una a la otra. Esto hace que sea posible que se influyan entre ambas en la persona, en diferentes niveles de su desarrollo y conducta, ya sea por la multidimensionalidad de la autoestima (Massenzana, 2017) como por la variedad de las habilidades cognitivas y conductuales que conlleva el Cociente Intelectual (Muchiut et al., 2021; Posada, 2016).

Algo que se relaciona con lo anteriormente expuesto, es el hecho de que el Cociente Intelectual no es solo un buen predictor para la adaptación psicológica de la persona, sino que afectaría a la autoestima académica, pues la persona se evalúa en diversos roles, entre ellos, al ser adolescentes en la E.S.O, se evaluarían como estudiantes (García et al., 2018; Massenzana, 2017). Además, el concepto de Cociente Intelectual, ya plantea las variables de carácter motivacional o de personalidad, entre otros (Posada, 2016). De este modo, respecto a su relación con la autoestima se podría esclarecer que existe un posible peso teórico por sus dimensiones, y por sus resultados empíricos, para el desarrollo evolutivo de la persona en general, según a ambos constructos por separado (García Perales et al., 2019; Posada, 2016).

Respecto a la confirmación de la segunda hipótesis, que planteaba diferencias de género en la variable autoestima, se ha observado que en este contexto y muestra se confirma la existencia a favor de los chicos de diferencias, por lo que tienen una autoestima más alta que la de las chicas. Estas diferencias se podrían explicar por la socialización y desarrollo del género, lo cual puede afectar en las situaciones de aprendizaje y con ello en la construcción de la persona (Bussey y Bandura, 2004; Schellenberg y Kaiser, 2018). También va en la línea de investigaciones que plantean

el hecho de que los chicos tienen mayor autoestima en tempranas etapas de la adolescencia, aunque con el desarrollo vayan aumentando en ambos géneros su autoconcepto y autoestima (Bleidorn et al., 2016; Fieiro et al., 2021; Montoya Castilla et al., 2019). Esta afectación del género en una variable tan importante como es la autoestima se debe tener en cuenta que afectará a aspectos de relevancia como los talentos, las oportunidades o las limitaciones sociales que afecten a las relaciones que se crean entre las personas (Bussey y Bandura, 2004). Siendo la autoestima influida por marcos sociales y culturales que afecten a los sistemas creenciales de forma continua a la persona (Massenzana, 2017).

En la línea de estos datos, en el apartado de análisis cualitativos para comprobar que la explicación que dan los adolescentes de problemas en autoestima, partan de conceptos recogidos en la literatura científica recopilada sobre adolescencia, se confirma, siendo comprobada la última hipótesis. En primera instancia, se comprueba la cantidad de personas por género que informan de problemas de autoestima. Encontrándose el hecho de que las chicas informan de más problemas de autoestima que los chicos, siendo central la información de problemas con su físico y en base a la comparación social con sus pares, ya sea por ellas mismas o por terceras personas. Esto va en la línea de lo que indica Díaz Falcón et al., (2018) sobre la imagen corporal en las chicas adolescentes, las cuales presentan peor autoevaluación negativa.

Siguiendo por esta cuestión y profundizando en la primera pregunta abierta tras la cuestión dicotómica sobre la autopercepción de problemas, donde se preguntaba que, “En caso de que tu respuesta haya sido afirmativa. ¿Por qué?”, las categorías evaluadas parten de esta comparación social y su peso respecto al físico. Pero otro aspecto a destacar es la fundamentación en la opinión o importancia que se le da al resto de personas, que se refleja en “Comparación social” y “Otros”, centrando parte de sus problemas en la evaluación terciaria, afectando a su bienestar psicológico y social (Santana y Rodríguez-Naveiras, 2022). Esta parte social de la autoestima lleva tratándose en trabajos como en los de Rogers (2000) y Ross (2014), por lo que estos resultados darían un nuevo aporte sobre esta perspectiva teórica. Junto al entendimiento del efecto que tiene el género en la autoestima, pues como indican Díaz Falcón et al., (2018) y Montoya Castilla et al., (2019), las chicas sufren de mayores cambios físicos en la adolescencia, lo que puede provocar una baja autoestima.

Respecto a la segunda pregunta abierta, “¿Cómo definirías el concepto de “autoestima”?”, se puede observar que son definiciones basadas en la persona, el respeto y el tenerse valor. Esto iría de la mano que, si el concepto de autoestima se basa en estas palabras claves, sea correspondiente con que las personas con problemas de autoestima presenten problemas para enfocarse en el yo, y en darse valoraciones correspondientes con el respeto y autovalor (Díaz Falcón et al., 2018; Frieiro et al., 2021; Montoya Castilla et al., 2019). De este modo, se podría inferir que, partiendo de este tipo de conceptualizaciones legas, al usarlo como base para comprender la autoestima, fundamentalmente falte de estas palabras de valoración positiva a la hora de explicar

sus problemas.

Se podría llegar a plantear que esta forma de definir este constructo afecte de manera global e indefinida a la consecución de conductas, actividades, expresión de cognición, expresión emocional y sus valoraciones como persona con estima (Baumeister, 2003; García Perales et al., 2019; Posada, 2016).

En el desarrollo de esta investigación se han encontrado limitaciones con la muestra respecto a la falta de representatividad de géneros disidentes del sistema binario por falta de muestra de estos, lo que ha impedido un mayor análisis del sistema de género, faltando esta información más concreta. Otra limitación fue el no presentar variables como el autoconcepto y el rendimiento escolar, para un entendimiento enriquecido tanto de la autoestima como de la inteligencia.

A raíz de estos resultados como líneas futuras de trabajo, se encuentra necesario una mayor cantidad de producción de investigaciones con estas relaciones e intereses, pues de forma específica, por el peso para el desarrollo que tienen la autoestima y la inteligencia, es de importancia su investigación y puesta en relevancia. Aún más, si pueden provocar diferencias entre géneros o, de encontrarse, otros motivos sociodemográficos, que para futuras investigaciones se recomendaría aumentar en variabilidad y extensión. Además, se realza el interés que podría suponer ahondar en el tipo de relaciones entre estas variables de forma profunda a nivel analítico. Otras indicaciones para nuevos estudios, es el aumento de los cursos escolares recogidos en las muestras, para poder extraer nuevas conclusiones más amplias.

Estas cuestiones son de importancia para tener en cuenta en la elaboración de estrategias, programas e intervenciones en adolescentes para el aumento de la autoestima, y proveer de factores protectores a las chicas adolescentes, y a los chicos adolescentes, para el incremento de su bienestar, salud, relaciones, entre otros, o para programas sobre los estereotipos de género en esta población (Frieiro et al., 2021). También puede ser de utilidad en aplicación a la terapia en casos de problemas de autoestima, trastornos de conducta alimentaria y otras intervenciones afines.

Además, puede ser útil para las acciones en salud mental y desarrollo personal con perspectiva de género, tener en cuenta estos resultados. Por último, hay que indicar que puede ser de utilidad para la profundización en el entendimiento de la inteligencia y su interacción con la persona, no solo enfocándose en los aspectos cognitivos de esta.

REFERENCIAS

Abad, F. J., Sánchez-Sánchez, F., y Santamaría, P. (2020). *Matrices TAI. Test Adaptativo de Inteligencia General*. TEA Ediciones.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American psychological Association.* (7ª ed). American Psychological Association.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., y Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological Science, 4*(1), 1-44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, *355*(6323), 389-391. https://doi.org/10.1126/science.aah6524

Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, J. J., Gebauer, J. E., y Potter, J. (2016). Age and Gender Differences in Self-Esteem—A Cross-Cultural Window. *Center for Open Science*, *111*(3), 396-410. https://doi.org/10.31219/osf.io/b65sa

Bussey, K., y Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. En A. H. Eagly, A. E., Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (2ª ed., pp. 92-119). The Guilford Press.

Chung, J. M., Hutteman, R., Van Aken, M. A. G., y Denissen, J. J. A. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality*, *70*, 122-133. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.07.001

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. Freeman and Company.

Denscombe, M. (2008). Communities of Practice. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(3), 270-283. https://doi.org/10.1177/1558689808316807

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., y Senra Pérez, N. C. (2018). Adolescencia y Autoestima: su desarrollo desde las Instituciones Educativas. *Conrado, 14*(64), 98-103. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Echeburúa Odriozola, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social.* Martínez Roca.

Frieiro, P., González-Rodríguez, R., y Domínguez Alonso, J. (2021). Autoestima en estudiantes españoles de secundaria: dimensiones e influencia de variables personales y educativas. *Publicaciones, 51*(2), 23-59. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.20915

Garaigordobil M. y Amigo, R. (2010). Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria, 27*(2), 229- 245.

García Perales, R., Canuto González, I., y Cebrián Martínez, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las

diferencias entre sexos. *Contextos Educativos*, (24), 77-93. https://doi.org/10.18172/con.3934

García, T., Fernández, E., Vázquez, A., García, P., y Rodríguez, C. (2018). El Género y la Percepción de las Inteligencias Múltiples. Análisis en Función del Informante. *Psicología educativa, 24*(1), 31-37. https://doi.org/10.5093/psed2018a4

Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 32, pp. 1-62). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9

Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios?. *PSOCIAL, 3*(1), 39-52.

Maldonado, L. T. A., Poot, R. U., Contreras, D. C. P., Miranda de la Cruz, A., y Gómez, S. Q. (2017). Correlación entre afrontamiento y autoestima en personas con VIH de la región de los ríos, Tabasco México. *European Scientific Journal (Kocani), 13*(18). https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n18p140

Matud, M. P., (2023). *Psicología del género*. Universidad de La Laguna. Drago.

Montoya Castilla, I., Schoeps, K., Tamarit, A., y González Barrón, R. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes, 6*(1), 51-56. https://doi.org/doi:10.21134/rpcna.2019.06.1.7

Muchiut, A. F., Vaccaro, P., y Pietto, M. L. (2021). Inteligencia, funciones ejecutivas y rendimiento académico de adolescentes de 13 y 14 años de Resistencia (Chaco, Argentina). *Interdisciplinaria, 38*(3), 83-102. https://doi.org/doi:10.16888/interd.2021.38.3.5

Posada, J. L. (2016). La Inteligencia: Una exploración sobre algunos aspectos contemporáneos. *Revista Tesis Psicológica, 11*(1), 150-161. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139050020009

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

Quílez-Robres, A., Moyano, N., y Cortés-Pascual, A. (2021). Funciones ejecutivas y autoestima en el desempeño académico: un análisis mediacional. *International Journal of Psychological Research, 14*(2), 52-60. https://doi.org/10.21500/20112084.5198

Ramos Vera, C., y Sáenz Torres, J. J. (2021). Estructura y análisis diferencial del ítem de acorde a sexo y edad del Test de Inteligencia General Matrices en estudiantes universitarios. *Revista De Investigación En Psicología, 24*(1), 73-90. https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20616

Reinert, M. (2003). *Alceste Users' Manual*. Image.

Ridgeway, C. L. y Bourg, C. (2004). Gender as status. An expectation states theory approach. En A. H. Eagly, A. E., Beall y R. J. Sternberg

(Eds.). *The Psychology of Gender* (pp. 217-241). The Guilford Press.

Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica.* Grupo Planeta.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Ross, M. (2014). *El Mapa de la Autoestima*. Createspace Independent Publishing Platform.

Santana, J. y Rodríguez Naveiras, E. (2022) *Autoestima y afrontamiento en diferencias de género.* Trabajo de Final de Grado. Universidad de La Laguna.

Schellenberg, D. y Kaiser, A. (2018). The sex/gender distinction: Beyond F and M. En S. L. Cook, A. Rutherford, C. B. Travis, J. W. White, W. S. Williams y K. F. Wyche (Eds.). *APA Handbook of the psychology of women: history, theory, and battlegrounds* (pp. 165-187). American Psychological Association.

Sigüenza Campoverde, W. G., Quezada Loaiza, E. y Reyes Toro, M. L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Espacios, 40*(15). http://revistaespacios.com/a19v40n15/19401519

Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia, revisión histórica. *Psicogente, 16*(30), 407-423. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552364013

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA Y ALTA SENSIBILIDAD

EXPLORATORY STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE AND HIGH SENSITIVITY

Alejandro Galera, Adriana Naomi Ysturiz y Garoé Atacayte Delgado
Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna
alu0101419336@ull.edu.es

Resumen

Las Personas Altamente Sensibles (PAS) son personas que presentan una "sensibilidad de procesamiento sensorial" (SPS), una característica innata que se traduce en una mayor reacción a estímulos ambientales y sociales, así como en una cautela superior ante situaciones nuevas. Por otro lado, las Altas Capacidades (AACC), se refieren a habilidades excepcionales en diversas áreas como razonamiento, aprendizaje o competencia, y existen estudios que sugieren que las personas con AACC son más sensibles a estímulos ambientales y reaccionan intensamente ante ellos. El objetivo de esta investigación es comprobar, como análisis exploratorio, la relación entre PAS e inteligencia, en una muestra de 55 estudiantes universitarios que han contestado al instrumento de Matrices TAI y al test Highly Sensitive Person Scale to the Adult Spanish Population (HSPS-S). Los resultados del análisis no muestran una correlación significativa entre el cociente intelectual (CI) y PAS, lo que sugiere que tener altas capacidades intelectuales no está relacionado con ser considerado una Persona Altamente Sensible. Estos hallazgos sugieren la necesidad de investigaciones adicionales prestando un mayor cuidado en la adecuación del diseño para comprender mejor la relación entre estas dos características del comportamiento humano.

Palabras clave: Inteligencia, altas capacidades, Personas Altamente Sensibles, Sensibilidad de Procesamiento Sensorial.

Abstract

Highly Sensitive Individuals (HSP) are individuals who have "sensory processing sensitivity" (SPS), an innate characteristic that translates into greater responsiveness to environmental and social stimuli, as well as superior caution in novel situations. High Abilities (AACC), on the other hand, refer to exceptional abilities in various areas such as reasoning, learning or competence, and there are studies that suggest that people with AACC are more sensitive to environmental stimuli and react intensely to them. The aim of this research is to test, as an exploratory analysis, the relationship between PAS and intelligence, in a sample of 55 university students who answered the TAI Matrices instrument and the Highly Sensitive Person Scale to the Adult Spanish Population (HSPS-S) test. The results of the analysis show no significant correlation between intelligence quotient (IQ) and PAS, suggesting that having high intellectual abilities is not related to

being considered a Highly Sensitive Person. These findings suggest the need for further research with greater care in the appropriateness of the design to better understand the relationship between these two characteristics of human behavior.

Keywords: Intelligence, high abilities, Highly Sensitive People, Sensory Processing Sensitivity.

Las Personas Altamente Sensibles, o PAS, son personas capaces de experimentar el mundo de una forma más intensa que la mayoría de la ciudadanía de a pie. El constructo es mencionado por primera vez por Aron (1996), donde habla sobre que estas personas se caracterizan por una gran "sensibilidad de procesamiento sensorial" (SPS), una habilidad innata que hoy en día se cree que proviene de un rasgo genético presente en los humanos y en otras 100 especies más (Wolf et al., 2008).

Esta característica, presente en las personas PAS, se define por una mayor sensibilidad a estímulos ambientales (Pluess, 2015) y sociales (Acevedo et al., 2014; Wolf et al., 2008), a su vez a nivel comportamental se ha visto que la SPS se relaciona con una gran reactividad ante estímulos significativos para el individuo. Además, también se enlaza con una mayor cautela en el momento de enfrentarse a situaciones y objetos novedosos.

Bajo la pregunta de si las personas con una mayor SPS presentan variaciones a nivel fisiológico y neurológico, se ha visto que no existen diferencias en los órganos sensoriales de las personas PAS y el resto de individuos (Aron et al., 2003). Sin embargo, si se han hallado variaciones en cuanto a diferentes aspectos psicológicos como una mayor actividad e implicación de los circuitos subcorticales y corticales asociados con la emoción, la memoria, el pensamiento reflexivo, la conciencia y la regulación de la homeostasis fisiológica (Acevedo et al., 2017), permitiendo así un mejor procesamiento y registro con mayor profundidad y detalle de la información proveniente del entorno.

Tras todo esto se puede afirmar que las personas que presentan el rasgo de PAS, se definen, básicamente, por cuatro características: procesamiento de la información de manera profunda; alta sensibilidad y una sobreestimulación frecuente; son personas muy empáticas y emocionales; al igual que gozan de gran capacidad para captar detalles y sutilezas. Son estos cuatro puntos básicos los que fundamentaron la propuesta de Aron (2003) al afirmar que las personas PAS no padecen ninguna condición médica o trastorno, sino más bien tienen una característica de la personalidad, que se encontraría hasta en el 20 % de la población.

Por otra parte, en la literatura de PAS es frecuente señalar la relación que existe entre alta sensibilidad y capacidad intelectual (AACC). Esta categoría de la inteligencia, constructo que es conocido como la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y resolver problemas de manera efectiva (Sternberg, 2003), es definida por la National Association for Gifted Children (2010) como la cualidad que presentan este tipo de personas que hacen que demuestren niveles

sobresalientes en aspectos relacionados con el razonamiento, el aprendizaje o la competencia en uno o más ámbitos, siendo estos prácticamente de cualquier índole, desde las matemáticas, hasta el deporte, pasando por la música o el lenguaje.

Son varios los estudios que hablan sobre la tendencia de los individuos con Altas Capacidades (AACC) a ser más sensibles a los estímulos ambientales y a verse afectados por ellos más fácilmente que los demás (Rinn et al., 2018). Por ejemplo, Gere, Capps, Mitchell y Grubbs (2009) recopilaron datos sobre 80 niños y niñas con altas capacidades, con una edad comprendida entre los 6 y los 11 años con un cociente intelectual (CI) igual o mayor a 138. Vieron que los niños con esta característica eran más sensibles a su entorno físico, además de que tenían una mayor tendencia a reaccionar a los estímulos ambientales con respuestas, tanto emocionales como conductuales, que los otros niños de su edad. Por otro lado, Carman (2011) obtuvo una correlación moderada (r = 0,446) entre puntuaciones de una medida de sobreexcitabilidades y una medida de procesamiento sensorial, lo que nos hace pensar la verdadera existencia de una posible relación entre el CI y la SPS que pueda presentar el mismo, todo ello respaldado por un desarrollo prematuro de las habilidades sensoriales en las personas con alta capacidad intelectual (Vaivre-Douret, 2011).

Sin embargo, a pesar de las evidencias científicas demostradas por los anteriores estudios, no existe ninguno en los que se emplee un grupo de comparación en muestra comunitaria de inteligencia media, para comprobar la diferencia que pueda existir entre ambos constructos.

Por ende, el objetivo de la presente investigación es corroborar la existencia de relación entre PAS y CI en una muestra universitaria.

MÉTODO

Participantes

Para la realización de esta investigación se solicitó la participación a alumnado universitario de la Universidad de La Laguna (ULL), la muestra recogida fue de 55 participantes, de los cuales, 24 eran mujeres, 29 hombres y 2 personas que prefirieron no responder. El rango de edad de la muestra abarca desde los 17 hasta los 36 años, siendo la media de edad en hombres de 19,89 (DT = 3,81), en mujeres de 20,08 (DT = 4,41) y en personas que han preferido no contestar de 18,5 (DT = 0,71).

En cuanto a las carreras que estaban cursando, el 41,82% de los participantes eran estudiantes de Psicología, el 10,91% eran alumnos de Física, el 9,1% de Magisterio, el 7,27% pertenecían al grado de Matemáticas, el 5,45% de Medicina, 3,64% son pertenecientes a Sociología; el siguiente 19,9% de los alumnos se dividen equitativamente en las siguientes carreras: Conservación y Restauración, Arquitectura, Ingeniería Informática, Antropología, Marketing, Administración y Dirección de Empresas, Enfermería, Fisioterapia, Logopedia y Bellas Artes. Por último, un 1,82% de la población encuestada no está estudiando actualmente.

INSTRUMENTOS

Se emplearon dos instrumentos, que se detallan a continuación.

Los participantes fueron evaluados a través del test Highly Sensitive Person

Scale to the Adult Spanish Population (HSPS-S) de Chacón et al. (2021) para la obtención de la puntuación de PAS. La fiabilidad original de la escala fue de 0,92, medida a través de α de Cronbach. Se trata de una adaptación de la prueba HSPS de Aron y Aron (1997) a la población española, que consiste en una prueba de autoinforme con 27 ítems, respondidos en una escala tipo Likert cuya escala de respuesta va del 1 (Muy en desacuerdo) al 7 (Muy de acuerdo). Las puntuaciones son directas, pudiendo puntuar en un rango de 27 a 189, entendiendo que una puntuación mayor se corresponde con una mayor sensibilidad. Se utilizaron los cinco factores obtenidos en el propio estudio de validez y fiabilidad de la escala; *sensibilidad a la sobreestimulación (SOS), sensibilidad estética (AES), umbral sensorial bajo (LST), discriminación psicofisiológica (FPD) y aversión al daño (HA)*.

Para la obtención de la puntuación en inteligencia, se utilizó el instrumento de Matrices TAI, de TEA Ediciones (Abad et al, 2020). Es una prueba de razonamiento inductivo basada en estímulos no verbales (matrices), y tiene como fin estimar la inteligencia fluida (Gf) y la capacidad general o factor g. La consistencia interna de este test es de un α de Cronbach de 0,86.

PROCEDIMIENTO

Antes de empezar la investigación se solicitó autorización al Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal, que la concedió (CEIBA2023-3276).

De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD), se preguntó por el consentimiento explícito de las personas que cumplimentaron el cuestionario, tras informarles acerca de la investigación en la que iban a participar. Además, se les proporcionó el contacto de los investigadores, para garantizar el ejercicio de los derechos de los participantes.

Posteriormente, los datos se recogieron en formato electrónico, para la prueba HSPS-S a través de Google Formulario y para Matrices Tai en la plataforma de la empresa de test, TEA. Tratándose de una metodología de encuesta con diseño transversal.

La difusión de la prueba fue a través de la aplicación Telegram y mediante correo electrónico.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia y la alta sensibilidad, se realizó un modelo regresión múltiple, con la variable CI y los cinco factores mencionados anteriormente.

Para realizar el análisis estadístico de este estudio, se utilizó el paquete estadístico de software libre Jamovi (v 2.3).

RESULTADOS

El análisis de fiabilidad de los cinco factores con respecto a la variable CI resultó en un α de Cronbach de 0,790, por lo que la consistencia interna de la escala es aceptable.

Se realizó un análisis de fiabilidad de cada factor, tal y como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1
Fiabilidad total de la escala y fiabilidad de los factores del test HPS-S

	α de Cronbach
TOTAL PASS	0,790
FACTOR I (SOS)	-0,016
FACTOR II (AES)	-0,089
FACTOR III (LST)	0,090
FACTOR IV (FPD)	-0,221
FACTOR V (HA)	0,095

Los resultados de la prueba de regresión múltiple con la variable CI como variable predicha, y los cinco factores de la escala HSPS-S como variables predictoras, resultó en un modelo de regresión no significativo: R=0,280, R2=0,078, F(5,49)=0,830 p=0,534. Ninguna de las variables explicó de manera significativa la varianza de CI de manera individual, por lo que se llevaron a cabo análisis post facto de cada factor.

DISCUSIÓN

Tras los resultados obtenidos en este análisis exploratorio, podemos afirmar que no existe una relación entre tener altas capacidades y ser considerado una "Persona Altamente Sensible", ya que los datos apuntan a que la presencia del rasgo es independiente del alto cociente intelectual. Estas conclusiones no corroboran la creencia de que hay relación entre mayor inteligencia y mayor sensibilidad, como parece dar por supuesto la literatura sobre este tema, debido a que los estudios de mayor relevancia, como es el caso del estudio realizado por Gere, Capps, Mitchell y Grubbs (2009), han empleado muestras exclusivamente de personas con AACC, mientras la presente investigación ha empleado una muestra equilibrada con universitarios que presentan, o no, AACC.

Es importante mencionar que el actual estudio tuvo como principal limitación el tamaño muestral, que es pequeño. Por ello, hay que tomar estos resultados como un primer acercamiento exploratorio a la determinación de la relación entre inteligencia y alta sensibilidad, ya que por

motivos de causa mayor, no se pudo contar con una muestra más amplia, que aportase una mejorada robustez a los resultados.

Por lo tanto, con el objetivo de ir indagando en la relación entre estas variables, el equipo investigador en estos momentos ya está trabajando en encontrar la posible relación entre CI y PAS en un grupo superior a 200 adolescentes de educación secundaria, con intención de trabajar en una línea de investigaciones sobre este tema en educación primaria, y nuevamente con una mayor muestra en universitarios.

Sería recomendable seguir investigando acerca de este tema en diferentes contextos y con muestras diferentes, como adultos o niños, ya que sería una buena manera de ir corroborando la posible relación existente de CI y PAS.

Por último, el hecho que, como grupo, no parezca haber relación entre altas capacidades y alta sensibilidad, no quiere decir que, dentro de esta muestra, puedan darse ambas características, por lo que sería recomendable tener en cuenta la variable de alta sensibilidad en el diagnóstico de la alta capacidad y adoptar las medidas educativas correspondientes que permitan alcanzar el máximo potencial a este alumnado.

REFERENCIAS

Abad, F. J., Sánchez-Sánchez, F., & Santamaría, P. (2020). MATRICES-TAI. Test Adaptativo de Inteligencia General. https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2021/03/Matrices-TAI.-Test-Adaptativo-de-Inteligencia-General..pdf

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. https://www.researchgate.net/profile/Jadzia-Jagiellowicz/publication/322402052_Sensory_processing_sensitivity_and_childhood_quality's_effects_on_neural_responses_to_emotional_stimuli/links/5aa5979a0f7e9badd9ab5a9a/Sensory-processing-sensitivity-and-childhood-qualitys-effects-on-neural-responses-to-emotional-stimuli.pdf

Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N., & 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. https://doi.org/10.1002/brb3.242

Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. New York, NY: Broadway Books.

Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, *73*(2), 345. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.2.345

Aron, E. N. (2003). *The highly sensitive person's survival guide: How to thrive when the world is too much.* In ∴ Harper Collins Publishers.

Aron, E. N. (2004). Revisiting Jung's concept of innate sensitiveness. *Journal of Analytical Psychology*, *49*(3), 337-367. https://doi.org/10.1111/j.1465-5922.2004.00465.x

Aron, E. N., Aron, A., & 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. https://doi.org/10.1177/1088868311434213

Carman, C. A. (2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics*, *22*(3), 412-446. https://doi.org/10.1177/1932202X1102200303

Chacón, A., Pérez-Chacón, M., Borda-Mas, M., Avargues-Navarro, M. L., & 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 Behavior Management*, 1041-1052. https://doi.org/10.2147/PRBM.S321277

de Beijl, K. Z. (2016). *Personas Altamente Sensibles: Descubre si lo eres y aprende a gestionar el día a día en tus relaciones, el trabajo, con tus hijos…*. La Esfera de los Libros. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=fPfkDAAAQBAJ&oi=fnd

&pg=PT5&dq=de+Beijl,+K.+Z.+(2016).+Personas+Altamente+Sensibles:+Descubre+si+lo+eres+y+aprende+a+gestionar+el+d%C3%ADa+a+d%C3%ADa+en+tus+relaciones,+el+trabajo,+con+tus+hijos%E2%80%A6.+La+Esfera+de+los+Libros.&ots=caiV3TIr5Q&sig=vkYq8h84EXQ8Gpg6cByj13uLC-M

Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *The American Journal of Occupational Therapy*, *63*(3), 288-295. https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.288

Maltzman, S. (Ed.). (2016). *The Oxford handbook of treatment processes and outcomes in psychology: A multidisciplinary, biopsychosocial approach*. Oxford University Press.

Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, *17*(3), 169-172. https://doi.org/10.1080/02783199509553652

Mendaglio, S. (2002). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counseling. *Journal of Secondary Gifted Education*, *14*(2), 72-82.10.4219/jsge-2003-421. https://doi.org/10.4219/jsge-2003-421

Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(1), 68-87. https://doi.org/10.1177/016235320603000104

Pardo, R. (2018). *Personas altamente sensibles*. Desclée de Brouwer.

Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child development perspectives*, *9*(3), 138-143. https://doi.org/10.1111/cdep.12120

Rinn, A. N., Mullet, D. R., Jett, N., & Nyikos, T. (2018). Sensory processing sensitivity among high-ability individuals: A psychometric evaluation of the highly sensitive person scale. *Roeper Review*, *40*(3), 166-175. https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1466840

Rizzo-Sierra, C. V., Leon-S, M. E., & Leon-Sarmiento, F. E. (2012). Higher sensory processing sensitivity, introversion and ectomorphism: New biomarkers for human creativity in developing rural areas. *Journal of neurosciences in rural practice*, *3*(02), 159-162. https://doi.org/10.4103/0976-3147.98314

Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Roeper Review*, *12*(3), 171-178. https://doi.org/10.1080/02783199009553265

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Obtenido de: https://www.jamovi.org.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities"(highly gifted) children. *International journal of pediatrics*, *2011*. https://doi.org/10.1155/2011/420297

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak,F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual*

diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, asperger's, depression, and other disorders. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Wolf, M., Van Doorn, G. S., & Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *105*(41), 15825-15830. https://doi.org/10.1073/pnas.0805473105

AUTOEFICACIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALTAS CAPACIDADES: ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL PROCESO FORMATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

SELF-EFFICACY AND TEACHER TRAINING IN HIGH ABILITIES: ELEMENTS THAT FAVOR THE TRAINING PROCESS FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Bárbara Amaral Martins* y Miguel C. M. Chacon**
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal
** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília
Correo de correspondencia: barbara.martins@ufms.br

Agradecimiento: Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Ministerio de educación - Brasil y de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamiento 001.

Resumen

Para ser inclusiva, la escuela debe adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que forman parte del grupo destinatario de la educación especial y deben aprender y participar en el contexto escolar ordinario. En Brasil, el ámbito de la educación especial abarca también las altas capacidades, y los alumnos con esta particularidad requieren medidas educativas adecuadas para maximizar su potencial. Ofrecer estas medidas requiere planificar y aplicar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de los alumnos, lo que implica la formación del profesorado. Sin embargo, no todos los procesos de formación generan un refuerzo de la autoeficacia docente para las prácticas inclusivas. Considerando un curso específico sobre altas capacidades que resultó exitoso en el fortalecimiento de las creencias de los docentes sobre su capacidad para incluir alumnos con altas capacidades, el objetivo de la investigación (cualitativa y descriptiva) fue conocer y analizar sus concepciones sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades. Participaron catorce profesores licenciados en Pedagogía que trabajaban en escuelas públicas del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Mediante un cuestionario con preguntas abiertas, los profesores señalaron la promoción de cambios en términos de aprendizaje, sensación de preparación y cambio de perspectiva; la relación con la realidad práctica y la aplicabilidad; los aspectos interaccionales y organizativos; y la correspondencia con las expectativas del profesor como elementos favorables. La conclusión es que la formación del profesorado para la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades debe valorar los conocimientos y experiencias de los docentes, enfatizando la colaboración y la reflexividad, en un contexto donde teoría y práctica son inseparables.

Palabras clave: *Autoeficacia docente; Formación del profesorado; Altas capacidades; Superdotación.*

Abstract

To be inclusive, the school must adapt to meet the needs of all students, including those who are part of the special education target group and must learn and participate in the regular school context. In Brazil, the field of special education also encompasses high abilities, and students with this particularity require appropriate educational measures to maximize their potential. Providing these measures requires planning and implementing pedagogical strategies according to the students' needs, which involves teacher training. However, not all training processes generate a reinforcement of teacher self-efficacy for inclusive practices. Considering a specific course on high abilities that was successful in strengthening teachers' beliefs about their ability to include students with high abilities, the objective of the research (qualitative and descriptive) was to know and analyze their conceptions about the elements that contribute to teacher training for the inclusion of students with high abilities. Fourteen teachers with a degree in Pedagogy working in public schools in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, participated in the study. By means of a questionnaire with open-ended questions, teachers pointed out the promotion of changes in terms of learning, sense of readiness and change of perspective; the relationship with practical reality and applicability; interactional and organizational aspects; and correspondence with the teacher's expectations as favorable elements. The conclusion is that teacher training for the educational inclusion of students with high abilities should value the knowledge and experiences of teachers, emphasizing collaboration and reflexivity, in a context where theory and practice are inseparable.

Keywords: *Teacher self-efficacy; Teacher training; High abilities; Giftedness*.

La formación del profesorado es crucial para la realización de una educación para todos, comprometida con el máximo desarrollo de cada individuo. Cuando los profesores no tienen conocimientos teóricos sobre un determinado problema, público o situación educativa, se guían por su conocimiento experiencial, pudiendo guiarse por el sentido común o no realizar ninguna acción pedagógica específica en ausencia de formación previa (Martins y Chacon, 2015). Desde este punto de vista, el desconocimiento de los alumnos con altas capacidades, sus características y demandas educativas puede llevar a la negligencia en relación con sus necesidades y, en consecuencia, al desaprovechamiento del potencial por falta de estímulos adecuados. Además, cabe destacar que en Brasil es común ignorar las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades, que frecuentan escuelas comunes, pero que no siempre son realmente incluidos, debido a la falta de planificación y desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas a sus peculiaridades (Rech y Negrini, 2019).

Sin embargo, este escenario no es exclusivo de la sociedad brasileña. Un estudio realizado en México con 1002 profesores revela que el 70% de ellos no tiene los conocimientos necesarios para conducir de forma apropiada el proceso educativo de alumnos con altas capacidades (Sánchez-Escobedo et al., 2020). Basado en un estudio de metadatos

que incluye 30 productos (tesis, disertaciones y artículos científicos), Sahin (2021) descubrió que es elevado el número de estudios que llegan a la conclusión de que los niveles de conocimiento, comprensión y concienciación de los profesores acerca de las altas capacidades no son suficientes. Esta situación se ha asociado a la falta de formación en altas capacidades (Barrera-Algarín et al., 2021; Rech y Negrini, 2019; Sánchez-Escobedo et al., 2020).

En esta dirección, Barrera-Algarín et al. (2021) analizaron los planes de estudio de grado y postgrado relacionados con las altas capacidades en universidades públicas y privadas de Andalucía (España) y confirmaron la hipótesis de que los docentes no tienen formación suficiente en grado y postgrado para poder trabajar en el aula con las necesidades educativas especiales de los niños con altas capacidades.

Pero, incluso después de experimentar determinados procesos formativos, algunos profesores afirman seguir cultivando una sensación de falta de preparación para trabajar con el público con altas capacidades, lo que apunta a una baja autoeficacia con respecto a la inclusión de estos alumnos. La ineficacia a la hora de reforzar la autoeficacia de los profesores puede estar relacionada con las deficiencias presentes en la formación sobre altas capacidades (Barrera-Algarín et al., 2021; Rech y Negrini, 2019).

Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) entienden la autoeficacia del profesor como la valoración que éste hace de sus propias capacidades para enseñar y motivar a todos los alumnos, independientemente de las dificultades que puedan presentar. Sus fuentes son las mismas que las de la autoeficacia general: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal o social y estados fisiológicos y afectivos.

La importancia de fortalecerlas se deriva de las implicaciones que tienen las creencias de los profesores sobre sus capacidades docentes en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desempeñan un papel mediador en la práctica docente, porque actúan sobre los aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales de los educadores, influyendo en sus elecciones, en la persistencia ante los obstáculos, en la motivación para determinadas conductas y en los sentimientos vinculados a las elecciones realizadas. "Por ejemplo, los profesores con alta autoeficacia para utilizar las películas como estrategia de clase persistirán más en discutir películas complejas que los profesores con baja autoeficacia" (Azzi et al., 2006, p. 151). La autoeficacia docente, además de estar relacionada con las opciones de enseñanza y la forma de llevar a cabo el proceso educativo, está asociada al éxito académico de los estudiantes (Bandura y Pajares, 2007), a sus aspiraciones y autoconceptos (Bandura, 1997), y es una de las características docentes que mayor impacto tiene en el rendimiento de los alumnos (Navarro, 2007).

Además, las dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje son vistas por los profesores con fuertes creencias en sus capacidades docentes como obstáculos que pueden ser superados mediante el ingenio y el esfuerzo adicional, en lugar de hacer recaer la responsabilidad del fracaso en el aprendizaje en el alumno (Bandura, 1997).

Por lo que respecta exclusivamente a los alumnos con altas capacidades, Opoku et al. (2023) realizaron una encuesta para examinar las actitudes y la autoeficacia de 304 profesores en prácticas relacionadas con la educación de estos alumnos en tres facultades de educación de Ghana, y los resultados mostraron una asociación positiva entre actitud y autoeficacia, siendo esta última un indicador significativo de la primera. Las variables género, conocimiento de la política de educación inclusiva, especialización y nivel de enseñanza proporcionaron información sobre las actitudes y la autoeficacia de los futuros profesores. Los autores defienden la necesidad de que las instituciones de formación del profesorado introduzcan cursos de formación y desarrollen políticas, directrices y estrategias culturalmente receptivas para la educación de alumnos con altas capacidades.

Dada la importancia de la autoeficacia para los procesos educativos y, sobre todo, para la inclusión de alumnos con altas capacidades, se realizó un curso de capacitación sobre el tema, al que asistieron 16 profesores de enseñanza primaria del sistema público de enseñanza de una ciudad del interior del estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una escala (pre-test y post-test) de autoeficacia docente para prácticas inclusivas dirigidas a alumnos con altas capacidades revelaron un fortalecimiento de las creencias de los participantes en sus capacidades relacionadas con la escolarización de alumnos con altas capacidades (p = 0,04) (Martins y Chacon, 2018). El rasgo distintivo de esta formación fue su proximidad a la práctica cotidiana de los educadores, de modo que cada encuentro (10) se organizó de la siguiente manera: estudio de caso colectivo relacionado con el tema que se abordaría en el encuentro; estudio teórico-práctico del tema; análisis de filmaciones tomadas en aulas que retratan la inclusión de alumnos con altas capacidades (Martins y Chacon, 2018). Pero ¿cuáles son los elementos que los profesores participantes en el curso consideran positivos de la experiencia formativa que reforzon su autoeficacia?

El objetivo de esta investigación es conocer y analizar las concepciones de los profesores sobre los elementos que contribuyen a la formación del profesorado para la inclusión de alumnos con altas capacidades.

MÉTODO

El proyecto de investigación fue sometido y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília-SP, Brasil, y todos los participantes firmaron un consentimiento informado.

La investigación se caracteriza por ser de carácter descriptivo y cualitativo. Participaron catorce profesores, en su mayoría mujeres (92.86%) y sólo un hombre. Todos eran licenciados en Pedagogía y trabajaban en la enseñanza primaria. En cuanto a la edad, seis profesores tenían entre 30 y 39 años, cuatro tenían entre 40 y 49 años y tres tenían entre 20 y 29 años, y sólo uno de los participantes tenía entre 50 y 59 años. En cuanto al tiempo que llevaban enseñando, siete profesores tenían entre uno y cinco años de experiencia; tres, entre seis y diez años, y cuatro, más de diez años, dos de los cuales llevaban más de veinte años. Todos fueron identificados con la letra P seguida

de un número para preservar su identidad.

Todos respondieron a un cuestionario con tres preguntas abiertas sobre los aspectos favorables y desfavorables del curso de altas capacidades al que asistieron (Martins y Chacon, 2018) en cuanto a procedimientos metodológicos, debates, materiales, vídeos, estudios de casos, etc., y un espacio opcional para comentarios, sugerencias y otros.

Los participantes respondieron al cuestionario en persona en la universidad al final de la última reunión de formación. El cuestionario se cumplimentó de forma anónima para garantizar una mayor libertad de respuesta.

Los cuestionarios fueron sometidos al análisis de contenido de Bardin (2016), que se divide en tres etapas: preanálisis; exploración del material; tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. Teniendo en cuenta el objetivo de comprender y analizar las concepciones de los docentes sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades, presentaremos, estrictamente, los aspectos destacados como favorables, de los cuales surgieron seis categorías, algunas de ellas con subcategorías:

(1) Cambios producidos:
(1.1) Aprendizaje; (1.2) Preparación; (1.3) Cambio de perspectiva;
(2) Relación con la realidad práctica:
(2.1) Aplicabilidad práctica; (2.2) Vídeos; (2.3) Estudios de casos;
(3) Procedimientos metodológicos:
(3.1) Estrategias pedagógicas;
(3.2) Materiales;
(4) Aspectos interaccionales:
(4.1) Debates; (4.2) Intercambio de experiencias; (4.3) Participación;
(5) Correspondencia con las expectativas;
(6) Aspectos organizativos: (6.1) Horario del curso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla siguiente muestra la frecuencia de las unidades de registro (UDR) codificadas en cada categoría.

Tabla 1

Distribución de las unidades de registro referidas a los aspectos favorables de la formación en altas capacidades entre las categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	f	Total
Cambios producidos	Aprendizaje	11	16
	Cambio de perspectiva	3	
	Preparación	2	
Relación con la realidad práctica	Vídeos	6	16
	Estudios de casos	1	
	Aplicabilidad práctica	9	
Procedimientos metodológicos	Materiales	5	15

Tabla 1

Distribución de las unidades de registro referidas a los aspectos favorables de la formación en altas capacidades entre las categorías y subcategorías. (cont.)

	Estrategias pedagógicas	10	
Aspectos interaccionales	Intercambio de experiencias	1	9
	Debates	5	
	Participación	3	
Aspectos organizativos	Horario del curso	1	1
Correspondencia con las expectativas			1
Total			58

Fuente: elaboración propia.

(1) Cambios producidos

La categoría "Cambios producidos" reúne 16 UR que expresan la percepción de los participantes sobre la promoción del aprendizaje (11), un cambio de perspectiva (3) y un sentimiento de preparación (2). Los procesos educativos, entre los que se encuentra la formación permanente del profesorado, tienen como objetivo ampliar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar creencias y concepciones. Por lo tanto, esta categoría indica que el curso cumplió su propósito, como demuestran las siguientes afirmaciones.

(1.1) Aprendizaje

La interacción social y el proceso de aprendizaje están estrechamente relacionados y éste, a su vez, tiene la capacidad de generar desarrollo (Nogueira, 2011; Vygotsky y Luria, 1996). De acuerdo con los registros producidos por los participantes, había una percepción de que el aprendizaje estaba ocurriendo.

"[...] fue muy bueno aprender sobre los niños con altas capacidades y cómo identificarlos y trabajar con ellos". (P22, curso AC, nuestra traducción).

"[...] se sumó a los conocimientos que ya tenía en relación a la Educación Especial, y agregó nuevos conocimientos en relación a los alumnos con altas capacidades." (P27, curso AC, nuestra traducción).

Los participantes relatan haber adquirido nuevos conocimientos, lo que permite responder a las necesidades de públicos específicos. Cabe destacar que P22 menciona el descubrimiento de la existencia de niños con altas capacidades, lo que demuestra la importancia de conocimientos y experiencias capaces de superar mitos sobre las altas capacidades (Pérez, 2003). Conviene aclarar que los mitos son creencias que dificultan la comprensión de la realidad y pueden dar lugar a estereotipos, siendo especialmente desfavorables para la identificación de las altas capacidades (Gutiérrez Ruiz, 2022).

En este sentido, la formación del profesorado es un importante aliado para superar las barreras actitudinales basadas en mitos.

(1.2) Preparación

Esta subcategoría "Preparación" es especialmente relevante porque pone de manifiesto los efectos positivos de la formación sobre la autoeficacia de los profesores participantes. Dado que la autoeficacia docente es el juicio del profesor sobre sus propias capacidades para motivar y enseñar a todos los alumnos (Tschannen-Moran y Woolfolk

Hoy, 2001), las afirmaciones relativas a una mayor sensación de preparación y confianza apuntan a un fortalecimiento de las creencias de autoeficacia docente para las prácticas inclusivas relacionadas con los alumnos con altas capacidades:

"Creo que ya soy capaz de identificar a un alumno precoz". (P26, curso AC, nuestra traducción).

"Me siento segura y un poco mejor preparada para tratar con estos alumnos". (P31, curso AC, nuestra traducción).

La adquisición de conocimientos y el refuerzo de la autoeficacia pueden ayudar a cambiar el escenario de desconocimiento de las necesidades educativas de las personas con altas capacidades en la escuela, donde suele existir desconfianza y sensación de amenaza por parte de los profesores ante las preguntas y posturas de estos alumnos (Barrera-Algarín et al., 2021).

La inclusión escolar requiere transformar radicalmente la escuela, lo que implica cambios significativos en todos sus aspectos (Oliveira, 2018): arquitectónico, político, administrativo, social, didáctico, pedagógico, etc. En este sentido, los conocimientos y creencias de los docentes sobre este proceso son fundamentales, por lo que la formación del profesorado basada en experiencias prácticas teóricamente discutidas es un aliado para hacer realidad la educación inclusiva.

(1.3) Cambio de perspectiva

El estudio teórico-práctico, el diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la enseñanza han resultado beneficiosos para deconstruir prejuicios, concepciones y conceptos erróneos, como lo indican algunas afirmaciones que señalan un cambio que desencadenó la formación en la percepción y comprensión de las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades:

"Confieso que entré con un pensamiento y hoy, por el curso, tengo otra visión". (P36, curso AC, nuestra traducción).

"[...] me hizo mirar no sólo a los alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje, sino que tenemos que estar atentos a los alumnos precoces o con inteligencia superior a otros y proponer actividades que potencien sus conocimientos con desafíos..." (P38, curso AC, nuestra traducción).

El participante P36 dijo que había habido un cambio en su punto de vista, aunque no explicó qué había cambiado. Se infiere que el cambio referido está relacionado con una mayor aceptación de la inclusión escolar o con la superación de puntos de vista equivocados, como el revelado por P38, que no consideraba las necesidades de los alumnos con capacidades superiores a la media.

Además del conocimiento científico y

didáctico, la enseñanza involucra la ética y la afectividad, y es necesario prestar atención a la sensibilización y al desarrollo de actitudes positivas por parte de los docentes hacia la inclusión, para que revisen concepciones limitantes y homogeneizadoras, valoren la diferencia y apunten a promover el aprendizaje y el desarrollo de todos (Nozi y Vitaliano influyen las creencias de autoeficacia docente (Gao y Mager, 2011; Urton, 2014; Vieira, 2014).

(2) Relación con la realidad práctica

Esta categoría incluye 16 URs, divididas en las subcategorías Aplicabilidad práctica (9); Vídeos (6); Estudios de caso (1).

No es infrecuente que en los contextos escolares resuene la expresión "una cosa es la teoría y otra la práctica". Tal pensamiento refleja la opinión de que el conocimiento científico y el empírico son distantes y no están relacionados, como si hubiera una ruptura entre la formación teórica y la acción práctica. Esto justifica el hecho de que esta categoría se encuentre entre las más destacadas, siendo concepciones de los profesores.

Vitaliano y Manzini (2010) enfatizan la importancia de la relación con la realidad práctica, entendiendo que la formación docente debe estar más próxima al contexto educativo concreto. Desde esta perspectiva, se destacó la aplicabilidad de los contenidos trabajados y la presencia de vídeos y casos prácticos, que recogían situaciones reales de la educación inclusiva.

A continuación, reproducimos algunas afirmaciones que hacen referencia a la relación con la práctica:

(2.1) Aplicabilidad práctica

Las reuniones se dividieron en tres partes: 1) Estudio de casos, 2) Estudio teórico-práctico, 3) Análisis de situaciones inclusivas (vídeo). Los momentos primero y tercero estaban directamente relacionados con la práctica, pero requerían conocimientos científicos para su resolución/debate; el segundo, en cambio, estaba orientado a la conceptualización, fundamentación teórica y jurídica, con sus implicaciones para la acción pedagógica, de modo que se animó a los profesores a exponer sus conocimientos y experiencias previas, y también se les presentaron herramientas y actividades capaces de inspirar la creatividad docente y ayudar al proceso inclusivo. Así pues, la formación se basó en la inseparabilidad entre el saber y el hacer, algo muy valorado por los participantes:

"Creo que el curso fue muy enriquecedor, ya que nos proporcionó información que puede ayudarnos a identificar y/o ayudar a desarrollar (estimular correctamente) a un alumno precoz, genial y con altas capacidades." (P25, curso AC, nuestra traducción).

"[...] todos los aspectos tratados y expuestos durante el curso fueron de gran utilidad para nuestro trabajo diario con nuestros alumnos." (P34, curso AC, nuestra traducción).

Libâneo (2015) afirma que la dificultad de los profesores para añadir conocimientos pedagógicos a los contenidos disciplinares es consecuencia de esta disociación en los cursos de formación de profesores. Por eso, intentamos unir teoría y práctica en todas

las etapas del proceso de formación, sobre todo porque, según Paro (2000), este distanciamiento es una de las razones de la insatisfacción generalizada con la enseñanza en la escuela pública.

Mendonça y Silva (2015) destacan que el vínculo entre las teorías y las estrategias pedagógicas es esencial para cambiar las prácticas y las concepciones de la enseñanza. Por lo tanto, enfatizan la importancia de compartir, analizar y discutir experiencias de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva, acciones que fueron tomadas como factores centrales en los cursos ofrecidos.

(2.2) Vídeos

La tercera parte de los encuentros tuvo como objetivo proyectar, analizar y discutir colectivamente un video que modelaba una situación educativa inclusiva exitosa que involucraba alumnos con altas capacidades en el aula. El análisis fue orientado por el "Protocolo de Observación de Situaciones Educativas Inclusivas" (Martins, 2018), y los profesores expresaron sus opiniones sobre los aciertos y las fallas en el desempeño del modelo, presentando alternativas para lo que consideraron faltante o insuficiente.

"Me parecieron muy válidos los vídeos de las clases prácticas, la realidad de la ciudad y los debates sobre la práctica". (P26, curso AC, nuestra traducción).

"Me gustaron mucho los vídeos, es una forma de ver cómo podemos trabajar con estos niños y con otros de una forma mejor". (P28, curso AC, nuestra traducción).

"El intercambio es muy importante y a través de los vídeos nos damos cuenta de que tenemos situaciones similares que resolver y que muchas veces pensábamos que era un problema aislado." (P34, curso AC, nuestra traducción).

Navarro (2007) destaca que al observar a un compañero de profesión teniendo éxito en una tarea, el profesor observador puede llegar a la conclusión de que sus capacidades mejorarán si trabaja más y se esfuerza más. La autoeficacia del observador se ve favorecida al compararse con el observado, lo que le lleva a pensar que también posee las habilidades necesarias para realizar actividades similares y a convencerse de sus posibilidades. En los casos en los que la persona observada no consigue lo que se esperaba, a pesar de haber realizado un esfuerzo considerable para ello, la autoeficacia del observador para este tipo de logros tiende a tambalearse. Por eso seleccionamos de antemano los episodios de éxito, para que los participantes estuvieran convencidos de que la inclusión es posible y de que tienen las habilidades necesarias para hacerla realidad. La tecnología de vídeo nos permitió controlar las experiencias de los participantes de una forma que la observación directa no podía.

Al observar las acciones de los demás, el individuo indudablemente considera las características del modelo, sus propias características y se compara con él, fijándose también en las consecuencias positivas y negativas de esas acciones, pudiendo adoptar comportamientos como referencia para sí mismo. (Costa, 2008, p. 146, nuestra traducción)[1].

Por lo tanto, se debe tener cuidado

[1] Ao observar as ações dos outros, o indivíduo sem dúvida, considera para as características do modelo, as suas próprias características e se compara com ele, atentando ainda para as consequências positivas e negativas daquelas ações, e poderá vir a adotar condutas como referência para si.

para garantizar la similitud entre observadores y observados, así como los resultados positivos de las acciones modeladas.

Además, Nozi y Vitaliano (2017) consideran que una adecuada formación docente y experiencias inclusivas exitosas son algunas de las condiciones que contribuyen al desarrollo de actitudes favorables a la inclusión escolar.

(2.3) Estudios de casos

Los estudios de caso fueron poco mencionados en las evaluaciones, pero creemos en el potencial de este método para relacionar conocimientos prácticos y teóricos de forma colectiva y reflexiva, llevando a los participantes a compartir conocimientos, aclarar dudas y aprender unos de otros. Los casos analizados fueron reales y condujeron a la resolución de problemas relacionados con el derecho a matricularse en una escuela ordinaria (pública o privada) y en la ESA; las estrategias de evaluación del aprendizaje; las metodologías de enseñanza; la gestión del comportamiento; la identificación y respuesta a la precocidad; la aceleración escolar; la necesidad de enriquecimiento curricular; la relación entre la escuela y la familia; y la falta de comprensión de las necesidades de los alumnos con altas capacidades en el aula.

Los casos prácticos se iniciaban en el primer momento de cada reunión y se vinculaban a los contenidos teórico-prácticos que se tratarían en el segundo momento, de modo que también permitían sondear los conocimientos previos de los participantes sobre el tema objeto de estudio. Una vez presentado y discutido el contenido del segundo momento, se retomaba el caso para ratificar o reconsiderar su resultado.

"[...] nos ayudaron a entender mejor y más claramente el tema". (P25, curso AC, nuestra traducción).

Vitaliano y Valente (2010) sostienen que la formación de profesores debe ser una oportunidad para reflexionar sobre la práctica educativa, que debe basarse en el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, Rodrigues (2008) considera que la resolución de situaciones problemáticas, a partir de casos concretos, es una estrategia poderosa para la formación docente en educación inclusiva, especialmente cuando involucra procesos creativos e innovadores.

Según Sahin (2021), una formación adecuada para identificar las necesidades de los alumnos con altas capacidades debe basarse en la práctica, abordando estudios que sean aplicables.

(3) Procedimientos metodológicos

La categoría "Procedimientos metodológicos" se compone de 15 UR centradas en los aspectos didácticos de los cursos: estrategias pedagógicas (10) y materiales utilizados (5). Según Anastasiou (1997, p. 93), un método es "[...] una manera de alcanzar un fin determinado" y, en el contexto educativo, los procedimientos metodológicos reflejarán las concepciones del profesor sobre el mundo, la educación, los alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(3.1) Estrategias de enseñanza

Manzini (2010) define las estrategias como acciones del profesor guiadas por un objetivo pedagógico y que pueden implicar

el uso de recursos didácticos.

Las estrategias pedagógicas no pueden ser consideradas ideales por sí solas, ya que deben ser planificadas de acuerdo con el objetivo, el tipo de conocimiento a ser adquirido, el contexto y las características de los alumnos, pudiendo ser modificadas siempre que no cumplan con las expectativas (Lemos, 2011; Manzini, 2010). Por lo tanto, es fundamental que el formador, como mediador del aprendizaje, evalúe los conocimientos previos de los participantes para proponer intervenciones adecuadas que favorezcan la adquisición de conocimientos. Durante el desarrollo de las acciones, se debe observar su eficacia y modificar las propuestas cuando sea necesario. Los participantes en el curso destacaron como aspectos favorables la claridad en la exposición de los contenidos y las propuestas prácticas:

"En cuanto a los aspectos favorables, la profesora Bárbara utilizó excelentes estrategias de trabajo, explicó bien el tema (debatió) con mucha claridad, dinamismo y trabajó con mucha dedicación y amor por lo que hace." (P38, curso AC, nuestra traducción).

"Y lo más interesante fue el grupo de estudio, donde tuvimos la oportunidad de planificar la clase". (P32, curso AC, nuestra traducción).

"Todo se explicó de forma clara y objetiva, sobre todo las dinámicas que hicimos". (P31, curso AC, nuestra traducción).

En cuanto a las propuestas prácticas, el participante P31 destaca el uso de dinámicas, que corresponden a juegos realizados colectivamente, como sugerencias para el desarrollo de habilidades sociales. Por su parte, el participante P32 destaca la actividad propuesta en la reunión destinada a estudiar la flexibilización curricular, en la que se pidió a los profesores que planificaran y presentaran actividades didácticas. Divididos en grupos, a los participantes del curso se les plantearon situaciones del contexto escolar en las que debían proponer un enriquecimiento curricular para todos los integrantes de la clase, abarcando los tipos I, II y III, según el marco teórico de Renzulli (2014), con el objetivo de estimular la capacidad de los docentes para crear y adaptar propuestas en cooperación con sus pares, ya que son habilidades esenciales para superar desafíos y resolver problemas educativos (Lima-Rodrigues, 2017).

(3.2) Materiales

Los materiales didácticos involucrados en la capacitación fueron: textos con casos a analizar, libros con sugerencias prácticas, herramientas de identificación, diapositivas, documentales, juegos, videos infantiles, una película comercial, videos con situaciones educativas reales, un protocolo de observación, un guion de planificación de clases. Sin embargo, los participantes no delimitaron con precisión los materiales a los que se referían.

"Los materiales didácticos eran fáciles de entender y me resultaron muy útiles". (P22, curso AC, nuestra traducción).

Según Marcondes et al. (2009), las opciones didácticas reflejan las concepciones que el profesor tiene de la enseñanza. El énfasis en el estudio de textos prioriza la adquisición de contenidos científicos, mientras que ciertos recursos, como debates, resolución de problemas, acciones colaborativas y otros, también pueden fomentar el pensamiento crítico y

la toma de decisiones. En esta línea, Lemos (2011) considera que para que el profesor organice un material didáctico significativo, es necesario fundamentarse teóricamente, considerar el contexto y los conocimientos ya consolidados por los alumnos.

En cuanto a los contenidos de la formación, siempre asociados a procedimientos metodológicos, Barrera-Algarín et al. (2021, p. 224) recomiendan que en los procesos formativos sobre altas capacidades trabajen:

Características generales y teorías más relevantes sobre las altas capacidades; detección y evaluación en altas capacidades; intervención educativa en altas capacidades; programas de enriquecimiento tanto en el ámbito escolar como extraescolar; creatividad y altas capacidades; el papel del profesor en el aula de altas capacidades; estrategias de aprendizaje para el alumno con altas capacidades; dificultades asociadas a las altas capacidades; y por supuesto, familia, escuela y altas capacidades.

(4) Aspectos interaccionales

Nueve URs se refirieron a los aspectos interaccionales de los cursos. Entender el aprendizaje como una actividad continua que resulta de la mediación presente en las relaciones sociales destaca la importancia del diálogo

(4.1) Debates

La discusión fue un elemento fundamental en el curso de formación, ya que estuvo presente en los estudios de caso, en la problematización de contenidos teórico-prácticos y en el análisis de videos, buscando involucrar aspectos sociales, políticos y económicos, además del conocimiento científico, dadas las implicaciones de los factores macroestructurales.

"Los aspectos favorables fueron los debates en los que todo el mundo pudo dar su opinión y cada uno de nosotros pudo llegar a un entendimiento claro". (P28, curso AC, nuestra traducción).

Nóvoa (1995) señala que la formación del profesorado es un proceso interactivo, dinámico y dialógico que ayuda a los profesores a consolidar el conocimiento que proviene de la práctica. Mediante el intercambio de experiencias y la puesta en común de conocimientos, la adquisición de conocimientos y habilidades se produce de forma recíproca y los participantes oscilan sus papeles entre formadores y aprendices.

(4.2) Intercambio de experiencias

Los estudios teórico-prácticos fueron los momentos en los que los profesores compartieron con más frecuencia sus experiencias profesionales. El contenido científico se presentaba y problematizaba para que los profesores reflexionaran sobre las implicaciones para el contexto escolar.

A continuación, compartieron sus experiencias, dificultades y éxitos:

"Nuestras ansiedades y dudas se alivian cuando intercambiamos experiencias y experimentamos las de otros colegas". (P34, curso AC, nuestra traducción).

Adquirir conocimientos teóricos implica reflexionar sobre el objeto, que se reconstruye mentalmente para permitir la interiorización de conceptos. Estos, a su

vez, se convierten en herramientas mentales que permiten hacer generalizaciones, aplicarlas para resolver problemas concretos, relacionarse con los demás y con uno mismo (Libâneo, 2015). Dicho esto, el conocimiento científico subvenciona la práctica y la reflexión sobre la práctica retroalimenta la práctica.

Honnef y Costas (2012) sostienen que valorar las experiencias de los educadores los motiva a reflexionar y discutir sobre la práctica docente, contribuyendo a la adquisición de nuevos conocimientos. Para los autores, los procesos de formación continua en educación inclusiva deben acoger las experiencias de los docentes, pues de lo contrario los resultados serán insatisfactorios. Nóvoa (1995) corrobora la idea de la importancia de valorar la experiencia docente, que es a la vez el objetivo y el fundamento de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. Sin embargo, la autora advierte que esta reflexividad requiere colaboración, tiempo, espacio, apoyo universitario y difusión de los resultados, para que no se convierta en mera retórica (Nóvoa, 2002).

(4.3) Participación

Para que los debates y el intercambio de experiencias tuvieran lugar, los participantes tenían que sentirse seguros y motivados para participar. Al principio, hubo que interrogar directamente a algunos profesores para que expresaran sus opiniones y conocimientos, pero a medida que avanzaban las reuniones, los menos comunicativos se desinhibieron y la participación comenzó a producirse de forma espontánea.

"Lo aprovecharon al máximo, porque la metodología del profesor consiguió que los alumnos se implicaran, permitiendo que todos compartieran sus experiencias, dudas, inquietudes y preguntas." (P33, curso AC, nuestra traducción).

Fue posible tranquilizar a los profesores para que pudieran participar eficazmente en el proceso de formación, sin temor a exponerse en el grupo, ya que el ambiente era propicio para intercambios y reflexiones respetuosas. Según Lima-Rodrigues (2017), la formación en educación inclusiva debe ser primero "inclusiva", es decir, debe fomentar la empatía. Se espera que esta actitud empática, fomentada en la formación docente, se refleje en el ambiente escolar y mejore la autoeficacia para el trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, al analizar la relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción profesional, Pedro (2011) observó que la mayoría (60%) de los 114 profesores que participaron en su investigación destacaban las relaciones personales con otros profesores como responsables de su sentimiento de satisfacción con la profesión, lo que consideramos un dato que puede entenderse como una razón importante por la que se deben fomentar y favorecer las relaciones entre profesores. El autor concluyó estadísticamente que la autoeficacia para las relaciones interpersonales, ya sea con alumnos, colegas o directivos, es la principal variable implicada en la satisfacción laboral.

También es relevante destacar la importancia del vínculo entre el profesor de educación ordinaria y el profesor de educación especial en la vida escolar cotidiana, tal y como destacaron los participantes en la investigación de Rech y Negrini (2021) sobre la formación del profesorado para la inclusión de alumnos

con altas capacidades.

(5) Correspondencia con las expectativas

Había un extracto que hacía referencia a esta categoría. Las expectativas corresponden a la anticipación de algo. En el caso de los usuarios de servicios, por ejemplo, las expectativas representan lo que se espera de ellos y sirven de parámetro para evaluarlos. Es importante que estas expectativas se cumplan para garantizar la calidad del servicio y la amabilidad del entorno (Garcez y Rados, 2002). En el contexto de esta investigación, los profesores participantes pueden considerarse usuarios de un servicio de formación profesional.

"[...] todo lo que se dio estuvo dentro de mis expectativas". (P29, curso AC, nuestra traducción).

El profesor que se refirió al cumplimiento de expectativas no lo hizo en términos específicos, pero se infiere que estaban relacionadas con la adquisición de conocimientos. Teniendo en cuenta que las expectativas se convierten en parámetros de evaluación, el cumplimiento de las mismas significa que el curso fue considerado satisfactorio.

(6) Aspectos organizativos

En la categoría "Aspectos organizativos" se menciona la organización del curso, en cuanto al horario, factor valorado como un aspecto positivo de la formación.

(6.1) Horario del curso

Uno de los participantes considera que el horario del curso es un aspecto favorable:

"Horario adecuado y flexible". (P37, curso AC, nuestra traducción).

Las clases nocturnas de la universidad en la que se impartieron los cursos empiezan a las 18:30 y terminan a las 22:40, pero en vista de la tensión provocada por el horario laboral de los profesores, se decidió no prolongar las reuniones más allá de las 21:40. Además, a petición de los participantes, se acordó que no habría tiempo de descanso, por lo que podrían despedirse a las 21:30. Según Paro (2000), el contacto entre la singularidad humana y la pluralidad social hace que la democracia sea indispensable y, debido a su importancia en la convivencia entre los individuos y en la resolución de los problemas sociales, debería formar parte de las prácticas educativas.

Finalmente, Rech y Negrini (2019, p. 13, nuestra traducción) advierten que la inclusión de los alumnos con altas capacidades sólo será efectiva,

(...) cuando se pongan en marcha fuerzas para capacitar a los docentes, desde su formación inicial, así como en la formación continua de los docentes en la práctica docente, para que se apropien de conocimientos adecuados sobre el tema, desligándose de mitos y tergiversaciones sobre el tema de las altas capacidades.

Añadimos la necesidad de que la formación actúe sobre las creencias de los docentes de forma que la interacción entre los conocimientos teóricos y prácticos, la colaboración entre pares y la reflexión constante permitan actuar con dedicación y persistencia a favor del máximo desarrollo de todos, incluidos los alumnos con altas capacidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Con el objetivo de conocer y analizar las concepciones de los profesores sobre los elementos que contribuyen a la formación docente para la inclusión de alumnos con altas capacidades, se realizó un estudio cualitativo con la participación de 14 profesores licenciados en Pedagogía, que respondieron a un cuestionario abierto después de haber participado en un curso sobre prácticas inclusivas con alumnos con altas capacidades basado en la inseparabilidad entre teoría y práctica.

Los resultados muestran que el curso de formación promovió cambios en los conocimientos y creencias de los profesores participantes, según sus concepciones. Sus puntos fuertes fueron la vinculación entre teoría y práctica y la valoración de los conocimientos y experiencias docentes en un contexto de cooperación y reflexividad.

La adquisición de conocimientos y una mayor sensación de preparación fueron destacadas por los profesores como resultado de la formación. Del mismo modo, se destacó la relación entre los estudios y la realidad práctica de los profesores, posibilitada por la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y el análisis de situaciones reales, ya sea a través de los vídeos, los estudios de casos o las experiencias relatadas por los participantes. También se hizo hincapié en los materiales y estrategias didácticas, así como en la interacción proporcionada por los debates, los intercambios de experiencias y la libertad para expresar dudas y opiniones.

Las experiencias de los profesores son de suma importancia para el proceso de formación, ya que sólo tiene sentido cuando conduce a una reflexión crítica sobre la práctica, que a su vez requiere una base teórica. Esto pone de relieve la inseparabilidad entre teoría y práctica, que debe valorarse en la formación del profesorado. En este sentido, destacamos el potencial de las experiencias vicarias (vídeos) en la promoción de la autoeficacia docente para las prácticas inclusivas y la adquisición de nuevos conocimientos, derivados del análisis y discusión colectiva, crítica y reflexiva de la actuación educativa.

Una limitación de este estudio es el reducido número de participantes, por lo que se sugiere llevar a cabo investigaciones similares en otros contextos.

REFERENCIAS

Anastasiou, L. G. C. (1997). Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educar em Revista*, 13, 93-100.

Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., y Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. En R. G. Azzi, y S. A. J. Polydoro (Eds.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Editora Alínea.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy:* the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., y Pajares, F. (2007). Prólogo. En L. P. Navarro (Ed.), *Autoeficacia del professor universitário*: Eficacia percebida e práctica docente (pp. 11-15). Narcea, S. A. de edicione.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70.

Barrera-Algarín, E. et al. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. Revista investigación educativa, 39(1), 209-226. https://revistas.um.es/rie/article/view/422431

Costa, A. E. B. (2008). Modelação. En A. Bandura, R. G. Azzi, y S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos (pp. 123-148). Artmed.

Gutiérrez Ruiz, K. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana. *Revista complutense de educación*, 33(4), 667-677. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/76486/4564456561016

Garcez, E. M. S., y Rados, G. J. V. (2002). Necessidades e expectativas dos usuários na educação à distância: estudo preliminar junto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. *Ciência da Informação*, 31(1), 13-26. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

Gao, W., y Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107. https://www.researchgate.net/publication/286003620_Enhancing_preservice_teachers'_sense_of_efficacy_and_attitudes_toward_school_diversity_through_preparation_A_case_of_one_us_inclusive_teacher_education_program.

Honnef, C., y Costas, F. A. T. (2012). Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 111-124. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2359/2046

Lemos, E. S. (2011). A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 25-35. https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/16653

Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & realidade*, 40(2), 629-650. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt

Lima-Rodrigues, L. M. S. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: "bagunçando o coreto" para estimular a inclusão! *Revista Educação Especial*, 30(59), 709-722. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28428

Manzini, E. J. (2010). *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física*. UNESP.

Marcondes, M. E. R. et al. (2009). Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, 14(2), 281-298. https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/359

Martins, B. A. (2018). *Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias.* [Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista]. https://repositorio.unesp.br/items/1313fd2c-ae8a-4d26-99ba-e503c6ac3f2f

Martins, B. A., y Chacon, M. C. M. (2015). Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. En J. P. Oliveira, S. Antoszczyszen, S. P. Mata, y K. R. Soriano, *Educação Especial:* suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos (pp. 6-18). Editora Apprehendere.

Martins, B. A., y Chacon, M. C. M. (2018). Formação em Altas Habilidades/Superdotação e sua Influência sobre a Autoeficácia de Professores. *Sobredotação*, 15(2), 279-292.

Mendonça, J. L. R., y Silva, D. N. H. (2015). A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 508-526. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100157420150003005 08&script=sci_abstract&tlng=pt

Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del professor universitário*: Eficacia percebida e práctica docente. Narcea, S. A. de ediciones.

Nogueira, R. M. S. (2011). O ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural: a prática docente na educação infantil. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 17(34), 29-45. http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2391

Nóvoa, A. (1995). A formação da profissão docente. En A. Nóvoa, (Coord.). *Os professores e a sua formação* (2. ed.) (pp. 15-33). Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

Nozi, G. S., y Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial*, 30(59), pp. 589-602. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080

Oliveira, A. A. S. (2018). *Conhecimento escolar e deficiência intelectual*: dados da realidade. CRV.

Opoku, M. P., Nketsia, W., Amponteng, M., Mprah, W. K., y Kumi, E. O. (2023). Attitudes and Self-Efficacy of Preservice Teachers Toward Teaching Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 46(2), 167-193. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/01623532231162673

Paro, V. H. (2000). Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 23-38.

Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5294

Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial,* 2(22), 45-59. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033

Rech, A. J. D., y Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 485-498. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033

Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão*: Revista da Educação Especial, 4(2), 7-16.

Sahin, Çiğdem Çelik. (2021). A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education. International Journal of Progressive Education, 17(1), 97-110. ERIC - EJ1286426 - A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education, International Journal of Progressive Education, 2021

Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2020). Conhecimento de Professores Mexicanos sobre Crianças Superdotadas: Relação com a Experiência de Ensino e Formação de Professores. *Sustentabilidade*, *12(11)*, 4474. https://doi.org/10.3390/su12114474

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17(7), 783-805.

Urton, K., Wilbert, J., y Hennemann, T. (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities:* A Contemporary Journal, 12(2), 151-168. https://eric.ed.gov/?id=EJ1047459

Vieira, C. M. (2014). *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. [Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista]. https://repositorio.unesp.br/items/5e708d94-0c8a-447f-8b7a-da18d2bc99e4

Vitaliano, C. R., y Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. En C. R. Vitaliano (Ed.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. EDUEL.

Vitaliano, C. R., y Valente, S. M. P. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. En C. R. Vitaliano (Ed.). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. EDUEL.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. WERTSCH (Ed.). *The concept of activity in soviet psycology* (pp.144-189). Sharpe.

Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Artes Médicas.

AUTONOMINACIÓN EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

SELF-NOMINATION IN ADOLESCENTS WITH HIGH INTELECTUAL ABILITIES

José Enrique Archundia Ruiz
Doris Castellanos Simons[1]
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
[1] Autora de correspondencia: dcastellanos@uaem.mx

Resumen

La investigación actual sobre altas capacidades enfatiza la necesidad de implementar sistemas multicriteriales para su identificación. Sin embargo, aunque se han examinado los juicios de familias, docentes y pares en la detección del alumnado con alta capacidad intelectual (ACI), se ha analizado poco el valor de la autonominación para la identificación, diagnóstico e intervención. Este estudio, descriptivo, transversal y con enfoque mixto, se propuso describir los juicios y los argumentos empleados por adolescentes con ACI para sustentar su autonominación en diferentes áreas. Participaron 101 estudiantes (39 mujeres y 62 hombres) identificados por su ACI en primer año de una preparatoria pública. Se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc* para explorar la percepción de los adolescentes respecto a su alto potencial y a sus áreas de destrezas y talentos. Los resultados muestran que la mayoría se autonominó utilizando una gran variedad de argumentos. Además, se encontraron diferencias en la identificación de hombres y mujeres de sus áreas de destreza, siendo las ciencias y los deportes más reconocidas en hombres, mientras que las mujeres reconocieron preferentemente sus habilidades en expresión artística y relaciones sociales. Se concluye que las estrategias de autonominación pueden aportar rica y valiosa información permitiendo a la vez diversificar los procedimientos de identificación de las altas capacidades intelectuales.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales, autonominación, adolescentes.

Abstract

This study intended to describe the contents and judgments of self-nomination, as well as to characterize the arguments used by adolescents with high intellectual abilities to support their self-nomination in different areas. An informal *ad hoc* test was used to explored the perception of adolescents regarding their high potential, as well as their areas of skills and talents. Participants were 101 adolescents (39 women and 62 men) studying the first-year of high school, previously identified by their high intellectual abilities. The study was descriptive, cross-sectional, conducted with a mixed approach. The results show a large percentage of adolescents self-nominated, using a wide variety of arguments to justify their self-nomination. In addition, differences were found in the identification of men and women

respect to their fields of potentials and talents, since science and sports were identified more frequently by men, while women mostly recognized their abilities in artistic expression and social relations. The study concludes that self-nomination provides valuable information that additionally allows diversifying the identification procedures of high intellectual abilities.

Keywords: High intellectual abilities, self-nomination, adolescents.

La investigación actual sobre altas capacidades, sustentada en modelos complejos, enfatiza la necesidad de implementar también sistemas multidimensionales y multicriteriales para su identificación (Almeida et al, 2016; Dai, 2020; Pfeiffer, 2015).

Aunque se han examinado extensamente los juicios de familias, docentes y pares en la detección del alumnado con alta capacidad intelectual, se ha analizado relativamente poco el valor de la autonominación (AN) para la detección inicial, las decisiones diagnósticas y la consecuente intervención. Los diversos estudios en este tópico son contradictorios en relación con la objetividad, fiabilidad y eficacia de estos juicios de cara a la identificación del alto potencial (García-Cepero et al., 2012; Massé & Gagné, 1994; Larroder et al., 2015; Zabala y de la Torre, 2021).

Sin embargo. muchos autores defienden la AN como estrategia complementaria útil para los procesos de identificación (Archundia, 2022; Zabala y de la Torre, 2021). El contenido de la autoidentificación de niñas, niños y adolescentes muy capaces aporta información esencial, no solamente sobre potencialidades inadvertidas para otros, sino también sobre la autoconciencia, la comprensión de sí mismos, sus motivaciones y sus consecuentes necesidades de orientación e intervención.

En México, por ejemplo, las últimas actualizaciones efectuadas al modelo de atención de las denominadas aptitudes sobresalientes contenidas en el documento *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2022), enfatizan nuevamente la identificación como un factor clave para ofrecer las oportunidades y los medios adecuados que permitan el máximo desarrollo de las potencialidades en el alumnado. Sin embargo, aun cuando estos lineamientos han estado vigentes por años, además de haber pasado por diferentes adecuaciones, pareciera que aún no son suficientemente eficientes, en particular cuando se trata de promover y orientar la ejecución y puesta en marcha de la respuesta educativa a este tipo de alumnado en el contexto educativo (Covarrubias y Marín, 2015). Las cifras respecto a la detección de la población con aptitudes sobresalientes en los últimos años representan un indicador significativo de estas lagunas; en los últimos años se ha observado una constante disminución respecto al número de estudiantes identificados y atendidos desde el contexto escolar (SEP, 2015, 2021). La determinación de estrategias de identificación valiosas, adecuadas para cada contexto, niveles y objetivos educativos continúa siendo una agenda educativa pendiente.

Los procedimientos e instrumentos para la detección e identificación pueden clasificarse en formales e informales (Valadez et al., 2006), Han sido las formales, fundamentadas en pruebas e instrumentos estandarizados, las que se han utilizado de manera predominante (Renzulli y Gaesser, 2015), a pesar de que actualmente se recomienda ampliamente el diseño de procedimientos multicriteriales, que también integren una gran diversidad de procedimientos informales basados en distintas fuentes de información (Tourón y Reyero, 2001).

Los docentes, padres de familia y compañeros se encuentran entre los informantes más frecuentemente reportados (Rodríguez et al., 2017). Por otro lado, la consulta y aprovechamiento de la información brindada por el propio sujeto evaluado, por medio de técnicas de autonominación (por medio de cuestionarios, escalas de autoevaluación, entrevistas, autobiografías) supone una alternativa contemplada con bastante menor frecuencia (Zavala y De la Torre, 2021), y ha sido escasa la evidencia empírica que aporte mayor certeza acerca de su valía y eficacia dentro de los sistemas de identificación.

Entre los estudios que han examinado el valor de los procedimientos de autonominación, algunos han destacado su eficacia como estrategia complementaria en las primeras etapas de detección, que aporta riqueza para comprender el alto potencial en campos no cubiertos por las pruebas formales (López-Aymes et al., 2013, Zavala, 2004). En otras investigaciones (Nerber, 2004), se ha discutido la capacidad de adolescentes identificados con ACI, de reconocer su propio potencial y/o excelencia en dominios particulares, y de emitir valoraciones adecuadas y precisas sobre sus características cognitivas, motivacionales, socioafectivas, logro escolar, entre otras, que no siempre los docentes o los padres pueden percibir. Mendonça, et al. (2020), examinando las percepciones de estudiantes, padres y docentes sobre la alta capacidad, concluyeron que los alumnos conocen poco acerca de su alto potencial más allá de aspectos que conciernen únicamente las capacidades y destrezas vinculadas al currículo escolar. En sentido contrario, los hallazgos de García-Cepero et al. (2012), quienes administraron encuestas *ad hoc* de percepción de habilidades, intereses y desempeño, y otros instrumentos de autonominación, para comparar sus resultados con las nominaciones de padres y docentes, desempeño académico, y pruebas de inteligencia, destacaron la necesidad de incluir en los procesos de identificación la información proveniente de las valoraciones de habilidad por los propios estudiantes, para eliminar el sesgo de otras fuentes, como los docentes.

Por otro lado, para otros autores como Massé y Gagné (1996), esta estrategia permite profundizar en los sesgos de género que se evidencian en la autovaloración de los sujetos participantes. En un estudio realizado con estudiantes de primaria y secundaria, los autores han encontrado que las autonominaciones de hombres y mujeres difirieron en función del área de talento o habilidades, resultando que los hombres se nominaban con mayor frecuencia en actividades físicas, inventos, ciencias y conocimientos generales, mientras que sus compañeras lo hicieron en áreas gramaticales y música. Los autores han enfatizado en el valor este tipo de información, reconociendo las posibilidades de sujetos con alta capacidad intelectual de realizar una

autoidentificación congruente con su potencial, aunque muchas veces no coinciden con las nominaciones de los docentes y por lo tanto, puede no existir correspondencia entre las diferentes estrategias de identificación, por lo que se defienden las estrategias multicriteriales.

En síntesis, entre las posibles ventajas de la autonominación como instrumento de detección podrían estar la economía en su implementación, la disminución de los sesgos de género evidenciados en otras fuentes de información, y mayor involucramiento de los participantes en sus propios procesos de identificación, así como la diversificación y el aumento en la riqueza y complejidad de estos (Larroder & Ogawa, 2015, Zavala, 2004; Zavala & de la Torre, 2021). Finalmente, no son abundantes las investigaciones que reporten los resultados obtenidos en estas medidas (Massé & Gagné, 1996; Mendonça et al., 2020; Neber 2004; García-Cepero et al., 2012), o que, por otro lado, tengan como objetivo principal la construcción de herramientas de autonominación (Larroder & Ogawa, 2015; Zavala & de la Torre, 2021), aún cuando el uso de esta estrategia ha mostrado diversos beneficios (Zavala & de la Torre, 2021).

El estudio que se reporta se planteó precisamente como objetivo describir los contenidos de la autonominación en adolescentes de altas capacidades intelectuales, expresados en los juicios y argumentos empleados para sustentar la identificación de su propio potencial y/o talentos en diferentes dominios, áreas y productos. Se explora entonces el reconocimiento de sí mismos como personas con alta capacidad y los criterios que utilizan para ello. Además, se propuso comparar cómo se expresan estos contenidos en hombres y mujeres. Se espera que los resultados de la investigación permitan llegar a conclusiones sobre el valor de este tipo de estrategias en los procesos de identificación de las ACI.

MÉTODO

Diseño

Se realizó un estudio descriptivo, transversal, con enfoque mixto. La investigación fue parte de un proyecto más amplio centrado en la construcción de proyectos de vida en adolescentes con alta capacidad intelectual en una escuela preparatoria pública de Morelos, México. El estudio que se reporta comprende los resultados de etapa de screening o despistaje general (dirigida a la detección inicial del alumnado con alto potencial intelectual).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes de preparatoria, todos previamente identificados por su alta capacidad intelectual, de los cuales 39 fueron mujeres (38.6%) y 61 hombres (61.4%). Sus edades oscilaron entre 15 y 18 años (M= 15.5 años; DE=0.657).

El muestreo fue intencional, considerando como criterios de inclusión: haber sido previamente identificado (a) por alta capacidad intelectual, y contar con la autorización de progenitores/ tutores mediante un formato de Consentimiento Informado, así como la disposición de los participantes a participar expresada en el formato de Asentimiento Informado.

INSTRUMENTOS

Alta Capacidad Intelectual

Se utilizó la Prueba de *Matrices Progresivas de Raven en su Escala General* (Raven et al., 2006) para evaluar la alta capacidad intelectual. El instrumento, ampliamente utilizado en el contexto internacional y en México con estos fines, brinda puntuaciones directas y percentiles. Un percentil igual o superior a 90 (rango superior y muy superior de inteligencia) fue considerado en este caso como indicador del alto potencial intelectual de los participantes. Se utilizaron para la calificación e interpretación de la prueba las normas para la población mexicana de Aguascalientes (Méndez-Sánchez et al., 2001) incluidas en la Carpeta de Evaluación para la Escala General Raven et al. (2006).

Contenidos de la Autonominación

Se utilizó el *Formato de autonominación, productos y desempeños creativos* de elaboración *ad hoc* por Castellanos (2008, citado en González, 2014), que tiene como objetivo explorar los contenidos de la autonominación de los individuos, en términos de su propia identificación y de la autovaloración de sus áreas de altas capacidades y talentos, así como los campos y actividades específicas en que se han concretado los desempeños y productos creativos y de excelencia.

El cuestionario está conformado por tres secciones: 1) comprende la autonominación propiamente dicha y los juicios o criterios sobre los que la sustentan; consta de una pregunta abierta y una cerrada; 2) refiere las áreas en las que se manifiesta el alto potencial, contenida en nueve ítems de selección múltiple; 3) tipo de actividades en los que se ha concretado el potencial y talento, en términos de productos y desempeños de calidad y/o altamente creativos, formado por trece ítems de respuesta de selección múltiple.

PROCEDIMIENTO

El proyecto fue presentado en el centro educativo, obteniéndose la autorización por parte de las autoridades del plantel para su puesta en marcha. En una sesión posterior, se presentó la investigación al alumnado que cursaba el 1er año de preparatoria y a sus familias, y se obtuvieron los consentimientos y asentimientos informados de aquellos interesados en participar.

La aplicación subsecuente de los instrumentos, la cual se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela, en los espacios y horarios facilitados por el plantel educativo. Ambos instrumentos se administraron en una sesión de trabajo, participando en ella un total de 477 adolescentes. La muestra final quedó compuesta los 101 adolescentes que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos referidos al diagnóstico alta capacidad intelectual, y autorización/disposición para participar.

El proyecto en su totalidad contó con la aprobación del Comité de Ética de la universidad desde la cual se desarrolló. El desarrollo de la investigación comprendió la retroalimentación a la escuela, familias y participantes, la realización de talleres dirigidos a adolescentes y padres, y actividades de formación dirigidas a miembros del departamento de orientación educativa del centro escolar.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se analizaron desde un enfoque mixto, a nivel cualitativo y cuantitativo.

Análisis Cualitativo

Las respuestas a la pregunta abierta del formato de autonominación fueron transcritas y sometidas a análisis de contenido. El procedimiento de análisis siguió una lógica deductiva-inductiva: para la determinación de las categorías descriptivas y analíticas se adaptaron las propuestas por Castellanos (2014) en un estudio con docentes de diferentes niveles educativos, que fueron modificadas (algunas eliminadas o transformadas) para ajustarlas a lo planteado por las/los adolescentes y a las preguntas específicas del presente estudio, y a las que se agregaron nuevas categorías emergentes. Se generó así el sistema de categorías y subcategorías descriptivas que sirvieron de base para la exploración de la naturaleza de los argumentos o criterios autovalorativos utilizados por los/las participantes para fundamentar su autonominación.

La Tabla 1 recoge el contenido temático para cada una de las distintas categorías (incluyen categorías deductivas e inductivas- emergentes en el estudio) a la interrogante *"¿Qué te hace pensar que eres muy buena(a) o destacado(a) en esta área? Menciona algunas de tus razones para pensar así*", del formato de autonominación

.

Tabla 1

Categorías y contenidos temáticos referidos a los juicios y argumentos de la autonominación de las(los) estudiantes.

Categorías	Contenido
A Características cognitivas y de dinámica del aprendizaje	Hace referencia a elementos de carácter cognitivo, específicamente aquellos relacionados al aprendizaje y la adquisición del conocimiento.
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	Comprende a la capacidad intelectual global (entendida como una alta inteligencia), así como las distintas aptitudes particulares en las que puede estar expresado el alto potencial.
C Características motivacionales y volitivas	Se relaciona con la motivación intrínseca de los individuos, factor que determina su implicación en diferentes dominios y campos, así como una inversión de recursos cognitivos (entre ellos la concentración, la autodisciplina, etc.).
D Características psicosociales	Recoge las competencias y particularidades que se orientan al desempeño del individuo en el plano social.
E Características de personalidad y emocionales	Integrada por la caracterización emocional y personal, donde se incluyen habilidades y rasgos referentes al estado óptimo del individuo (por ejemplo, autonomía).

Tabla 1
Categorías y contenidos temáticos referidos a los juicios y argumentos de la autonominación de las(los) estudiantes. (cont.)

F Rendimiento, desempeños y productos	Refiere a niveles de ejecución sobresalientes, ya sea de a partir de altos puntajes (calificaciones) o en productos de gran calidad y originalidad, particularmente en el contexto académico.
G Precocidad en diferentes áreas	Retoma específicamente la manifestación de un elevado nivel de maduración (precocidad) para diferentes actividades y áreas; y finalmente.
H Referencias y valoraciones externas	Indica argumentos que se sustentan en las valoraciones y juicios otorgados por fuentes externas (padres, compañeros, docentes, etc.).

Finalmente, cabe destacar que los contenidos de las respuestas fueron asignados a las diferentes categorías y subcategorías a partir del trabajo conjunto de categorización entre dos investigadores que fungieron como jueces, y solamente después que se logró el acuerdo total sobre su pertenencia.

Análisis Cuantitativo

A nivel cuantitativo, con ayuda del paquete estadístico SPSS V.23 se procesaron las respuestas de los/las adolescentes a las preguntas de aquellas secciones del instrumento que recogen las áreas de expresión del alto potencial, y los tipos de actividades, desempeños y productos en que se manifiesta.

Se utilizaron estadísticas descriptivas e inferenciales: paramétricas para la comparación de medias entre los subgrupos AN y NAN, como la *t-Student* para muestras independientes y no paramétricas como la prueba de Chi Cuadrado para la comparación de la distribución de hombres y mujeres en las categorías generadas para los análisis cualitativos. Se trabajó en todos los casos con un nivel de significación de 95%.

RESULTADOS

Se presentan los resultados tomando en cuenta las diferentes secciones del formato y sus objetivos particulares: a) Autonominación y argumentos de AN, b) Áreas de reconocimiento del potencial, c) Actividades y productos en los que se manifiesta. En cada caso, se reportan igualmente los resultados de la comparación entre mujeres y hombres.

La lógica de presentación de los hallazgos refleja los objetivos o focos de interés del estudio. A los efectos de una mejor comprensión de su significación, se integran los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo en la presentación. Así, se incluyen los hallazgos resultantes del análisis cualitativo a partir del sistema de categorías deductivas e inductivas utilizadas (*Juicios o argumentos* en los que se sustenta la AN [a]), y los resultados del análisis cuantitativo (correspondiente a las *Áreas del potencial* [b] y a las *Actividades y productos creativos* [c]), con las pruebas de comparación entre el subgrupo de hombres y mujeres.

Autonominación y argumentos en que se sustenta la misma

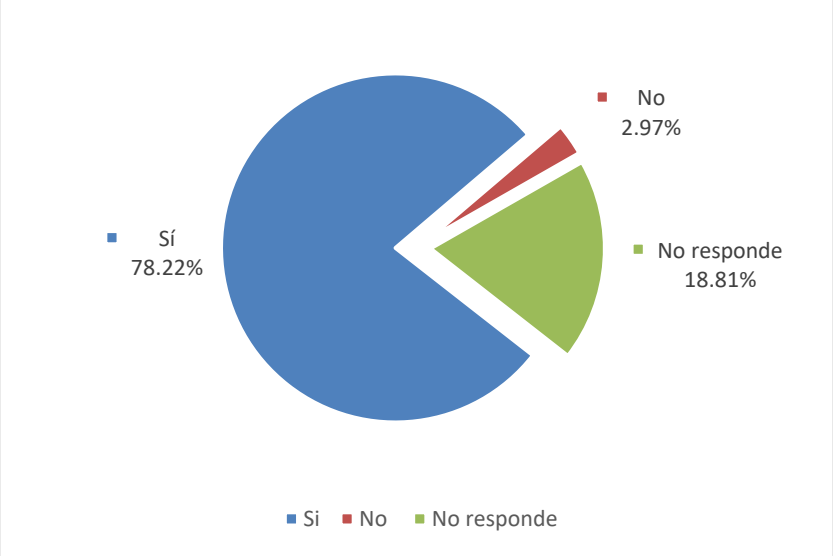
Los resultados cuantitativos relativos a la pregunta directa de autonominación: "*¿Crees que tengas algún talento, destreza o habilidad especial, o que eres muy bueno (a) para algún tipo de actividad, cualquiera que sea*?", se muestran en la Figura 1.

Se observa en la Figura 1 que la mayoría de los participantes respondieron afirmativamente a la pregunta. Sin embargo, un total de 22 estudiantes (21.28%) no se autonominaron; de ellos, 3 respondieron explícitamente no poseer esas habilidades, destrezas o talentos o destacarse en un área determinada y 19 no respondieron a la pregunta.

En total, el 78,2% de los/las estudiantes reconocen que poseen algún tipo de potencialidades destacadas (Autonominación positiva, subgrupo AN) y un 21.8% no lo reconoce, o no lo manifiesta explícitamente (No Autonominación, subgrupo NAN). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedios obtenidos en la prueba de MPR (X=93.41 para AN y X=93.35 para NAN, p>.05).

Figura 1

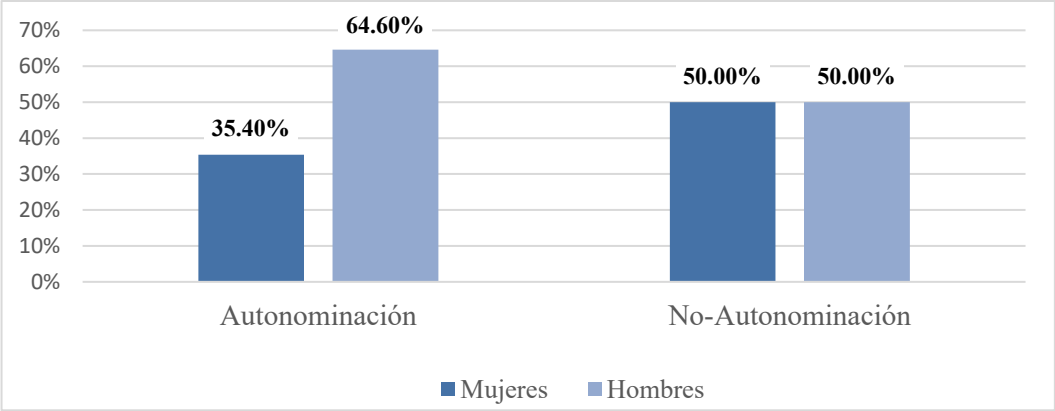
Distribución de las respuestas brindadas por los participantes a la pregunta de autonominación (N=101)



En la Figura 2 se presenta la distribución de hombres y mujeres en los grupos AN y NAN. De los 79 estudiantes que se autonominaron (NOM), se observa que el mayor porcentaje corresponde a los hombres y un porcentaje menor a las mujeres, mientras que el comportamiento es similar para los dos grupos en el caso de la no nominación (No-NOM).

Figura 2

Distribución de hombres y mujeres para los grupos AN (n=79) NAN (n=22)



Argumentos y Juicios Empleados para Sustentar el Alto Potencial.

La Tabla 2 presenta la distribución de las respuestas en las categorías y subcategorías establecidas a partir de la investigación previa (Castellanos, 2014) y del análisis cualitativo de contenido, para clasificar el tipo de argumentación expresada por adolescentes hombres y mujeres (ver Tabla 1).

Los porcentajes se han calculado sobre el total de respuestas emitidas en las distintas categorías para aquellas(os) que sí se autonominaron. Como se muestra en la tabla, los adolescentes sustentaron su alto potencial y talento en áreas particulares a partir de una gran diversidad de argumentos o tipos de respuestas (n=158). Un 36.70% de estos argumentos estuvieron asociados con preferencias e intereses, tanto amplios como focalizados (*características motivacionales y volitivas*), con las respuestas *características cognitivas y dinámica del aprendizaje* (27.84%), relacionada esencialmente con la agilidad y velocidad en el proceso de adquisición de los conocimientos.

Tabla 2

Frecuencias de los argumentos de autonominación por categorías/ subcategorías en el total de AN y por sexo. (Cont.)

Categoría	Subcategorías	F (n=158)	% (del total)	Hombres		Mujeres	
				F	**%**	**F**	**%**
A Características cognitivas y dinámica del aprendizaje	A1 Alto desarrollo de procesos cognitivos y de las habilidades generales del pensamiento	3	1.89	3	100	0	0
	A2 Elevada capacidad de procesamiento de información	3	1.89	2	66.66	1	33.33
	A3 Rápida asimilación o ritmo de aprendizaje	33	20.88	19	57.57	14	42.42
	A4 Estrategias eficientes de aprendizaje	4	2.53	1	25	3	75
	A5 Cantidad y calidad de sus conocimientos	1	0.63	1	100	0	0
Totales Categoría A		44	27.84	26	59.09	18	40.90
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	B1 Capacidades o aptitudes en dominios particulares (académicos y no académicos)	19	12.02	14	73.68	5	26.31
Totales Categoría B		19	12.02	14	73.68	5	26.31

Tabla 2

Frecuencias de los argumentos de autonominación por categorías/ subcategorías en el total de AN y por sexo (Cont.)

Categoría	Subcategorías	N (158)	%	Hombres		Mujeres	
				n	%	n	%
C Características motivación y volitivas	C1 Elevada motivación y compromiso afectivo hacia esferas determinadas	6	3.79	5	83.33	1	16.66
	C2 Intereses amplios y focalizados	36	22.78	17	47.22	19	52.77
	C3 Organización, autodisciplina	3	1.89	1	33.33	2	66.66
	C4 Concentración, perseverancia	13	8.22	8	61.53	5	38.46
Totales Categoría C		58	36.70	31	53.44	27	46.55
D Características psicosociales	D1 Habilidades para las relaciones interpersonales	2	1.26	1	50	1	50
Totales Categoría D		2	1.26	1	50	1	50
E Características de personalidad y emocionales	E1 Independencia, autonomía, autorregulación	1	0.63	0	0	1	100
	E2 Competencia emocional	4	2.53	2	50	2	50
	E3 Creatividad, curiosidad, apertura a lo nuevo	2	1.26	0	0	2	100
	E4 Adaptabilidad	2	1.26	0	0	2	100
Totales Categoría D		9	5.69	2	22.22	7	77.77

Adicionalmente, resulta interesante señalar en la Tabla 2 la escasa frecuencia con la que las/los adolescentes utilizaron, en general, argumentos relacionados con la categoría G *Precocidad*, razón por la cual, dicha categoría obtuvo una incidencia limitada (4.2.5%).

En otro orden de ideas, en la Tabla 2 es llamativa la distribución entre las clases de juicios y argumentos utilizados por hombres y mujeres, aunque en algunas categorías resultaron bastante homogéneos.

Mientras los hombres utilizan más frecuentemente argumentos asociados a sus características cognitivas y de procesamiento de información (categorías A y B) y en función del rendimiento y de sus productos (categoría F), las mujeres emitieron un mayor número de juicios relacionados, en particular, con poseer estrategias eficientes de aprendizaje (dentro de la categoría A), y con tener motivaciones e intereses amplios y focalizados, con la cualidades de la organización y la disciplina (Categoría C), así como con la precocidad para diferentes esferas, que sin embargo, fueron poco frecuentes.

Finalmente, aun cuando en ciertas subcategorías se observaron diferencias respecto a su distribución entre hombres y mujeres, solamente en la subcategoría C2, concerniente a los *Intereses Amplios o Focalizados* (*p=0.03)* se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Fueron las mujeres las que utilizaron con mayor frecuencia los argumentos basados en intereses y preferencias para sustentar su autonominación.

Tabla 2

Argumentos de autonominación por categorías/ subcategorías en el total de AN y por sexo (Cont.).

Categoría	Subcategorías	N (n=158)	% (del total)	Hombres		Mujeres	
				N	**%**	**N**	**%**
E Características de personalidad y emocionales	E1 Independencia, autonomía, autorregulación	1	0.63	0	0	1	100
	E2 Competencia emocional	4	2.53	2	50	2	50
	E3 Creatividad, curiosidad, apertura a lo nuevo	2	1.26	0	0	2	100
	E4 Adaptabilidad	2	1.26	0	0	2	100
Totales Categoría E		9	5.69	2	22.22	7	77.77

Tabla 2
Argumentos de autonominación por categorías/ subcategorías en el total de AN y por sexo (Cont.).

F Rendimiento, desempeños y productos	F1 Altas calificaciones	2	1.26	2	100	0	0
	F2 Desempeños y productos escolares de creativos y/o de alta calidad	8	5.06	6	75	2	25
Totales Categoría F		10	6.32	8	80	2	20
G Precocidad	G1 Intereses	1	0.63	0	0	1	100
	G2 Desarrollo cognitivo y aptitudes en dominios específicos	3	1.89	1	33.33	2	66.66
Totales Categoría G		4	2.53	1	25	3	75
H Referencias externas	Referencias externas	12	7.59	6	50	6	50
Totales Categoría H		12	7.59	6	50	6	50

Por otra parte, en la Tabla 3 se presentan ejemplos de las respuestas emitidas y las categorías en las que estas fueron clasificadas.

Tabla 3
Ejemplos de respuestas utilizadas por los participantes para sustentar su alto potencial.

Categorías	Ejemplos y/o especificaciones
A Características cognitivas y de dinámica del aprendizaje	*"aprendo rápido como se hacen las cosas" (H)*
	"tengo los conocimientos necesarios" (H)
	"pues soy hábil y rítmico" (H)
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	*"soy muy bueno con los números" (H)*
	"en basquetbol siempre fui de los mejores" (H)
	"en los videojuegos soy bueno"(H)

Tabla 3
Ejemplos de respuestas utilizadas por los participantes para sustentar su alto potencial.(Cont.)

C Características motivacionales y volitivas	*"me divierte la pintura" (H)* *"me gusta cantar y soy buena" (M)* *"si me lo propongo, mejoro mucho"(M)* *"son cosas a las que les pongo empeño y dedicación"(H)*
D Características psicosociales	*"me fascina ayudar a las personas" (H)* *"hablando con la gente también soy buena"(M)*
E Características de personalidad y emocionales	*"confío en mis capacidades" (M)* *"soy muy paciente" (M)* *"tengo gran habilidad para usar las palabras a mi favor"(H)*
F Rendimiento, desempeños y productos	*"sé hacer las cosas con calidad y rapidez" (M)* *"los trabajos que hago, reviso cada detalle para que queden bien" (H)* *"he ganado varios concursos en secundaria por eso" (H)*
G Precocidad en diferentes áreas	*"pintura, dibujo, desde chica lo he hecho" (M)* *"desde muy temprana edad aprendí a hacer bastantes cosas con la computadora" (H)*
H Referencias y valoraciones externas	*"me lo dicen mucho" (M)* *"todos me dicen que soy muy bueno dibujando" (H)* *"mis profesores y compañeros me lo dicen" (H)*

Nota: las letras dentro de los paréntesis hacen referencia al sexo de los participantes (H= hombres y M= mujeres).

Áreas o Campos de Identificación del Alto Potencial

Por otra parte, los campos y áreas en las cuales los adolescentes reconocían su alto potencial y destreza fueron analizados cuantitativamente a partir de un ítem de selección múltiple, en el que los participantes tenían la posibilidad de elegir, de entre una variedad de dominios, aquellos en los cuales se encuentran sus potencialidades o talentos, pudiendo seleccionar más de uno. En la Tabla 4 se muestra la distribución para las áreas y dominios en los que los adolescentes se reconocieron altamente hábiles o talentosos.

Tabla 4
Áreas de reconocimiento del alto potencial en las/ los adolescentes por sexo.

Área	N	%	Hombres (n=51)		Mujeres (n=28)		X^2	
			n	%	n	%	Valor	*p*
Ciencias Exactas	46	58.22	29	63.04	17	36.95	.09	.838
Ciencias Naturales	28	35.44	19	67.85	9	32.14	.68	.496

Tabla 4
Áreas de reconocimiento del alto potencial en las/ los adolescentes por sexo. (Cont.)

Tecnología	26	32.91	22	84.61	4	15.38	7.97	.005*
Ciencias Computacionales	14	17.72	12	85.71	2	14.28	4.05	.073
Artes	54	68.35	28	51.85	26	48.14	4.45	.042*
Lenguaje/literatura	23	29.11	9	39.13	14	60.86	6.22	.016*
Deportes	45	56.96	36	80	9	20	11.86	.001*
Relaciones Sociales	15	18.98	5	33.33	10	66.66	5.84	.022*

Nota. Los porcentajes representan la proporción de hombres o mujeres dentro de cada área.

Destacan por mayor prevalencia áreas como las Artes (68.35%), las Ciencias Exactas (58.22%) y los Deportes (56.96%), siendo precisamente los deportes, la tecnología, por una parte, y por la otra, lengua y literatura, y las relaciones sociales, las áreas que distinguen la auto-identificación de hombres y mujeres respectivamente. Se observa en la Tabla 4 que un porcentaje significativamente mayor de hombres reconoce sus habilidades en las áreas de la Tecnología, las Ciencias Computacionales, los Deportes, las Ciencias Naturales y las Ciencias Exactas. Por otro lado, en las áreas como la Literatura y las Relaciones Sociales, la identificación de las mujeres fue significativamente mayor que la de los hombres. Por otro lado, las áreas restantes, Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Ciencias Computaciones, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas ($p>0.05$).

Manifestación del alto potencial en actividades y productos creativos y de alta calidad

En el *Formato de autonominación, productos y desempeños* creativos se contemplaron algunas actividades en las que la habilidad o destreza de los participantes para distintos dominios. Los/las adolescentes podían seleccionar actividades en las que hubieran participado, teniendo posibilidad de elegir más de una, así como de manifestar algunas observaciones y/o aclaraciones sobre su participación.

La Tabla 5 presenta la distribución de la participación de los adolescentes para el grupo de actividades propuestas en el instrumento en la pregunta de selección múltiple.

Tabla 5

Actividades y/o productos como manifestaciones del alto potencial y/o talentos seleccionados por las/los adolescentes que se autonominaron

Producto/manifestación	N	%	Hombres		Mujeres		X^2	
			F	**%**	**F**	**%**	**Valor**	***p***
Concursos y Olimpiadas de conocimiento	35	34.7	19	54.28	16	45.71	1.139	.197
Equipos deportivos	45	44.6	29	64.44	16	35.55	.320	.360
Competencias y/u Olimpiadas deportivas	29	28.7	22	75.86	7	24.13	3.596	.046*
Clases y torneos de ajedrez	14	13.9	10	71.42	4	28.57	.692	.301
Actividades relacionadas con la creación literaria (poesía, literatura, oratoria, etc.)	26	25.7	11	42.30	15	57.69	5.377	.019*
Cursos de Verano, Veranos de Investigación, y/u otras actividades de introducción a la ciencia en la Casa de la Ciencia u otra organización o institución	20	19.8	8	40	12	60	4.812	.027*
Clases de danza, pintura, teatro, música, etc., en instituciones como el Centro Cultural Universitario, Centro Morelense de las Artes (CMA), u otras clases, escuelas e institutos privados	36	35.6	19	52.77	17	47.22	1.749	.134
Actividades organizadas en el Centro Cultural "La Vecindad", u otras escuelas e institutos privados	10	9.9	6	60	4	40	.009	.589
Exposiciones	33	32.7	21	63.63	12	36.36	.105	.460
Conciertos	15	14.9	9	60	6	40	.014	.560
Festivales	20	19.8	10	50	10	50	1.364	.181

Nota. El cálculo de los porcentajes se realizó sobre el total de estudiantes (hombres y mujeres) dentro de la categoría o tipo de actividad. * Significativa 0.05.

Las categorías asociadas con actividades físicas, como la participación en equipos deportivos y las competencias u olimpiadas, mostraron mayor frecuencia de selección entre los hombres (representando el 75.86% del porcentaje total, frente al 24.13% de las mujeres).

La distribución de los participantes para las actividades y tareas orientadas a la expresión artística, entre ellas, las clases de música, la danza, la pintura, entre otras más, se mostró muy cercana entre hombres (52.77%) y mujeres (47.22%), lo cual se asemeja a resultados anteriores.

Desde el punto de vista estadístico, del total de manifestaciones, únicamente las Competencias y/u Olimpiadas Deportivas (p=.046), la Creación Literaria (p=.019) y los Cursos de Verano y de Introducción a la ciencia (p=.027) mostraron diferencias significativas entre los adolescentes hombres y mujeres. Al respecto, resulta importante destacar la presencia mayoritariamente femenina en los Cursos y/o Del total de manifestaciones, únicamente las Competencias y/u Olimpiadas Deportivas ((p=.046, gl=1), la Creación Literaria (p=.019, gl=1) y los Cursos de Verano y de introducción a la ciencia (p=.027, gl=1) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes hombres y mujeres.

Al respecto, resulta importante destacar la presencia mayoritariamente femenina en los Cursos y/o Veranos de investigación como parte de las manifestaciones del alto potencial.

DISCUSIÓN

La presente investigación se planteó como propósito principal describir los contenidos y juicios de autonominación, así como caracterizar los argumentos empleados por los participantes para sustentar su autonominación en diferentes dominios y áreas. También se consideró, como otro objetivo importante, el comparar entre hombres y mujeres dichos contenidos y argumentos brindados.

Respecto a los resultados, se encontró que un amplio porcentaje de los adolescentes respondieron afirmativamente a la pregunta directa de autonominación (78.22%), reconociéndose de esta manera, como individuos con un alto potencial, destreza y/o talento. Este porcentaje de autonominación es equiparable al reportado por Maksic (2000), quien también encontró, entre los adolescentes talentosos que participaron en su estudio, una alta prevalencia en la autonominación. Estos hallazgos están en correspondencia con lo planteado por Zavala y de la Torre (2021), quienes señalan que son justamente los adolescentes los que se encuentran en mejores condiciones para ejercer juicios sobre sí mismos.

Una vez emitido el juicio de autonominación, los/las adolescentes tuvieron que argumentar su respuesta a partir de una pregunta abierta. La amplia diversidad de respuestas ofrecidas se analizó, obteniendo distintas categorías y subcategorías. A partir de este análisis, se encontró que los adolescentes utilizaron con mayor frecuencia argumentos relacionados con las características motivacionales, las características cognitivas y vinculadas a la dinámica del aprendizaje. Al igual que encontraron Mendonca et al. (2020), la facilidad para la

adquisición de los conocimientos fue referida con gran frecuencia por los participantes al cuestionarles respecto a los argumentos que sustentaron su alto potencial. La precocidad en el desarrollo de sus capacidades obtuvo una baja incidencia entre los argumentos utilizados por los participantes (2.56%), aun y cuando se ha considerado frecuentemente como un indicador de las altas capacidades por diversos autores. Una de las posibles causas de esta escasa argumentación basada en la precocidad podría ser que este tipo de información, referente al desarrollo evolutivo de los adolescentes, no sea del conocimiento de los mismos, siendo necesario consultar otras fuentes de información para obtenerla, principalmente los tutores, quienes se encuentran en mejores condiciones para aportar datos respecto al desarrollo y crecimiento de los hijos (Lupiáñez et al., 2019).

Respecto a las áreas de destreza y talento, destacaron al ser reconocidas con mayor prevalencia por los adolescentes, las capacidades y habilidades deportivas (56.96%) y artística (68.35%), así como las habilidades para las ciencias, particularmente las ciencias exactas (58.22%) y las ciencias naturales (35.44%). Estos hallazgos se asemejan a lo reportado en otras investigaciones (López-Aymes et al., 2013; Mendonca, et al., 2020; Maksic, 2000).

En general, se encontró una tendencia marcada por los estereotipos de género en los participantes al momento de reconocer y elegir los distintos dominios y áreas de destreza y talento. Lo anterior quedó demostrado tanto en las áreas como en las manifestaciones concretas del alto potencial en actividades y tipos de desempeños creativos, pues las mujeres eligieron plenamente aquellas pertenecientes al campo humanístico-social, mientras que, los hombres por su parte, asumieron su habilidad para dominios de tipo científico-tecnológico. Una gran diversidad de estudios previos reporta resultados similares respecto a las discrepancias encontradas en el reconocimiento que realizan hombres y mujeres acerca de sus áreas de habilidad y destreza (Leder, 2004; Massé y Gagné, 1996; Siegle y Reis, 1998; Swiatek, 2004), en los cuales, son los hombres quienes se asumen altamente capaces para los dominios de tipo STEM, mientras las mujeres lo hacen para los de tipo social y artístico. Por lo tanto, uno de los hallazgos que merecen ser considerados con mayor atención es la presencia de esos sesgos en la autovaloración de áreas de habilidades y talentos, siguiendo estereotipos sexistas, lo que puede ser determinante para la toma decisiones profesionales y laborales futuras en los/las jóvenes.

En síntesis, si bien un porcentaje relativamente alto de estudiantes con alta capacidad no reconoce su alto potencial, la gran mayoría de los/las adolescentes sí lo hace. Los resultados muestran su capacidad de autoconocimiento y de una autoevaluación de sus capacidades y talentos, basada en juicios y criterios ricos y diversos (García-Cepero et al., 2012; Larroder et al., 2015), que se evidencia en las categorías emergentes de la pregunta abierta del formato. La capacidad para analizar sus procesos cognitivos, su propio aprendizaje y sus motivaciones e intereses, como centro de la identificación de su potencial, resulta significativa (Zavala & de la Torre, 2021). También, utilizan la estimación sobre sus propias habilidades curriculares para emitir un juicio sobre su

potencial (Mendonça et al., 2020) aunque no se limitan a esto. Estos hallazgos destacan la importancia de tomar en cuenta, en la evaluación de la utilidad y fiabilidad de la AN, el tipo de habilidades, el sexo, la edad (Massé & Gagné, 1994).

Como se muestra previamente en los resultados, los adolescentes sustentaron su alto potencial y talento en áreas particulares a partir de una gran diversidad de argumentos o tipos de respuestas (n=158). Un 36.70% de estos argumentos estuvieron asociados con preferencias e intereses, tanto amplios como focalizados (*características motivacionales y volitivas*), con las respuestas *características cognitivas y dinámica del aprendizaje* (27.84%), relacionada esencialmente con la agilidad y velocidad en el proceso de adquisición de los conocimientos.

Conclusiones

Acorde con sus objetivos, emergió de este estudio información relevante acerca de los contenidos autovalorativos y relativos al autoconcepto de los/las adolescentes, visibles en el reconocimiento de sus capacidades intelectuales y de las principales esferas en que identifican sus potencialidades y áreas de oportunidad, lo que se reflejó en el formato de autonominación y desempeños.

El instrumento permitió explorar los argumentos en los que sustentan su autovaloración, como, por ejemplo: su motivación por múltiples áreas de interés desde la niñez; el hecho de aprender con calidad y rapidez, su esfuerzo para lograr las cosas, la comprobación personal de éxito en su desempeño y el cuestionamiento sobre sus habilidades intelectuales y su propio desarrollo personal.

Resulta valiosa la incorporación de técnicas de autonominación diversas como parte de las fuentes de información y las estrategias de identificación de las altas capacidades intelectuales, del potencial intelectual y de los talentos, realizar estudios que determinen sus modalidades, la forma de implementarse y utilizarla, desarrollar y validar instrumentos que recojan las voces de las personas (abordajes cualitativos), resulta esencial.

Dentro de las limitaciones del presente estudio se encuentra el no haber podido recolectar dentro de la información relevante, la información del propio potencial proveniente de fuentes muy importantes como los progenitores, los docentes y los compañeros de clase, que habría resultado habría permitido llevar a cabo una comparación entre los distintos tipos de información ofrecida, así como los posibles cruzamientos, similitudes y diferencias entre ellas.

Finalmente, resulta relevante preguntarse: de cara a la intervención, ¿qué aporta la autonominación? Sin dudas, este tipo de instrumentos informales brindan información que puede resultar esencial o significativa obre los productos y desempeños que caracterizan el potencial, las áreas de oportunidad para el desarrollo de talentos, necesidades de orientación vocacional, profesional, y de desarrollo personal, así como visiones más inclusivas y diversas de este proceso y su naturaleza.

REFERENCIAS

Almeida, L.S.; Araújo, A. M., Saíns-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016).

Challenges in the identification of giftedness; Issues related to Psychological Assessment. *Anales de Psicología, 32* (3), 621-627. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311

Archundia, J. E. (2022). *Autonominación y autovaloración de potencialidades y talento en estudiantes con altas capacidades en una preparatoria pública del estado de Morelos* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación del docente: Piezas claves en la atención educativa del talento. En Bazán, A. & Castellanos, D. (Coords.). *La Psicología en la Educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 147-178). Plaza y Valdés Editores & Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15*(3), 1-32. https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457

Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. En Pfeiffer, S. (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (2nd ed., pp. 1-14) Springer.

Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.

García-Cepero, M. C., & Proestakis M., A. N., Lillo-Olivares, A., Muñoz M., E. M., López-Valladares, C., & Guzmán-Garay, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica, 11*(4), 1327-1340.

Larroder, A., & Ogawa, M. (2015). The development of a self-evaluation checklist for measuring Filipino students' science giftedness. *Asia-Pacific Science Education 1*(5), 1-20. http://doi.org/10.1186/s41029-015-0002-0

Leder, G. (2004). Gender differences among gifted students: contemporary views. *High Ability Students, 15*(1), 103-108. http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000225366

López-Aymes, G., Roger, S. y Hume, M. (2013). Uso de la autobiografía como instrumento para conocer a los jóvenes con altas capacidades intelectuales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.

Maksic, S. (2000). Self-perceptions of students from gifted and regular programs. En K. Maitra (Ed.), *Towards Excellence. Developing and nurturing giftedness and talent* (pp. 229-238). New Delhi: Mosaic Books.

Massé, L. y Gagné, F. (1996). Should Self-Nominations Be Allowed in Peer Nomination Forms? *Gifted Child Quarterly, 40*(1), 24–30. https://doi.org/10.1177/001698629604000104

Méndez, C. y Palacios, P. (2008). Baremos Aguascalientes (2000-2001). Estandarización del Test de Matrices Progresivas de Raven. En J. C. Raven, J. H. Court y J. Raven (Eds.), *Test de Matrices Progresivas. Carpeta de Evaluación.* Paidós.

Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R.

& Capellini, V. L. M. F. (2020). Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. *Educar em Revista*, 36, 1-22. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71530

Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science, 46*(3), 348–362. http://psycnet.apa.org/record/2005-05211-005

Peñas, M. (2008). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico, y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas (Tesis doctoral). Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12521.pdf&area=E

Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. Revista de Educación, 368, 66-95. http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Renzulli, J. & Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de educación*. *368* (4), 96-131. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2015). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015. México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2021). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Siegle, D. & Reis, S. (1998). Gender Differences in Teacher and Student Perceptions of Gifted Students' Ability and Effort. *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 39-47. https://doi.org/10.1177/001698629804200105

Swiatek, M. A. (2004). Gifted Students' Self-Perceptions of Ability in Specific Subject Domains: Factor Structure and Relationship With Above-Level Test Scores. *Roeper Review, 27*(2), 104–109. https://doi.org/10.1080/02783190509554298

Tourón, J. & Reyero, M. (2001). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón, 54* (2), 311-338. https://hdl.handle.net/10171/21680

Zavala, M.A., & de la Torre, G. (2021). Self-Nomination in the Identification Process of Gifted and Talented Students in Mexico. En S. R. Smith (Ed.) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 509-533). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_24

ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES EN EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES

SCHOOL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN OUTSTANDING APTITUDES DEVELOPMENT

José Guadalupe Maya Muñoz* y Gabriela López-Aymes**
*Estudiante del Doctorado en Psicología, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Pico de Orizaba 1. Colonia los Volcanes. Cuernavaca, Morelos. C. P. 62350
Correo electrónico: josemayam@gmail.com

**Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Correo electrónico: gabriela.lopez@uaem.mx

Resumen

Entre 2009 y 2012 se operó en México un programa de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS) del nivel educativo básico. Se diseñaban para ellos planes individuales de enriquecimiento. El registro empírico de sus experiencias educativas es escaso pues no existe seguimiento de su trayectoria escolar. Se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa, con enfoque de historias de vida, con perspectiva ecológica y de modelos explicativos socioculturales. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la participación de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes en actividades curriculares y extraescolares en el desarrollo de sus aptitudes en su trayectoria escolar. Participaron seis hombres y ocho mujeres con AS, de entre 18 y 26 años de edad. Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario sociodemográfico. Se utilizó el método de análisis por plantillas. Con excepciones, las actividades escolares no propiciaron el desarrollo de las aptitudes de los jóvenes. Las actividades extraescolares lo consiguen de manera efectiva en espacios estructurados, con especialistas, con curriculum específico, con oportunidades para demostrar su nivel de dominio y de expandir su visión del área de interés.

Palabras clave: *Aptitudes sobresalientes, actividades áulicas, actividades escolares, actividades extracurriculares.*

Abstract

Between 2009 and 2012, a program to support students with outstanding aptitudes in basic education levels was implemented in Mexico. Individual enrichment plans were designed for these students. Empirical records of their educational experiences are scarce due to the lack of tracking their academic progress. This study presents the findings of a qualitative

research project with a life story approach, an ecological perspective, and sociocultural explanatory models. The aim of this study was to analyze the effects of the participation of students identified with outstanding abilities in curricular and extracurricular activities on the development of their abilities in their academic trajectory. The study included six males and eight females with outstanding aptitudes, aged between 18 and 26 years. In-depth interviews and a sociodemographic questionnaire were conducted, and template analysis was used. With some exceptions, school activities did not effectively foster the development of the young people's abilities. On the other hand, extracurricular activities achieved this effectively in structured settings with specialists, specific curricula, opportunities to demonstrate their mastery, and opportunities to expand their vision in their area of interest.

Keywords: *Outstanding aptitudes, classroom activities, school activities, extracurricular activities.*

Según Ambrose (2009), los gobiernos de las naciones desempeñan un papel crucial en la identificación y el desarrollo del talento, ya sea de manera positiva al promoverlo o de manera negativa al desatenderlo o reprimirlo. Cuando un país demuestra un interés genuino en la identificación de aptitudes sobresalientes y su transformación en talentos específicos, se compromete a establecer directrices claras dentro de su política educativa para alcanzar estos objetivos (Subotnik y Rickoff, 2010). Los enfoques y métodos que cada país elige para lograr estos objetivos pueden variar considerablemente.

En México, el interés por proporcionar educación diferenciada a la población con habilidades intelectuales superiores al promedio se origina en la década de los años ochenta (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a). En ese período se operó en algunas Entidades el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), basado inicialmente en la teoría del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli (SEP, 2011).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se planteó la estrategia de atención educativa dirigida a estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS) en educación básica, con mayor énfasis en la educación primaria. Esta estrategia se materializó en el Programa Nacional de Atención a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos (en adelante, Programa Nacional), fundamentado teóricamente en modelos explicativos de corte sociocultural, que se consideraron más adecuados para abordar las necesidades de este grupo de estudiantes en el contexto y la realidad mexicana (SEP, 2006). El Programa Nacional experimentó su período de mayor crecimiento y desarrollo entre 2009 y 2013, pero posteriormente se fue diluyendo su aplicación.

El último esfuerzo que desde la SEP se ha realizado en cuanto a la atención al alumnado con AS se ubica en el año 2022, cuando se hace una actualización de las bases operativas del programa, publicándose una Guía que sirve para dar continuidad a la identificación y atención educativa de estos estudiantes, en el marco

de una educación inclusiva (SEP, 2022).

Estos estudiantes se conceptualizan como "aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en una o más áreas de actividad humana. Dado que sus necesidades educativas son específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer necesidades e intereses propios en beneficio de ellas y ellos mismos y de la sociedad" (SEP, 2022; p. 12).

Los modelos socioculturales sostienen que las aptitudes sobresalientes se desarrollan a través de un intercambio favorable entre factores individuales y sociales (Feldhusen, 2001; Gagné, 2021; Heller et al., 2005; Mönks y Katzko, 2005; Piirto, 2016; Tannenbaum, 2000). Asimismo, plantean que el talento se manifiesta después de un prolongado proceso de desarrollo de las aptitudes (Gagné, 2015a; Subotnik et al., 2011). Reconocen diversas áreas de manifestación de las aptitudes y los talentos, y enfatizan la importancia de brindar oportunidades de desarrollo que sean aprovechadas por las personas (Feldhusen, 2001;Gagné, 2021; Heller et al., 2005; Piirto, 2016; Subotnik et al., 2011).

Entre esos modelos, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) (Gagné, 2015b) desempeñó un papel destacado en el enfoque teórico del Programa Nacional. Este modelo se compone de tres elementos fundamentales: 1) la dotación, 2) el talento y 3) el desarrollo del talento.

La dotación se refiere a la posesión y expresión espontánea de capacidades naturales sobresalientes, también conocidas como aptitudes o dones, en al menos un dominio de habilidad (Gagné, 2015b). Esto coloca a las personas con estas características en el 10% superior de sus pares. Por otro lado, el talento se define como la maestría excepcional en competencias que se desarrollan sistemáticamente, incluyendo conocimientos y habilidades, en al menos un campo de actividad humana (Gagné, 2015b), permitiendo que estas personas también se ubiquen en el 10% superior de sus compañeros.

El desarrollo del talento se ve como una transformación gradual de las habilidades naturales biológicamente arraigadas a competencias sobresalientes que se desarrollan de manera sistemática, incluyendo conocimientos y habilidades. Esto ocurre gracias a las interacciones constantes y moduladoras, tanto positivas como negativas, con dos grupos fundamentales de catalizadores: las características intrapersonales y las influencias ambientales (Gagné, 2021).

Gagné (2015b) señala que el proceso de desarrollo del talento implica la participación de tres elementos clave:

a) Actividades: Este término hace referencia a la participación de una persona en un programa de actividades sistemáticas, estructuradas y enriquecedoras, que pueden llevarse a cabo en un entorno específico de aprendizaje, ya sea desestructurado, como el aprendizaje autodidacta, o estructurado, como en la escuela, el conservatorio o un club deportivo (Gagné, 2015b).

b) Inversión: Esta categoría se refiere a la cuantificación de la intensidad de este proceso en términos de tiempo, recursos económicos y energía psicológica dedicados por la persona (Gagné, 2015a,

2015b).

c) Progreso: Se relaciona con el nivel de avance en el desarrollo de las aptitudes, principalmente representado por la velocidad a la cual una persona progresa en comparación con sus pares, con el objetivo de perfeccionar su desempeño en una disciplina específica. Gagné (2015b) divide el progreso en diferentes etapas, que abarcan desde principiante hasta experto.

Gagné (2011) identifica seis elementos constituyentes de este proceso: 1) plan de estudios enriquecido o programa de entrenamiento; 2) meta clara y desafiante; 3) criterios selectivos de acceso; 4) práctica sistemática y regular; 5) evaluación objetiva y periódica del progreso; y 6) ritmo de aprendizaje personalizado y acelerado.

Además, señala que el progreso está marcado por sucesos (*turning points*) que ocurren en la vida de la persona, y que pueden impactar de diferentes maneras el proceso de desarrollo (Gagné, 2015a).

Por tanto, el currículo o programa de entrenamiento debe ser enriquecido y avanzar a un ritmo acelerado para satisfacer las necesidades de esta población, pues no suelen ser atendidas por los currículos y programas ofrecidos al alumnado en general. La práctica regular implica dedicar entre siete y diez horas a la semana, aumentando con el tiempo y el nivel de progreso (Gagné, 2011). Sobre el ritmo de avance, estos estudiantes pueden cubrir en un año los contenidos del currículo regular que la población general estudiaría en dos o incluso tres años (Gagné, 2011).

En México, a pesar de contar con una política pública orientada a la atención a la diversidad y educación inclusiva, con un programa específico para la atención de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes, no se ha logrado un impacto real en la atención de este alumnado en los contextos escolares. Por ejemplo, en un estudio realizado por Pineda (2010) en escuelas del estado de Morelos donde se implementaba la Propuesta Nacional, menciona que los profesores priorizan en su clase la impartición de los conocimientos de tipo académico en las áreas de español y matemáticas. En relación con las actividades extraescolares a los que se invitaba al alumnado con aptitudes sobresalientes, concluye que estas no respondían a las necesidades y los intereses de los alumnos. Por su parte, Covarrubias (2014) señala la falta de "capacitación y sensibilización exhaustiva y la ausencia del trabajo vinculado y colaborativo" (Covarrubias, 2014, p. 294) entre los responsables de la atención a esta población como una de las debilidades de la implementación del Programa Nacional. Asimismo, Valadez Sierra et al. (2016) señalan la necesidad de realizar mayores esfuerzos en la formación docente, especialmente de los Directivos y maestros de escuela primaria, y que es necesario "estandarizar formas de intervención efectivos" (Valadez Sierra et al., 2016, p. 205).

Si bien se han realizado investigaciones para evaluar el impacto de las políticas públicas en la implementación del Programa Nacional en las escuelas de México, como se mencionó previamente, existe una carencia de estudios que se centren en el impacto directo en los principales beneficiarios de estas políticas y programas, es decir, los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Dado que las actividades desempeñan un papel

fundamental en el desarrollo del talento, tanto dentro como fuera de la escuela, siguiendo el enfoque de los modelos socioculturales, el objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la participación de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes en actividades curriculares y extraescolares en el desarrollo de sus aptitudes durante su trayectoria escolar.

MÉTODO

Es una investigación de corte cualitativo (Strauss y Corbin, 2002). Se abordó desde el enfoque de historias de vida, que posibilita dar cuenta de la complejidad de la vida de las personas, así como las relaciones que establecen con sus contextos al paso del tiempo, acentuando el papel fenoménico de la experiencia de la persona (Martín, 1995; Pujadas, 1992, 2000).

Participantes

Participaron seis hombres y ocho mujeres jóvenes con aptitudes sobresalientes del Estado de Morelos, de entre 18 y 26 años de edad, con diversas situaciones socioeconómicas.

Como criterio de inclusión, se definió la selección de jóvenes que fueron identificados con aptitudes sobresalientes entre 2009 y 2012 a través del Programa Nacional, por parte del personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de algún servicio de orientación de educación especial.

En la Tabla 1 se proporciona información adicional sobre los jóvenes participantes. A cada uno se le asignó un código.

Tabla 1.
Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes

Participantes	Edad	Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	Profesión	Estudios actuales
JH01	21	Artística (música), intelectual, socioafectiva	Ninguna	Cursando actualmente	Licenciatura en ciencias físicas
JH02	24	Artística (dibujo)	Intelectual (idiomas, ajedrez), Socioafectiva	Licenciatura en relaciones internacionales	Ninguno
JM03	19	Artística (danza), intelectual, socioafectiva, creativa	Artística (música), psicomotriz (lima lama)	Cursando actualmente	Licenciatura en música
JM04	19	Intelectual, artística (danza), creativa	Ninguna	Cursando actualmente	Ingeniería en finanzas
JM05	20	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnica en recursos humanos	Ninguno
JH06	22	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnico en programación, Técnico superior universitario en mecatrónica área automatización	Ingeniería en mecatrónica
JM07	20	Intelectual, Psicomotriz, artística, socioafectiva	Ninguna	Técnico Superior en Terapia Física	Lic. en Terapía Física
JM08	18	Intelectual, socioafectiva	Creativa	Cursando actualmente	Lic. en Ciencias Políticas
JH09	18	Intelectual	Psicomotriz	Técnico en agronomía	Ingeniería Forestal
JM10	24	Intelectual, socioafectiva, artística	Creativa	Cursando actualmente	Licenciatura en Ciencia Política

Tabla 2.
Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes (Cont.).

JH11	21	Intelectual, creativa	Ninguna	Cursando actualmente	No estudia
JH12	26	Artística (dibujo), creativa	Ninguna	Cursando actualmente	Baja temporal en Arquitectura
JM13	19	Intelectual, artística (música)	Ninguna	Cursando actualmente	Arquitectura
JM14	21	Intelectual, artística (música)	Ninguna	Técnica en mecatrónica	Psicología

Fuente: Elaboración propia.
Notas: JM refiere a joven participante mujer; JH refiere a joven participante hombre. A cada uno se les asignó también un número (01, 02, etc.). JM03 y JM04 son hermanas gemelas; JM05 y JH06 son hermanos; JM13 y JM14 son hermanas.

Se utilizó inicialmente el muestreo por bola de nieve (Teddlie y Yu, 2007) y posteriormente el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Instrumentos

Se realizaron de tres a cuatro entrevistas en profundidad a cada participante (Taylor y Bogdan, 1987; Vela, 2001). Dada la naturaleza de las entrevistas, no se usó una guía estructurada; se abordaron, de manera flexible, temas generales como las manifestaciones tempranas de las aptitudes, el proceso de identificación oficial como alumnos con aptitud sobresaliente, la atención educativa en general, las estrategias educativas de atención, las relaciones con maestros y compañeros, las actividades extraescolares en que participaron, entre otros. A partir de estas temáticas, se profundizó en particularidades de cada participante. En este trabajo se reportan los hallazgos referentes a las actividades escolares y extraescolares en que participaron los jóvenes de la muestra.

Se utilizó también un cuestionario sociodemográfico diseñado siguiendo algunas pautas clásicas para este tipo de datos (Arriola Navarrete y Butrón Yañez, 2005). Este cuestionario incluyó aspectos como datos generales, educación, actividad laboral, conformación familiar, gusto por actividades deportivas, culturales o académicas, así como algunos aspectos referentes a la comunidad en donde viven, entre otros.

Procedimiento

Esta investigación fue diseñada originalmente para realizarse en formato presencial, sin embargo, se convirtió en una investigación en línea debido a la pandemia por Covid-19, y forma parte de una investigación más amplia. Para mantener la comunicación con los participantes, se utilizó la mensajería de WhatsApp, Facebook, correo electrónico,

y la plataforma Google Meet.

Esta investigación transcurrió en fases no secuenciales (Álvarez, 2008). En una red personal de profesionales de educación especial y de académicos con experiencia en la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes se ubicó a las personas que fungieron como porteros (Hammersley y Atkinson, 1994), por medio de quienes se contactó a los potenciales participantes para proporcionarles detalles sobre su posible colaboración (Alheit, 2012). Una vez que expresaron su disposición para participar se les envió vía Whats App el Formulario de Consentimiento informado (Hamilton, 2014) y posteriormente el Cuestionario sociodemográfico, ambos en formato digital de Google Forms. Paulatinamente, se acordó con cada participante el día y la hora de la primera entrevista en profundidad (Alheit, 2012) y se les envió el link para la videoconferencia. Para las entrevistas subsecuentes se realizó el mismo procedimiento.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y fueron grabadas en audio. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas (Szczepanik y Siebert, 2016), asignando un código de identificación a cada participante para asegurar la confidencialidad y el anonimato. Los datos se analizaron como se describe en párrafos posteriores.

Con fines de maximizar el beneficio social del estudio (Feixa, 2018), al finalizar la investigación se realizó la devolución de resultados vía videoconferencia, convocando a participantes y a potenciales participantes que finalmente no colaboraron, aunque no todos los convocados asistieron a esta sesión.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en la Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con número de registro institucional 231120-47. Se asumieron los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2016).

Análisis de Datos

El análisis e interpretación de datos se realizó siguiendo los postulados de Strauss y Corbin (2002), además de las técnicas inductivo- deductivas del Análisis por plantillas (*Template analysis*) propuesto por King y Brooks (2017) y retomadas por Hindrichs (2020). Las transcripciones se leyeron línea por línea para iniciar la codificación inductiva, que paulatinamente se realizó de manera deductiva, tomando como base los referentes teóricos (Ambrose, 2009; Castellanos, 2014; Cross, 2019; Gagné 2021; Gómez-Arizaga et al., 2020; López Aymes et al., 2014; Olszewski- Kubilius, 2008; Pérez et al., 2008; Sánchez-Escobedo, 2008) y manteniendo en adelante este interjuego de enfoque inductivo- deductivo (codificación abierta). Posteriormente, se construyeron categorías y subcategorías de menor orden jerárquico (codificación jerárquica o axial), esbozando el *template* que fue evolucionando gradualmente.

La construcción del *template* se realizó usando el programa Microsoft Excel. En la primera columna de la hoja de cálculo se presentan las categorías y subcategorías, que con base a los referentes teóricos se definen operacionalmente en la

segunda columna. En la tercera columna aparecen los memos recogidos durante y después de las entrevistas. En la siguiente columna se reportan los fragmentos de las entrevistas. Después se realiza un resumen de cada entrevista, en cuanto a palabras claves, y por último una síntesis global de la categoría o subcategoría a partir de los fragmentos de todas las entrevistas que evidencian estos temas.

Posteriormente, se buscaron relaciones dialécticas entre las categorías y subcategorías hasta entonces conformadas, reconfigurando la jerarquización, siempre teniendo en cuenta la recursividad de este proceso (codificación axial) (Strauss y Corbin, 2002). Para arribar al diseño de la plantilla final, se decidió cuáles serían las categorías centrales, y las categorías de menor orden jerárquico (codificación selectiva) (Strauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS

Como se comentó anteriormente, estos resultados forman parte de una investigación más amplia. Se presentan los hallazgos de la categoría que fue denominada "Actividades de desarrollo". Estas son entendidas como la serie de acciones en las que explícitamente se busca el desarrollo de las aptitudes de las personas, ya sea de manera formal o informal.

Esta categoría se conformó con subcategorías de menor orden jerárquico, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 3.
Categoría 1. Actividades de desarrollo

Categorías de segundo orden	**Categorías de tercer orden**	**Categorías de cuarto orden**
1.1 Actividades escolares	1.1.1 Actividades en el aula de clase	1.1.1.1 Improvisadas
		1.1.1.2 Acumulativas (dar más trabajo)
		1.1.1.3 Ocasionales
		1.1.1.4 Memorísticas
		1.1.1.5 Repetitivas
	1.1.2 Actividades en el centro escolar	
1.2 Actividades extraescolares.	1.2.1 Actividades centrales	
	1.2.2 Actividades complementarias.	1.2.2.1De profundización
		1.2.2.2 De expansión de la visión del área de interés
		1.2.2.3 De demostración

Fuente: Elaboración propia

1.1 Actividades Escolares

Se definen como las actividades que la escuela propuso y organizó para la participación de los jóvenes una vez que fueron identificados como estudiantes con AS. Estas actividades se basaron en un plan de enriquecimiento escolar personalizado, que abordaría sus necesidades e intereses tanto dentro como fuera del aula. Esta subcategoría comprende dos tipos de actividades: a) realizadas en el aula de clases y b) llevadas a cabo en el centro escolar.

1.1.1 Actividades en el Aula de Clases: Estas actividades conforman un conjunto de estrategias organizadas en respuesta a las características y necesidades de los alumnos con AS, y están diseñadas para llevarse a cabo dentro del entorno del aula, por lo que brindan beneficios tanto académicos como sociales al grupo en su conjunto.

Sin embargo, a pesar de lo que se establece en los planes de enriquecimiento individual de los estudiantes, no se observa en las historias de vida de los participantes que los docentes hayan diseñado y ejecutado actividades específicas para fomentar el desarrollo de sus aptitudes en el aula. Las actividades mencionadas por los estudiantes, que se utilizan de manera generalizada en las aulas, no contribuyen al desarrollo cognitivo y tienen el potencial de generar aburrimiento y falta de motivación tanto en los alumnos en general como, específicamente, en los alumnos con AS. Estas actividades se han clasificado de la siguiente manera:

1.1.1.1. Improvisadas. Sin mostrar una planeación adecuada a las características e intereses de los estudiantes, el maestro asigna actividades de manera improvisada, como se puede observar a continuación:

Si [el maestro] decía: "Hagan una serie numérica del 1 al 1000", a mí me decía "Bueno, si tú acabas antes, hazme del 1 al 2000", entonces yo decía "Bueno"; me mantenían ocupada en ese momento (JM04)

1.1.1.2 Acumulativas (dar más trabajo). Son actividades asignadas bajo la consideración de que esto sería necesario para propiciar el desarrollo de sus aptitudes, aunque de fondo se observa que se asignaban para mantenerles ocupados, como se muestra:

Generalmente… me dejaban un poco más de trabajo; por ejemplo, si el maestro pedía una redacción de una cuartilla […] a mí me decían "Bueno, tú hazme dos" (JM04)

1.1.1.3 Ocasionales. En ocasiones específicas, sin tener propósitos bien diseñados, los maestros proponían actividades aisladas que no encontrarían un seguimiento en momentos posteriores del ciclo escolar, por ejemplo:

En alguna ocasión hicimos un proyecto de día de muertos para el cual decidimos realizar en tamaño como natural la catrina del mural de Diego Rivera (JH02)

1.1.1.4 Memorísticas. Actividades encaminadas a la memorización de datos, sin propiciar la reflexión, ni el desarrollo de otras habilidades intelectuales, como muestra este testimonio:

… para nada se promueve el método científico, más bien en la escuela se promueve copiar, copiar y pegar y aparte memorizar para pasar los exámenes sin intentar aprender nada (JH011)

1.1.1.5 Repetitivas. Prácticas como las "planas" y otras similares en las que los alumnos repetían ejercicios sin contextualizar, eran también parte de la

cotidianeidad en las aulas:

Siempre nos encontrábamos con el mismo problema "Es que la niña no quiere hacer la plana", […] y era como "¿Y para qué, por qué tengo que hacer eso?" (JM10)

El tipo de actividades descritas aquí no solo se reportaron en el nivel básico de la educación, sino en todos los niveles educativos, por lo que todos los participantes las experimentaron en diferentes momentos de su escolarización.

Sin embargo, y sin que pueda considerarse contradictorio, los participantes reportaron haber realizado en su aula de clases algunas actividades que podrían considerarse como excepcionales, pues promovían su desarrollo en diferentes áreas de actividad, esto en los distintos niveles escolares (básica, media superior y superior).

1.1.2 Actividades en el Centro Escolar. Se refiere al conjunto de actividades organizadas y realizadas a nivel de centro escolar, que por su diseño beneficia tanto a los alumnos con AS como a todo el alumnado de la escuela.

Los jóvenes participantes reportaron actividades que permiten al alumnado demostrar el nivel de desarrollo de sus aptitudes, que podrían ser catalogadas como actividades de demostración (reportadas posteriormente en la subcategoría Actividades extraescolares).

Estas incluyen concursos de diversas ramas del arte y eventos realizados en fechas conmemorativas. Algunas ofrecen premios como estímulo por el alto desempeño, otras no, pero les abre las puertas para mostrar sus aptitudes en eventos posteriores. Un ejemplo en el nivel de primaria se muestra aquí:

en tercero, cuarto, y […] en quinto de primaria, participé en concursos de oratoria, de redacción de cuentos; me acuerdo también que a nivel de escuela gané un concurso de un cuento sobre los símbolos patrios, participé en concursos del himno nacional, en cosas de cuidado del medio ambiente (JM05)

Otro claro ejemplo se observa en el nivel bachillerato, en el sistema del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos (CECyTE):

era un espacio destinado a la promoción de los chicos que ingresaban, era bastante común ver a los compañeros en actividades extracurriculares… bastante amplias por así decirlo… ciencias, tecnología, deportes, artes… yo creo que es uno de los momentos en mi vida en los que más hay promoción de lo que me gusta, o de lo que puedo hacer (JH02)

El participante JH02 tuvo también la oportunidad de participar en concursos de dibujo y de tecnología, y lograr un espacio en un viaje cultural a Francia.

*1.2 **Actividades Extraescolares***

En primer lugar, es importante destacar que las historias de vida revelan que, al igual que en muchas familias convencionales, los niños en ese momento exploraron una variedad de actividades propuestas por sus padres con fines recreativos o para promover la salud de sus hijos. Muchas de estas actividades no estaban necesariamente relacionadas con sus aptitudes o sus intereses. Algunas de estas actividades las realizaron durante un corto período de tiempo, tanto antes como después de haber sido identificados como estudiantes con AS. Ejemplos de estas

actividades incluyen la natación (JH01, JM03, JM04), futbol (JH06, JH01), lima lama (JM03), cursos recreativos de verano (JH02), entre otros.

Ahora bien, una vez realizado el proceso de identificación, el Departamento de Educación Especial del Estado ofreció a la mayoría de los padres participantes en esta investigación el ingreso de sus hijos a alguna actividad de desarrollo relacionada con sus aptitudes sobresalientes, con resultados muy satisfactorios para los alumnos.

Al paso del tiempo, fuera ya de las oportunidades ofrecidas por el Estado en el marco del Programa Nacional, los participantes continuaron realizando diferentes actividades extraescolares, mismas que han sido muy relevantes en el desarrollo de sus aptitudes. En algunos casos los intereses de los participantes han permanecido hasta la actualidad, mientras que en otros han ido cambiando al paso del tiempo.

Las actividades extraescolares se han agrupado en centrales y en complementarias.

1.2.1 Actividades Centrales. Se definen como aquellas actividades de práctica o entrenamiento de diferentes áreas en las que una persona participa continuamente por un periodo largo, de manera formal o informal (escolarización, entrenamiento de un deporte, práctica en alguna de las ramas del arte, o de la ciencia), llevándole a alcanzar desempeños destacados.

Entre las actividades centrales que se han reportado están: el aprendizaje de música de manera informal con un músico lírico, el perfeccionamiento de técnica en dibujo y pintura en clases grupales privadas con un artista plástico, aprendizaje de idiomas extranjeros en un ambiente escolarizado en institución pública y en institución privada, ajedrez de manera autodidacta, música y canto en instancias de ambiente no escolarizado con músicos profesionales, música a nivel licenciatura en institución pública, estudios profesionales en institución privada, danza clásica tanto en un ambiente no escolarizado como en una institución pública, talleres de ciencias organizados por una asociación privada.

Las historias de vida evidencian que los jóvenes alcanzaron los niveles más altos de desarrollo en ambientes estructurados, en los que los maestros son expertos en las áreas de actividad, mientras que el autodidactismo y el aprendizaje en ambiente poco estructurado en los que los maestros no tienen una formación en el área de actividad alcanzan niveles importantes de desarrollo, pero llegan a un límite, y algunos casos llegan al estancamiento en el nivel de dominio de su actividad de interés.

A continuación, se ofrecen algunos fragmentos del discurso de los participantes.

este profesor, como tenía ya varios niños que estábamos aprendiendo con él, se le ocurrió hacer un grupo de puros niños y a mí me dejó tocando las percusiones… yo creo que estuve con él como… cuatro o cinco años […] los ensayos eran de … más o menos de 6 a 8, eran los lunes, miércoles y viernes (JH01)

donde quizás trabajé muchísimo más el área artística fue con un maestro que trabaja la pintura, el dibujo, tenía un pequeño grupo de alumnos que trabajaban

pintura, recuerdo que nos reuníamos todos los jueves en un horario como de 4 pm a 6,7 de la noche, todos los jueves. Creo que es justo con él donde conocí bastante, bastante más, aprendí más la técnica, el dibujo, conocí tipos de papeles, la graduación de los lápices, la verdad es que también mejoré mucho mi técnica en artes (JH02)

me integré a la banda, dejé la guitarra y el violín y empecé a tocar percusiones, también toco percusiones, batería, timbales, campana, todo lo de percusiones y empecé ahí con mi formación en solfeo, después percusiones; afortunadamente siempre me dio mucho interés y avancé muy rápido, por ejemplo, métodos que a los niños les duraba un año yo me lo acabé en dos meses, yo me sentía como motivada y entonces era "Sí, tocar, tocar". Después de estar en las percusiones, estuve dando clases de percusiones; en la banda estuve aproximadamente… ¿seis años? Seis años, siete casi… estuve en percusiones como un año; después agarré el oboe, que es el instrumento que actualmente estudio (JM03)

el maestro nos agarró para el oboe y ya fue con él todos los sábados, todos los sábados, todos los sábados y fue una pasión que desde ahí creció (JM03)

El tiempo dedicado a estas actividades centrales fue vasto tanto en la práctica diaria y/o semanal, como en tiempo global (años), lo cual se ha documentado en la literatura como necesario para el desarrollo de las aptitudes a niveles más altos cada vez. Por otra parte, la rapidez de aprendizaje se observó de manera permanente en las diferentes áreas en que incursionaron los jóvenes, lo cual les permitió evolucionar en el nivel de dominio alcanzado en sus actividades.

En algunos casos, los jóvenes abandonaron algunas actividades en cierto momento de su vida, pero continuaron con otras a las que también les dedicaron tiempo, dinero y esfuerzo. En algunos periodos realizaron dos y hasta tres actividades a la vez, para posteriormente decantarse por alguna de estas, ya sea por elección propia, o por no contar con más tiempo en una agenda de actividades ya muy ocupada, o debido a que los cursos se daban por concluidos. Por ejemplo, en los casos de JH01 y JM04, que fueron identificados como sobresalientes en el área artística (música) y en la intelectual, en su infancia y adolescencia dedicaron mucho tiempo al entrenamiento musical. Aunado a esto, JM04 estuvo involucrada por varios años en tutorías de ciencias en el entonces llamado Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE), ahora Instituto Nacional de Energías Limpias (INEL), en un laboratorio de geotermia, mientras que JH01 no tuvo la oportunidad, y tampoco la buscó fuera de su localidad, de realizar actividades que propiciaran el desarrollo de sus aptitudes intelectuales. Sin embargo, ambos optaron por una carrera de ciencias: el participante JH01 en la Licenciatura en física, y la participante JM04 en la Licenciatura en matemáticas, aunque JM04 desertó de esta al concluir el primer semestre para posteriormente ingresar a la Ingeniería en finanzas.

1.2.2 Actividades Complementarias. Se definen aquí como aquellas actividades en las que una persona participa de manera adicional a las centrales, organizadas en eventos específicos que permiten la profundización en el área de interés y/o la demostración de sus aptitudes, tales como torneos deportivos, concursos en las artes,

talleres, viajes académicos, clínicas en arte o deportes, organizados por instituciones públicas o privadas.

En el transcurso del tiempo, estos jóvenes han participado en multitud de actividades complementarias, lo cual les ha permitido incrementar su dominio en el área de actividad de su interés, conocer diferentes contextos y personas, ampliar su visión de la vida en general y en particular en lo referente a sus intereses, despertando en algunos casos su vocación profesional, y demostrando el nivel de dominio alcanzado en su área de interés, lo cual les ha permitido el acceso a nuevos espacios de desarrollo de sus aptitudes.

Las actividades complementarias se clasifican en:

1.2.2.1 Actividades de profundización. Son aquellas que permiten incrementar el conocimiento y/o práctica en el área de interés; implican una inversión de tiempo que puede ir de una semana a algunos meses; algunas exigen dedicación de tiempo completo en ese lapso, otras solo tiempo parcial. Ejemplos de estas actividades son los cursos cortos, talleres o clínicas, como se muestra en estos fragmentos de discurso:

fui a una escuela de verano en Guanajuato que hacen cada año en un instituto que se llama CIMAT, Centro de investigaciones en matemáticas (JH01)

el Conservatorio de Las Rosas en Morelia donde estuve estudiando antes de entrar a la escuela. Ahí yo creo que es un momento clave (JM03)

1.2.2.2 Actividades de expansión de la visión del área de interés. Son aquellas actividades que propician un acercamiento a producciones o ejecuciones de alto nivel en el área de interés, sin que implique un gran cúmulo de tiempo: viajes académico-culturales, conferencias, conciertos, exposiciones.

los conciertos, los encuentros [musicales] que había, los maestros que conocíamos, las actividades, todo eso… y dije "Es lo que yo quiero" (JM03)

…estoy en la Asociación Latinoamericana de estudiantes de ciencias forestales, que conocí por medio del congreso, después pasé a formar parte del comité organizador. Desarrollamos el evento internacional la semana pasada (JH09)

1.2.2.3 Actividades de demostración. Son aquellas que permiten la exposición del nivel de desarrollo de sus aptitudes. Entre estas se consideran los torneos deportivos, los concursos en las artes, participación en ferias de ciencias, entre otros.

tocábamos en los eventos aquí del municipio, tocábamos en bailes, también salíamos en los desfiles del carnaval, en estos remolques (sonríe mientras lo menciona)… fiestas privadas, fuimos un par de veces a la televisión … creo que de Azteca 7 (JH01)

en PAUTA continué porque lo único que gastaba era en mi transporte; para el desarrollo de mis proyectos nos lo patrocinaban, y ya con ellos participé en varios concursos como el del CUAM y el Molina Center (JH06).

Una constante en el discurso de los participantes es haber encontrado en estas actividades de demostración, como en otras, una fuente de motivación para continuar incrementando su nivel de

dominio en su área de interés, así como para aclarar paulatinamente intereses vocacionales.

DISCUSIÓN

La política educativa referente a la atención a la población sobresaliente que se operaba en el sexenio 2006- 2012 permitió la identificación de los jóvenes participantes en esta investigación como alumnos sobresalientes, por lo que también se presentaron para ellos oportunidades para participar en diferentes actividades de enriquecimiento, evidentemente necesarias para propiciar el desarrollo de sus aptitudes (Cross, 2019).

Ahora bien, a pesar de que los niños, adolescentes y jóvenes invierten gran parte de su tiempo y energía en los espacios escolares (Pérez et al., 2008), este estudio encontró que estos espacios no demuestran capacidad de respuesta para responder de manera pertinente a las necesidades educativas de la población sobresaliente (en este caso se pone el énfasis en la serie de estrategias que se aterrizan en actividades concretas a nivel del aula, de la escuela y extraescolares). Esto se observó en los diferentes niveles de educación y sin que haya gran distinción entre las escuelas públicas y las privadas (Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020), aunque de manera excepcional, algunas actividades favorecen el avance en su desarrollo.

Es evidente que existe una necesidad apremiante de abordar este llamado al sistema educativo. Se requiere emprender acciones que reviertan la situación actual y permitan que los entornos escolares cumplan plenamente su función de desarrollar el potencial de todos los estudiantes. Esto implica la creación e implementación de una amplia variedad de actividades que reconozcan, valoren y fortalezcan las diversas aptitudes e intereses de los alumnos.

Estas acciones tienen el potencial de tener un impacto positivo en la trayectoria académica y profesional futura de estos estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que estas trayectorias están estrechamente relacionadas también con las características individuales de los estudiantes, como sus áreas de aptitudes y sus intereses. Además, se ven influenciadas por las oportunidades que buscan de manera deliberada a lo largo del tiempo, así como por situaciones que pueden surgir de manera inesperada y que, en algunos casos, trastocan sus decisiones originales llevándolos por otros caminos.

Las interacciones que tienen lugar en entornos de desarrollo, como los programas académicos, equipos deportivos, academias de arte o escuelas de idiomas, es decir, lugares estructurados con personal altamente capacitado en el campo de conocimiento, y que diseñan estrategias y actividades centradas en las características de esta población, se convierten en entornos propicios para potenciar el desarrollo de las aptitudes. En estos lugares, los participantes dedican tiempo a recibir instrucción y a realizar actividades relacionadas con su área de interés, tanto en su práctica diaria o semanal, como a lo largo del tiempo (varios años). Este enfoque continuo y dedicado es esencial para el desarrollo de las aptitudes a niveles cada vez más avanzados (Gagné, 2021). Por otra parte, es evidente la rapidez de aprendizaje en las diferentes áreas en que incursiona este tipo de alumnado, lo cual les permite evolucionar en el nivel de dominio

alcanzado en sus actividades (Gagné, 2015a; Pérez et al., 2008).

Además de estos beneficios, en estos espacios, las personas con AS encuentran en sus pares, personas con las que comparten sus intereses, expectativas de vida, y experimentan una sensación de alegría al encontrar con quién compartir, platicar, disfrutar sus espacios (Tweedale y Kronborg, 2015), lo que para algunas especialistas como Neihart (2001) y Reis et al. (2005) contribuyen a la construcción de su resiliencia.

Respecto a las actividades de profundización, las actividades de expansión de la visión del área de interés, y las de demostración, como aquí se denominan, aunque implican una inversión económica para pagar inscripciones, traslados, hospedaje y alimentación, además del tiempo de estudio, práctica o entrenamiento, conllevan beneficios que se ven reflejados en la motivación para continuar la trayectoria de desarrollo de sus aptitudes y a vincularse con personas e instituciones de su área de interés, permitiéndoles ampliar su visión hacia el futuro profesional y laboral. Finalmente, las actividades de demostración del nivel de dominio también cumplen una función muy relevante para el desarrollo de las aptitudes de las personas como una fuente de motivación para seguir esforzándose cotidianamente por nuevas metas, por lo que deben tomarse en cuenta a la hora de diseñar las intervenciones educativas con esta población.

Algunas personas se enfrentan a limitaciones que les impiden acceder a espacios educativos, culturales o deportivos especializados cerca de sus lugares de residencia. Estas limitaciones pueden deberse a dificultades económicas en sus familias o a la falta de tiempo por parte de los padres para involucrarles en actividades extracurriculares. Como resultado, se ven obligadas a participar en entornos donde los instructores carecen de la *expertise* necesaria para dominar su campo de actividad, o en lugares que carecen de estructura y planificación adecuadas (Ambrose, 2009; Sánchez-Escobedo, 2008).

Indudablemente, estos últimos entornos pueden ofrecer ciertos elementos que permiten a los estudiantes desarrollar sus aptitudes hasta cierto punto. Sin embargo, rara vez serán capaces de guiar a las personas hacia la plena realización de sus aptitudes en talentos específicos.

En resumen, se puede concluir que la escuela como institución, no proporcionó una respuesta concreta a sus necesidades e intereses a la mayor parte de los participantes de este estudio. Aunque existen algunas excepciones, la planeación de actividades diversificadas en el ámbito escolar es limitada. Esto ya se advertía en los estudios realizados por Pineda (2010), Covarrubias (2014) y Valadez et al. (2016).

Para este alumnado, los espacios de desarrollo más significativos se encontraron fuera del entorno escolar, en actividades extraescolares, donde recibieron una respuesta más adecuada a sus intereses y necesidades.

Es esencial seguir resaltando la importancia de sensibilizar y capacitar a los docentes y directivos de las escuelas para poder brindar una atención más pertinente a esta población educativa. Esta sensibilización debe ampliarse también a los diferentes niveles de gobierno, para

crear conciencia sobre la necesidad de contar con infraestructura de calidad y programas de alta calidad en diversas áreas de actividad.

A pesar de los resultados obtenidos, es importante tener en cuenta que este estudio presenta algunas limitaciones. Una de ellas puede ser el tamaño de la muestra; no se cuenta con un padrón actualizado del alumnado que ha sido identificado con aptitudes sobresalientes en el Estado de Morelos, por lo que la búsqueda de estos implicó la inversión de mucho tiempo; además, se agregan las dificultades de acceso a la muestra debido a la pandemia por COVID-19, que limitó en algunos casos el acceso a la población objetivo. Por otro lado, se podría recabar más información a partir de encuestas o entrevistas estructuradas para complementar los datos cualitativos obtenidos por las entrevistas a profundidad.

Referencias

Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, *10*(2), 11-18. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología, 24*(1), 1-15. https://doi.org/10.30827/Digibug.6998

Ambrose, D. (2009). Large-scale socioeconomic, political, and cultural influences on giftedness and talent. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. (885- 903). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-6162-2_44

Arriola-Navarrete, O. y Butrón-Yáñez, K. (2005). Bibliotecarios y capital cultural: una experiencia desde la ENBA. *Bibliodocencia: Revista de Profesores de Bibliotecología 2*(11), 30-38. http://eprints.rclis.org/7149/

Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación del docente: Piezas claves para la atención educativa al talento. En: A. Bazán y D. Castellanos (Coords.), *La Psicología en la Educación: Contextos de Aprendizaje e Investigación* (pp. 147-178). Plaza y Valdés Ediciones y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.

Cross, T. L. (2019). Two Grandmothers, Two Valedictorians, and Four Gifted Grandchildren: The Importance of Context, Personal Narratives, and Opportunity in Talent Development. *Gifted Child Today, 42*(3), 168-170. https://doi.org/10.1177/10762175198439

Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa. https://doi.org/10.5209/meso.67020

Feldhusen, J. (2001). Talent Development in Gifted Education. *ERIC Digest E610*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455657.pdf

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence 3*(1), 3- 22. https://d-nb.info/1011435659/34

Gagné, F. (2015a). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, *16*(2), 281- 295. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9

Gagné, F. (2015b). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación, 368*,12- 39 https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Gagné, F. (2021). Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How? En S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 71- 96). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3

Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval- Rodríguez, K., Catalán Henríquez, S. y García Cepero, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile:

facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, *38* (2), 667-703. https://doi.org/10.18800/psico.202002.012

Hamilton, R. (2014). Using skype to conduct interviews for psychosocial research, *CIN: Computers, Informatics, Nursing. 32*(8), 353-358. https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000095

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Los relatos nativos: escuchar y preguntar. En M. Hammersley y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía. Métodos de Investigación* (pp. 141–173). Paidós.

Heller, K. A., Perleth, C., y Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of Giftedness*, *2*, 147-170. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010

Hindrichs, I. (2020). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* . El Colegio Mexiquense.

King, N. y Brooks, J. (2017). *Template analysis for business and management students*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781473983304

López-Aymes, G.; Acuña, S. y Durán, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching, 3*(1), 54- 62. https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54

Martín, V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, *7*, 41-60. https://hdl.handle.net/11162/209985

Mönks, F. J., y Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. En R.J. Sternberg, J.E., Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed) (pp. 187-200). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012

Neihart, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, y S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.114-119). Prufrock Press.

Olszewski- Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (pp.53- 70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_4

Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médica (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos,* Cuarta Edición. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457

Pérez, L., López, E., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faísca, 13*(15), 4-210. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454

Pineda, F. (2010). *Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias púbicas de Morelos*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Piirto, J. (2016). The five core attitudes and

seven i's for enhancing creativity in the classroom. In J. Kaufman and R. Beghetto (Eds.). *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-161). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511781 6210.008

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/M etodoBiografico.pdf

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, *9*, 127-158. https://www.redalyc.org/pdf/838/838009 07.pdf

Reis, S. M., Colbert, R. D. y Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27*(2), 110-120.

Sánchez-Escobedo, P. (2008). Methods and Procedures in Screening Gifted Mayan Students. *Gifted and Talented International*, *23*(1), 87-95. https://doi.org/10.1080/15332276.2008.1 1673515

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* SEP. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc .edomex.gob.mx/files/files/padres_famili a/educaci%C3%B3n-especial/Esp_-Prop_%20de%20intervenci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n%20educativa%20a%2 0alumnos%20y%20alumnas%20con%20 aptitudes%20sobresalientes.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. Documento de trabajo*. https://zona12especialpuebla.files.wordp ress.com/2012/03/sep_atn_as_-20111.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria* https://www.educacionbc.edu.mx/wordp ress/wpcontent/uploads/2022/08/guiadea te ncioneducativa.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Szczepanik, R.; Siebert, S. (2016). The triple bind of narration: Fritz Schütze's biographical interview in prison research and beyond. *Sociology, 50(2), 285–300.* https://doi.org/10.1177/00380385155701 45

Subotnik, R. F., y Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learnin g and Individual Differences*, *20*(4), 358-364. https://doi.org/10.1016/j.lindif.20010.12. 005

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/15291006114180 56

Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International*

Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 23- 53). Pergamon Press.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.

Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. https://doi.org/10.1177/1558689806292430

Tweedale, C. y Kronborg, L. (2015) What contributes to gifted adolescent females' talent development at a high-achieving, secondary girls' school?, *Gifted and Talented International*, *30*(1-2), 6-18. https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137450

Valadez, M. D., López-Aymes, G., Borges, M. A., Zambrano, R., Galán, M. G., De Alba, E. y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementados en escuelas primarias de México. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, M. A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (189- 206). Manual Moderno.

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63- 95). El Colegio de México. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f._la_entrevista_cualitativa.pdf