



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Título

Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas
capacidades intelectuales

Autor: Lic. Sahily Palacios Paz

Directora: Dra. Gabriela López Aymes

Comité Tutoral:

Dra. Doris Castellanos Simons

Dra. Guadalupe Alejandra Montes de Oca O'Reilly

Dr. Eduardo Padilla Hernández

Dra. María de África Borges del Rosal

Cuernavaca, Julio, 2020

AGRADECIMIENTOS

Existen muchas personas que permanecen atrás del telón pero son imprescindibles para llevar a cabo la función. Ellos hacen más sencillo y grato el camino. Agradezco a:

- *Mi mamá por siempre estar, por apoyarme en cada paso que doy y en cada reto que asumo aunque el precio sea estar lejos físicamente. Sé que ha sido un precio alto, pero la distancia se acorta con solo tenerte en mi vida. Este logro una vez más es nuestro.*
- *Mi hermano Fide, porque siempre logra sacar la más auténtica de mis sonrisas, alegrando los días más difíciles. A mi papá por dejarme ser su niña y estar para mí cuando lo necesito.*
- *Robe, porque pinta mis días de colores, comparte mis tristezas y alegrías, gracias por emprender juntos este viaje y no soltar mi mano por más tormentoso que parecía el camino.*
- *Mi directora de tesis la Dra. Gabriela, por los conocimientos, por su guía certera en esta investigación. Por brindarme su cariño y siempre estar pendiente. Sin dudas, ha sido un placer coincidir con ella en este camino, es una excelente profesional y ser humano,*
- *Mi comité tutorial, la Dra. Doris, la Dra. Alejandra, la Dra. África y el Dr. Eduardo, por todas las observaciones hechas durante la elaboración de esta tesis, por las palabras de aliento para continuar, por ayudarme a crecer cada día más como profesional.*
- *Las participantes de esta investigación por permitirme entrar en sus cotidianidades, por la confianza. A la Mtra. Lilitiana, por ayudarme a acceder a las alumnas y brindarme el apoyo en cada fase del estudio. Muchas gracias a todas por su colaboración.*
- *Toda mi familia, que aún lejos me apoyan y me animan a continuar. Cada llamada es un momento de alegría que acorta la distancia.*
- *Lauren y Manuel, porque juntos emprendimos el camino a México, compartimos las lágrimas por estar lejos de casa, pero también disfrutamos de momentos que son recordados con mucho cariño. Con ellos los obstáculos se hacen más pequeños y los logros más intensos.*
- *Katia y Anselmo, por estar cuando se necesitan, por ser su casa el punto de reunión de todos, por los sabios consejos. Laura, María Paula y la pequeña Amelie, por ser tan especiales y contagiarme con su alegría.*
- *La comunidad de cubanos, a cada uno de ellos, por todos los momentos que hemos disfrutado juntos y por permitir tener a Cuba más cerca, con ustedes la añoranza de Cuba es menos.*

▪ *Mis compañeros de la MADEI 9, por compartir no solo los momentos académicos, sino por enseñarme la cultura de México, por acogerme con tanto cariño. Gracias a ustedes el camino emprendido en México ha sido más fácil.*

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I: Problema de investigación.	5
1.1 Planteamiento del Problema.....	5
1.2 Antecedentes	10
1.3 Objetivo general	17
1.4 Objetivos Específicos:.....	17
1.5 Justificación.....	18
Capítulo II. Marco Teórico.....	20
2.1 Las altas capacidades. Aproximaciones a su estudio.....	20
2.1.1 Modelos explicativos de las altas capacidades.	22
2.1.2 Principales características del alumnado que posee altas capacidades.	27
2.2 Género y altas capacidades.	29
2.2.1 La situación de las mujeres con altas capacidades.	34
2.3 La resiliencia como categoría de análisis.....	42
2.3.2 La resiliencia en el contexto educativo.	48
2.3.3 El estudio de la resiliencia en personas con altas capacidades.....	51
2.4. Principales características de la juventud como etapa del desarrollo.	53
2.4.1 Contextualización de la juventud en México.	54
Capítulo III: Método.....	57
3.1 Tipo de Estudio	57
3.2 Participantes	57
3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	58
3.4 Procedimiento	62
3.6 Procesamiento	63
3.7 Consideraciones éticas.	64

Capítulo IV. Análisis de los resultados.....	66
4.1 Fase de Diagnóstico e identificación de las estudiantes con altas capacidades intelectuales.....	66
4.1.1 Cuestionario de datos sociodemograficos.....	66
4.1.2 Test de Matrices Progresivas Escala General (Raven).	69
4.2 Identificación de los factores de resiliencia en los/as estudiantes.....	70
4.3 Fase de descripción y profundización de los factores resilientes en las estudiantes con altas capacidades intelectuales, detectadas en la fase anterior de la investigación, a partir del análisis de las entrevistas.....	72
4.3.1 Descripción de las participantes de la investigación.....	72
4.3.2 Análisis de las entrevistas.....	74
4.3.3 A modo de resumen.....	100
4.4 Pautas orientadoras para la intervención educativa dirigida a estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales y la promoción y desarrollo de la capacidad de resiliencia.....	103
Capítulo V Discusión de resultados y Conclusiones.....	112
REFERENCIAS.....	121
ANEXOS.....

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual debe tener como objetivo principal el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, siendo el contexto escolar el espacio para potenciar sus capacidades. Para el logro de este objetivo es necesario conocer las particularidades de cada alumno y atenderlas adecuadamente. La identificación y atención de los estudiantes con necesidades específicas, en los diferentes niveles de enseñanza, es un reto para el sistema educacional en aras de alcanzar dicho objetivo.

En el caso de los estudiantes con altas capacidades y/o aptitudes sobresalientes, existen varios mitos que traen consigo estereotipos inadecuados hacia los mismos que perjudican su atención integral. Algunas de estas mitificaciones se relacionan con el óptimo rendimiento, la motivación intrínseca y la adaptación social que presentan. Se cree que estos alumnos/as rinden más y mejor que aquellos que no poseen estas capacidades, aprenden de forma autodidacta, que la motivación y persistencia en la tarea son características generales de este alumnado y que pueden presentar desajustes y desadaptaciones a nivel personal y social. Los mitos relacionados con la naturaleza innata de la superdotación, el logro autónomo de objetivos y la idea errónea del desajuste social, son los que más fuerza tienen en la población, siendo este último uno de los más importantes por su efecto práctico en las familias y los centros educativos. Estos mitos se reproducen constantemente a través de la generalización excesiva, el doble diagnóstico, la difusión de información a través de las nuevas tecnologías que no siempre se traducen en conocimientos certeros. A pesar de que la investigación científica muestra evidencias sobre las características y necesidades de este colectivo, aún es necesario seguir investigando y comunicando de manera rigurosa las necesidades de los estudiantes a lo largo de su vida escolar y cotidiana, con el afán de no etiquetar sino dar una respuesta educativa acorde a estas necesidades (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009; Pérez, Borges, Rodríguez, 2017).

En México, se utiliza el término aptitudes sobresalientes para describir a “aquellas personas que destacan entre el grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o varios de los campos de actuación del quehacer humano. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006, p.59).

Son disímiles los modelos que explican el término de altas capacidades, aptitudes sobresalientes o superdotación (términos que se utilizan indistintamente según el contexto),

aparecen los más tradicionales, entendiendo a la superdotación como condición innata o genética, los basados en el rendimiento, que se orientan principalmente en el cociente intelectual y los más actuales, como el sociocultural, que tiene en cuenta los aspectos culturales, contextuales y económicos (Zavala, 2006). El modelo sociocultural propuesto por Gagné (2010) hace énfasis en los catalizadores ambientales e intrapersonales que intervienen en el desarrollo del talento, lo cual cobra importancia para el estudio de las altas capacidades intelectuales.

Los estudios sobre el tema de las altas capacidades han estado orientados a la identificación, diagnóstico e intervención, mayormente con poblaciones de niños/as y adolescentes, quedando poco estudiados dos sectores importantes, el alumnado perteneciente a la educación superior y las mujeres. Pareciera que la identificación de alumnos con altas capacidades, concerniera solamente a la enseñanza básica y el seguimiento de los mismos, en niveles superiores no fuese necesario, especialmente en la universidad (Valdés, Vera & Carlos, 2013). De igual forma, la respuesta educativa hacia el alumnado con altas capacidades ha sido mínima en la etapa universitaria, La Universidad de La Laguna, en España, es pionera en cuanto al tema desarrollando el programa ATENEA-ULL, con el objetivo de aumentar la motivación académica de estos estudiantes (Silió, Martín, Borges, Rodríguez y Aguirre, 2020).

Las mujeres con altas capacidades intelectuales han sido también desfavorecidas, debido a los prejuicios y estereotipos sociales que enfrentan (Domínguez, 2002). La combinación altas capacidades intelectuales -mujeres- universidad, puede significar un factor de riesgo para el logro de la inclusión y la adaptación educativa de los estudiantes que forman parte de este grupo. Por lo que se requiere centrar la atención en función de sus potencialidades para afrontar situaciones adversas y salir a flote ante ellas, lo que ha sido descrito como la capacidad de resiliencia del individuo.

A fines de la década de los setenta, surgió un creciente interés por conocer acerca de aquellas personas que a pesar de vivir en condiciones severamente adversas lograban superarlas y además, transformarlas en una ventaja o estímulo para su desarrollo biopsicosocial (Peralta, Ramírez & Castaño, 2006). La investigación sobre resiliencia está dirigida a estudiar esa relativa inmunidad contra los acontecimientos de presión que aparecen en la vida diaria. No se refiere a disposiciones genéticas sino, a factores protectores que surgen en la compleja interacción de elementos tales como naturaleza-educación y persona-situación.

Investigadores en el tema como Henderson y Milstein (2003), Lamas (2009), entre otros, han destacado la importancia de la resiliencia en la educación para el desarrollo integral de los estudiantes, constituyéndose en un tema pendiente en las instituciones educativas.

La presente investigación centra su estudio en los factores de resiliencia, entendidos aquellas características o situaciones propias de la persona o de su entorno que elevan su capacidad para hacer frente a la adversidad o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial aún con la presencia de factores de riesgo (Acosta & Sánchez, 2009; Masten & Powell, 2003; Place, Reynolds, Cousins & O'Neill, 2002). Se asumen desde la teoría los factores descritos por Werner (1992): introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad y moralidad, los cuales son asumidos bajo la Teoría de la Mandala de la Resiliencia de Wolin y Wolin (1993) y a partir del proceso de categorización y codificación realizado en el análisis cualitativo emergen factores educativos, familiares y sociales-comunitarios. Todo ello teniendo en cuenta, que la capacidad de resiliencia, resulta de un proceso dinámico, en el que interaccionan procesos internos y externos.

Es por tanto objeto de investigación de este estudio, los factores resilientes en estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales, de la Facultad de Comunicación Humana, pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La investigación se estructura en cinco capítulos. En el primer capítulo se plantea el problema de investigación, los antecedentes de referencia, así como los objetivos y justificación que rigen la misma. A continuación se presenta el Capítulo II, que es el marco teórico de la tesis, el mismo está estructurado en función de las categorías principales del estudio, primero se los principales referentes teóricos de las altas capacidades, donde se exponen los modelos explicativos, las conceptualizaciones y las características de las personas que tienen esta condición. Otro apartado en este capítulo está relacionado con la categoría género y la situación de las mujeres con altas capacidades. Luego se presentan las aproximaciones al estudio de la resiliencia, cómo se ha conceptualizado la misma y los componentes que la conforman. Por último, se realiza una caracterización de la juventud como etapa del desarrollo, teniendo en cuenta que las participantes de la investigación son jóvenes.

A continuación, reluce el Capítulo III, en el que se recoge la perspectiva metodológica de la investigación, declarando el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos y técnicas para la recolección de datos, las etapas en las que se fue realizando el estudio y el procedimiento para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

El Capítulo IV, se orienta a la presentación de los resultados de la investigación, a partir de las dos fases esenciales de la misma y respondiendo a los objetivos propuestos. Se presentan primero, los análisis de la fase cuantitativa y luego los de la fase cualitativa, los que conducen finalmente a la propuesta de las pautas orientadoras para la intervención educativa con estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales. Consecutivamente a este apartado se realiza el Capítulo V, referente a la discusión de los resultados y conclusiones del estudio.

Finalmente se listan las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I Problema de investigación

1.1 Planteamiento del Problema

El sistema educativo en la actualidad se enfrenta a un gran reto: la inclusión de diversos estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza. Esta diversidad supone tener en cuenta las diferencias étnicas, sociales, culturales, sexuales de los alumnos, así como las necesidades educativas que presentan, las cuales varían desde limitaciones físicas, motoras, intelectuales hasta altas capacidades intelectuales, estas últimas quedando un poco solapadas en las acciones que se realizan en los diferentes centros educativos para enfrentar dicho reto.

La educación inclusiva representa una alternativa para la inserción de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en los contextos escolares, si se parte en primer lugar, como un derecho recogido en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020) donde se plantea que “toda persona tiene derecho a la educación, (...) el gobierno se impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (...) la cual será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica y tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano, (...) esta educación será además de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos ” (p.5) y en segundo lugar, si se tiene en cuenta lo enunciado por la Ley General de Educación (2018) en su Artículo 41 “la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas del aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género” (p.19).

Aun cuando está reconocida en la legislación de México la necesidad de atender a los estudiantes con aptitudes sobresalientes con equidad, esto sigue siendo un reto alejado de la realidad. En el artículo 41 de la Ley General de Educación, antes mencionado, pareciera que solo serán atendidos aquellos estudiantes con aptitudes sobresalientes que presenten necesidades educativas específicas, entendiéndolas como problemas de aprendizaje, problemas socio afectivos u otros. Sin embargo, la identificación, evaluación y atención debe estar dirigida a

todos los estudiantes con altas capacidades, presenten o no necesidades educativas específicas, porque por sus propias características de aprendizaje, requieren atención diferenciada.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el Censo de escuelas, maestros y alumnos/as de la Educación Básica y Especial, realizado en el año 2014, documentó 23,562,183 identificados con aptitudes sobresalientes de los cuales solo 223,442 han recibido atención de educación especial, lo que significa un 0.95%. En el estado de Morelos de detectaron 387,288 alumnos/as con aptitudes sobresalientes, recibiendo atención solo el 1.07 % de los mismos. En este censo no participaron todos los estados del país, estas cifras solo ofrecen una parcialidad de la panorámica de la situación, por lo que se puede hipotetizar que estas cifras pueden ser más alarmantes si se realiza un estudio nacional. Se evidencia entonces la escasa atención que se le brinda a estos alumnos/as en el contexto educativo.

Los contextos en los que se encuentran insertadas las personas con altas capacidades intelectuales, siempre que sean atendidas adecuadamente, pueden contribuir al desarrollo de sus potencialidades (Valadez & Ávalos, 2010). Por tanto, se insiste en el papel que juega el contexto educativo, como eslabón significativo para la identificación, apoyo y seguimiento de los alumnos con altas capacidades intelectuales, teniendo en cuenta además el papel de la escuela como agente socializador y potenciador del desarrollo integral de sus educandos. Para ello, se requiere romper con el modelo tradicional de la escuela que tiende a la repetición y a considerar a todos los estudiantes como iguales, bajo la premisa que estos aprenden de igual forma (Cabezas, 2017) y contribuir a un modelo inclusivo en el que se respeten y desarrollen las habilidades de todos los alumnos/as.

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales necesitan un acompañamiento en su desarrollo escolar de profesionales calificados, que les permita una inserción adecuada en las escuelas, donde además se exploten sus habilidades. Mascarenhas y Barca (2012) consideran que los estudiantes superdotados deben ser atendidos integralmente en todos los aspectos, a nivel personal, educacional, y social, pues pueden presentar problemas de adaptación y surgir dificultades, que bloqueen el despliegue de sus potencialidades. Del mismo modo, es necesario brindar una respuesta educativa específica a este alumnado, lo cual responde a ofrecer igualdad de oportunidades en las instituciones educativas. Esto supone identificar diversas realidades y una diferenciación en la enseñanza para el estudiantado más capaz (Pérez, 2007).

Muchos de estos estudiantes pasan desapercibidos en sus centros escolares, la invisibilidad de los mismos resulta más evidente en la enseñanza superior, donde queda

paralizada la potenciación de sus aptitudes por parte de los profesionales implicados en el crecimiento académico y personal de estos o porque ellos mismos han aprendido a lo largo de su vida escolar a solapar sus capacidades o dudando incluso de las mismas. La universidad, pareciera ser el nivel más excluyente en la atención a los estudiantes con estas características, donde llegará un porcentaje menor debido al abandono escolar (Valdés, Vera & Carlos, 2013).

El nivel superior de la enseñanza se caracteriza por preparar a los futuros profesionales de la sociedad, los cuales contribuirán al desarrollo social y económico de su país, por tanto es esencial la identificación y desarrollo de los estudiantes talentosos, a través de una estructuración sistemática con equipos multidisciplinarios que lo garanticen. En la medida que estos alumnos/as sean capaces de potenciar sus capacidades, será mejor su preparación y su aporte al desarrollo del país (Mascarenhas y Barca, 2012).

Por otro lado, Pereira & Morais (2015), investigadoras portuguesas, también resaltan la pertinencia del reconocimiento de los estudiantes universitarios con altas capacidades, pues pueden constituir un capital social importante. Es necesario colocar desafíos en el contexto educativo para la estimulación y realización del potencial del alumno universitario.

En México algunas de las investigaciones realizadas respecto al tema de las altas capacidades intelectuales se han llevado a cabo por diversos equipos de investigación de diferentes universidades públicas, como la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma del Estado de Yucatán y la Universidad de Guadalajara. Los estudios realizados, centran el interés en la exploración de las características del alumnado con altas capacidades, la necesidad de detección y atención a los mismos desde edades tempranas, así como el conocimiento de los aspectos del desarrollo afectivo y la creatividad de los estudiantes talentosos, encontrándose como resultados que los sujetos talentosos alcanzan mejores puntuaciones en las dimensiones de manejo del estrés e inteligencia emocional que los no talentosos y que los detectados como estudiantes con talento académico, alcanzaban una mayor motivación y compromiso con la tarea; y no necesariamente tenían una elevada aptitud o creatividad (González, 2014; Martín, Medrano & Sánchez, 2005; Sánchez, 2004; Valadez, Pérez & Beltrán, 2010).

Sin embargo, cuando de respuesta educativa a estudiantes universitarios con altas capacidades se trata, se evidencian pocos programas curriculares o extracurriculares hacia este alumnado. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en el año 2013, implementaron el Programa Universitario para la atención a estudiantes sobresalientes YAS'NA, el cual se realizó

una sola vez, con una generación de estudiantes. El programa se centró en dos áreas de apoyo: el ámbito de las competencias genéricas, que permiten al estudiante universitario enfrentar los retos del mundo actual y el de la formación profesional que incluye experiencias de movilidad en otras instituciones educativas nacionales e internacionales, así como la participación en eventos científicos. Por otro lado, tuvo como propósito favorecer el desarrollo de su potencial de aprendizaje y mejorar sus habilidades afectivas y sociales, a partir de talleres formativos y su participación como mentores de niños de primaria. El programa YAS'NA se diseñó en congruencia con el modelo inclusivo que propone la UNACH, donde se reconoce la diversidad de sus estudiantes, incluyendo a los sobresalientes como una población que requiere apoyo y atención (González, 2016).

Aun cuando existen investigaciones sobre el tema en el contexto mexicano, estas todavía son mínimas en cuanto a seguir explorando el mundo de las personas con aptitudes sobresalientes y el establecimiento de criterios válidos para su identificación, lo que resulta más evidente en el nivel medio superior, ya que prácticamente no existen programas y estudios dirigidos a los estudiantes de estas características en la etapa universitaria (Valdés, Vera & Carlos (2013).

El alumnado con altas capacidades intelectuales no solo se enfrentan al reto de insertarse a un nivel nuevo de enseñanza, que supone un cambio sustancial en sus trayectorias como estudiantes, sino también a la existencia de disincronía interna o externa en su desarrollo (Terrassier, 1994, citado en Betancourt & Valadez, 2003). Estos conflictos y cambios pueden significar factores de riesgo que atenten contra su posibilidad de crecer y desarrollarse satisfactoriamente.

Conjuntamente a esto, ser mujeres supone otro factor de riesgo, las mujeres representan un grupo vulnerado cuando de altas capacidades se habla, pues la eminencia se asocia más a los hombres que a las mujeres, lo que conduce a la representación de la “mujer oculta”. La invisibilidad social que han tenido las mujeres con alta capacidad permea la forma en la que se perciben ellas mismas (Pérez, 2006).

Las mujeres superdotadas han permanecido ocultas para la sociedad, un ejemplo claro fue el estudio realizado por Pérez (2006), donde le pedían a una muestra de estudiantes universitarios, que identificaran a partir de una lista de hombres y mujeres, aquellos que fueron eminencias en el campo científico. El número de mujeres reconocidas fue inferior al de los hombres.

Los estereotipos sociales han puesto un freno en el desarrollo de las capacidades de las mujeres superdotadas, pues entran en conflicto con los comportamientos esperados por la sociedad según su rol de género. Por el miedo a no ser comprendidas y apreciadas, se centran más en desempeñar adecuadamente el rol que se les asigna. Estos elementos debilitan la autoestima y propician el ocultamiento de sus capacidades (Pérez, Domínguez & Díaz, 1998). Estas conductas pueden enfatizarse en contextos educativos universitarios, pues según Silverman, 1993 (citado en Pérez, 2006) las niñas superdotadas tienden a ocultar sus capacidades en la medida que van creciendo.

Las mujeres superdotadas adultas, experimentan tensión entre sus carreras y su vida personal (Reis, 1995) por lo que se hace necesario entender los factores culturales, sociales y ambientales en las experiencias educativas de las mismas, en donde se trabajen problemáticas relacionadas con autoestima y miedo al éxito, principalmente en la juventud, etapa del desarrollo en la que se materializan los proyectos de carrera y futuro profesional (Antunes & Almeida 2012).

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) no está exenta de esta realidad, pues aun cuando plantea ser una universidad incluyente y contar con un Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, este no abarca toda la diversidad del alumnado que está inscrito en las diferentes carreras que forman parte de la institución. El programa tiene como misión asegurar, con todos los medios a su alcance, la inclusión educativa de personas con discapacidad. La misión, visión, objetivos y acciones del programa se orientan exclusivamente a la atención de la discapacidad, la sordera, el autismo, la multiculturalidad y las alteraciones neuropsicológicas. Como parte de ello, se creó la Unidad de Género con la finalidad de evitar la discriminación o violencia de género, así como un Manual de Procedimientos para la Inclusión de la Perspectiva de Equidad de Género en los Planes y Programas de Estudio de Nivel Licenciatura (PIDE 2017-2023).

Dispone además de un documento técnico (Manual Azul) de accesibilidad para personas con discapacidad orientado a personas que construyen y mantienen el entorno de las Instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuenta además con un material de orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior. Este documento está dirigido al personal académico de la UAEM esperando que pueda aportar elementos de carácter teórico y práctico en el diseño de las

actividades, acciones y tareas académicas de naturaleza incluyente; sin embargo, resulta excluyente pues no se contemplan en el mismo a los estudiantes con altas capacidades.

En un estudio realizado en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM (FCH, 2015) se destacó que el 95 % de sus estudiantes son mujeres y se han identificado varios factores que influyen en el abandono escolar: el factor económico, la maternidad, falta de información en cuanto a la finalidad de la carrera y en el menor de los casos por agotar sus posibilidades de acreditación de las asignaturas por bajo rendimiento escolar. Estos datos ofrecen una panorámica de la realidad de los problemas a los que se enfrentan las estudiantes de esta facultad, teniendo en cuenta que la mayoría del alumnado son mujeres.

Enfocar la mirada en la transformación positiva que pueden hacer las mujeres con altas capacidades intelectuales de las situaciones adversas y de riesgo, que enfrentan en los escenarios universitarios en los que están insertadas, supone un cambio en la percepción del individuo, basado en las potencialidades, en los recursos y en relación con su entorno. La resiliencia como categoría científica permite esta perspectiva.

Por lo que se plantea como **pregunta de investigación:**

¿Cuáles son los factores resilientes presentes en las estudiantes universitarias, con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos?

1.2 Antecedentes

Son pocos los estudios realizados sobre la capacidad de resiliencia en personas con altas capacidades intelectuales, recrudeciéndose la situación en el nivel superior de la enseñanza y cuando de mujeres con altas capacidades se trata, pues representan un grupo poco reconocido por la sociedad y los sistemas educativos (Valdés, Vera & Carlos (2013). El diagnóstico, la identificación y la intervención han sido los pilares para las investigaciones sobre altas capacidades. Por su parte, el estudio de la resiliencia ha estado encaminado a la definición, el diagnóstico de la misma en determinados contextos y la intervención para el desarrollo de esta capacidad ante situaciones de riesgo y vulnerabilidad e incluso ante la ausencia de estos.

Estudios precedentes, los cuales van dirigidos al estudio de las mujeres y las altas capacidades intelectuales en los diferentes contextos educativos, suponen importantes referentes para la presente investigación.

La invisibilidad que tienen las mujeres con altas capacidades a lo largo de la historia, supone un factor de alto riesgo para el despliegue de sus potencialidades. Respecto a esto Pomar, Díaz, Sánchez & Fernández (2009) realizaron un estudio con alumnas y alumnos de sexto grado de primaria y primero de educación secundaria de la comunidad de Galicia, con el fin de identificar diferencias en cuanto al sexo respecto a talentos verbales y matemáticos. La muestra con la que se trabajó estuvo compuesta por un total de 306 estudiantes de los cuales el 39.4% eran mujeres. Se estudiaron las puntuaciones alcanzadas en los factores comprensión verbal, fluidez verbal, concepción espacial, razonamiento y factor numérico, según el género.

Los resultados arrojaron que los factores se comportan de forma muy similar en niños y en niñas, y aún más en los que demostraban una buena capacidad verbal y/o matemática. Las autoras de esta investigación aluden que las pequeñas diferencias encontradas suponen la unificación de la variabilidad y las semejanzas en ambos sexos, pero de igual forma hay que prestar atención a las mismas pues pueden transformarse en mayores por la influencia social (estereotipos, expectativas, modelos, patrones sociales).

Es necesario señalar que la muestra fue previamente seleccionada, lo que puede influir en la similitud de los resultados alcanzados en ambos sexos, siendo menos que las que se pudieran encontrar en la población general. Este argumento es importante tener en cuenta para evitar fomentar estereotipos, que luego pueden ser predictores inadecuados de las diferencias entre hombres y mujeres con altas capacidades intelectuales (Pomar, Díaz, Sánchez & Fernández, 2009).

Álvarez, Jiménez, Gil, Murga y Téllez (2005) en un estudio longitudinal que realizaron con alumnos de bachillerato en la comunidad de Madrid, se propusieron analizar las diferencias en cuanto a género en alumnos con altas capacidades, demostrando que las mujeres ocultan mayormente su capacidad y suelen ser más inseguras que los chicos inteligentes. Sin embargo, las pruebas de inteligencia aplicadas no muestran resultados diferentes entre los dos sexos. Este estudio, además pone en evidencia la existencia de patrones tradicionalmente asociadas al género, pues en cuanto a los intereses profesionales, los hombres preferían carreras técnicas, militares y las mujeres aquellas relacionadas a lo humanístico y literario.

Otro estudio relevante es el realizado por Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas & Lorenzo (2013), en Guadalajara, México, que tenía como objetivo analizar la relación existente entre capacidad intelectual e inteligencia emocional, tomando en cuenta el género y el

rendimiento académico, comparando dos grupos, uno con inteligencia promedio y otro con inteligencia superior, y hombres y mujeres, con un rango de edad entre 17 y 20 años.

Se plantearon además las siguientes hipótesis: a) la inteligencia emocional se relaciona con el rendimiento académico, b) los más inteligentes presentan mayor inteligencia emocional, y c) las mujeres, independientemente de su capacidad intelectual, presentan una mayor inteligencia emocional.

Los resultados alcanzados corroboran la tercera hipótesis planteada, pues existen diferencias debidas al género en inteligencia emocional. Las puntuaciones obtenidas en todas las escalas favorecen a las mujeres, resultando significativa la diferencia entre ambos sexos en el Cociente de Inteligencia Emocional. De igual forma estos resultados apoyan parcialmente la hipótesis de que los más capaces tienen mayor inteligencia emocional, siendo las diferencias siempre a favor de los más inteligentes.

Otra investigación precedente es la realizada por Barrios (2017) en una escuela secundaria de Cuernavaca, Morelos, la cual es conocida como un internado para mujeres. En este estudio se identificaron las adolescentes con aptitudes sobresalientes, se indagaron las creencias y expectativas de las mismas acerca de las limitaciones y posibilidades de las mujeres en la elección de la futura profesión, así como las variables que influyen en estas elecciones; además se diseñó y evaluó un programa de intervención para la orientación vocacional dirigido a estas adolescentes.

Los resultados demostraron que las alumnas promedio y por debajo de la media alcanzaban puntajes más altos que las alumnas con aptitudes sobresalientes en los indicadores de creatividad. También se identificaron casos de multipotencialidad en adolescentes con aptitudes sobresalientes, lo cual precisa la necesidad de apoyo para buscar la focalización de sus intereses en las áreas donde se presente mayor potencialidad.

Este estudio permitió corroborar la pertinencia de incluir en los programas de orientación vocacional dirigidos a esta población, actividades que permitan la exploración, clarificación, jerarquización, y enriquecimiento de las perspectivas, favoreciendo así la comprensión de sí mismas, de la sociedad y su funcionamiento, así como los derechos de las mujeres en el mundo laboral y profesional. De igual manera ofrecer a las adolescentes sobresalientes actividades que las motiven a buscar, a explorar su propio mundo y plantearse la importancia de los proyectos de vida para su desarrollo integral

Con respecto a la resiliencia se han realizado investigaciones que permiten reconocerla como eslabón importante para superar la adversidad en contextos educativos, en especial en la educación superior. Investigaciones realizadas por Campuzano, Arceo y Reyes (2009); Lugo, Guerrero, Castañeda, Gámez, García & Padilla (2016); Peralta, Ramírez & Castaño (2006); Pulgar (2010), centran la atención en el estudio de los factores resilientes en estudiantes universitarios con el objetivo de determinar aquellos factores que se asocian al rendimiento académico en estudiantes con alto y bajo rendimiento y describir la relación entre resiliencia y sexo, edad, estado civil y nivel socioeconómico, tomando como muestra estudiantes universitarios de diferentes universidades públicas. Es común en estos estudios la perspectiva cuantitativa y la utilización del Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U), el cual se basa en los factores resilientes propuestos por los factores resilientes propuestos por Werner (1992): introspección, interacción, iniciativa, independencia, humor, creatividad y moralidad.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento, siendo el primer grupo el que se encuentra en mayor riesgo para la adaptación escolar y la continuidad de estudios, debido a que existen menos factores que les permiten lograr el éxito escolar. Estas diferencias se encuentran en las variables de introspección, interacción, iniciativa, independencia, moralidad y pensamiento crítico, sin embargo la diferencia más amplia, la posee la variable de iniciativa, siendo el único factor que se asocia al rendimiento académico, lo cual indica que la iniciativa, entre todos los demás factores resilientes, es determinante en el rendimiento académico alto o bajo de los estudiantes en esta universidad pública. Son los estudiantes con buen rendimiento académico los que tienden a tener puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia, lo que implica mayor presencia de estos factores en este grupo.

Por otra parte, se demuestra la existencia de diferencias en los puntajes alcanzados en los factores de resiliencia según sexo. Las mujeres alcanzaban puntajes más altos que los hombres en los factores: Interacción, Introspección, Pensamiento Crítico, Buen Humor, Familia, Independencia y Creatividad. Se plantea que las jóvenes tienen mayor competencia social, expresión de sus emociones y pensamientos que los jóvenes, lo que les posibilita ser más empáticas y asertivas en la interacción con otros, lograr sus objetivos y solucionar conflictos en forma más efectiva que los varones, por tanto ser más resilientes que ellos, en momentos adversos.

Otra conclusión importante es que de manera general los universitarios/as presenta puntajes altos de resiliencia, lo que puede estar dado por la propia exigencia de los estudios de educación superior y el trayecto ya recorrido para llegar a este nivel educativo. Esta última condición propicia la obtención de herramientas y aprendizajes previos que les permite enfrentar situaciones problemáticas en este nuevo nivel de enseñanza.

En el 2014, González y Artuch, estudiaron la resiliencia y su relación con las estrategias de afrontamiento en el contexto de la educación superior. Analizaron además la influencia del tipo de universidad y el género en la resiliencia y el afrontamiento. Se asumen como factores de resiliencia la tenacidad y competencia personal, la confianza en la intuición y tolerancia al estrés, la aceptación positiva del cambio, la percepción de control y la espiritualidad.

Los investigadores utilizando el método cuantitativo, declaran que existe una relación positiva entre las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y la resiliencia. Los alumnos alcanzan una puntuación media-alta en resiliencia, demostrando ser ellos quienes controlan las situaciones y establezcan relaciones en las que se apoyen y la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones. Este estudio no encontró efecto del sexo sobre la puntuación global de resiliencia ni con respecto a los factores que se tuvieron en cuenta. Sin embargo, el tipo de universidad si influye en los factores de resiliencia, los estudiantes de las universidades laicas, utilizan factores relacionados con la tenacidad y los de las universidades de corte religioso factores centrados en la espiritualidad. Como resultado principal se revela la importancia de que los alumnos identifiquen sus fortalezas y desarrollen recursos protectores para afrontar situaciones adversas (González & Artuch, 2014).

Otro estudio realizado en México fue el llevado a cabo por González & Valdez (2015), en el que se examinan los niveles de resiliencia considerando diferencias de edad y sexo en participantes que pertenecían a cuatro grupos de edad: niños, adolescentes, adultos jóvenes y adultez media. Se les aplicó el cuestionario de resiliencia de González (2011), el cual es un instrumento de autoinforme que mide factores específicos de la resiliencia basada en los postulados de Grotberg (1995) organizados en cuatro categorías: yo tengo (apoyo), yo soy y estoy (atañe al desarrollo de fortaleza psíquica) yo puedo (remite a la adquisición de habilidades interpersonales).

Como principales resultados se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en los cuatro grupos de edad, que indican mayores factores protectores internos, externos, empatía y resiliencia total en comparación con los hombres, con excepción

del factor protector interno en adultos jóvenes que resultó no significativo. Además se evidenció que los factores se iban presentando en distinto orden en las diferentes edades, de tal forma que los niños poseen en mayor medida factores protectores internos al igual que los adultos jóvenes, mientras que los adolescentes y el grupo de adultez media disponen más de factores protectores externos. Estos resultados pueden interpretarse según los autores como diferencias generacionales respecto a las características resilientes. Se observó también que las mujeres puntuaban más alto en el factor protector externo en las diferentes edades y los hombres alcanzaban mayores puntuaciones en el factor protector interno. Los autores enuncian que es importante considerar esta diferencia, pues pareciera ser que las mujeres requieren de un apoyo externo (principalmente de la familia) para ser resilientes.

Por su parte, Acle & Ordaz (2010) dirigieron su investigación al estudio de la resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbanas marginadas de la zona oriente de Iztapalapa, en la Ciudad de México. Aquí se vinculan dos variables, que son de interés para la investigación que se quiere realizar. Se diseñó y se instrumentó un programa de intervención dirigido a estos niños, luego de la aplicación de instrumentos que permitieron la identificación de los mismos y se realizaron sesiones de trabajo con los padres de los estudiantes y las maestras.

Los niños fueron detectados no solo por su CI alto sino también por sus niveles de creatividad, motivación y compromiso con la tarea, la nominación por parte de sus pares y profesores y adecuado autoconcepto. No obstante, se observaron factores de riesgo en el ámbito familiar relacionado con la separación familiar como consecuencia de la migración, abandono o por estar ambas figuras paternas trabajando todo el tiempo y se descuidaba la crianza de los niños. A pesar de esto, se encontraron también factores protectores importantes, como la participación en talleres para mejorar el rendimiento escolar, el apoyo de la familia extensa, la aceptación para que los niños participaran en el taller y el apoyo escolar.

Al final del programa se obtuvieron resultados significativos tanto en los niños, en los padres como en las maestras. Se observó incremento en el desarrollo de habilidades cognitivas como la creatividad, la flexibilidad y la originalidad en los niños. Los padres consideraron como lo más importante para ellos, el conocer y comprender mejor a sus hijos. Las maestras modificaron sus expectativas en cuanto al comportamiento de los niños y establecieron una mejor relación con ellos. Quedó demostrado que no necesariamente tener una alta habilidad es atributo para enfrentar la adversidad, no obstante, las habilidades cognitivas son importantes para el desarrollo de conductas resilientes y más aún cuando los niños con aptitudes

sobresalientes se encuentran en contextos familiares, escolares o sociales de alto riesgo (Acle & Ordaz 2010).

Otro estudio relevante para esta investigación, fue realizado en el 2018 por Velasco & Quiroga, quienes evaluaron la influencia de factores sistémicos internos y externos en la motivación escolar y permanencia en los estudios en alumnos con alto potencial intelectual, que acuden a un centro educativo extracurricular, en el estado de Nuevo León, México. Lo interesante es que definen la resiliencia como uno de los factores internos que se estudian

Los resultados arrojaron que existe una fuerte correlación positiva entre los puntajes totales de tolerancia e inteligencia emocional. El grupo de alumnos estables muestran altos niveles de resiliencia al igual que el factor inteligencia emocional. Ambos factores internos resultan significativos para afrontar situaciones difíciles tanto en su vida personal como en el centro educativo en el que se encuentran insertados. Sucede todo lo contrario en el grupo de estudiantes críticos, pues mostraban niveles bajos de resiliencia e inteligencia emocional. Por otra parte, los factores externos como la familia y la institución académica suponen factores protectores contra el estrés y la desmotivación en estos alumnos con alto potencial intelectual, se evidenció que cuando los alumnos no encuentran apoyo en su familia lo buscan en el sistema escolar. Se destaca la importancia de desarrollar recursos resilientes y emocionales en estudiantes con altas capacidades para enfrentar adecuadamente las demandas de la formación académica así como de las situaciones difíciles en la vida (Velasco & Quiroga, 2018).

Los estudios expuestos anteriormente arrojaron resultados en los que las mujeres resultan privilegiada en cuanto a alcanzar mejores porcentajes en la medición de la resiliencia, competencias sociales, inteligencia emocional, solución de conflictos, lo cual les permite afrontar los momentos adversos. Sin embargo, se evidencia en algunas investigaciones la relación entre factores externos y la resiliencia, pareciera ser que las mujeres necesitan apoyos externos para ser resilientes. Además se destaca la invisibilidad de las mujeres con altas capacidades y el ocultamiento de sus potencialidades por los conflictos en cuanto a su rol de género y los estereotipos sociales.

Estos estudios, encaminados más a las relaciones entre resiliencia y rendimiento académico y variables sociodemográficas como el sexo y la edad, demuestran la necesidad de vincular la resiliencia con otras variables psicosociales y académicas, por lo que resulta importante intentar describir como se manifiesta la resiliencia en estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Estas investigaciones asumen, en su mayoría, metodologías cuantitativas que propician solo la identificación de los factores resilientes, pero no se realizan análisis más profundos en torno a los mismos y los diferentes componentes personales, contextuales y sociales que pueden propiciar el desarrollo de conductas resilientes. De ahí que la presente investigación plantee la descripción de los factores resilientes a través de técnicas cualitativas, en las que se consideren las diferentes esferas de las participantes, para una mayor comprensión de los mismos.

Otras consideraciones que contribuyen a plantearse la relevancia de estudiar y potenciar los factores resilientes en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales, a partir de estos antecedentes teóricos, es que no siempre la alta capacidad es sinónimo de resiliencia, principalmente cuando este alumnado se enfrenta a factores de riesgo. Por ello se debe realizar un análisis de dichos factores de riesgos, para poder contextualizar la adopción o no de conductas resilientes en las estudiantes.

Ante esta realidad se desprende la importancia de la intervención, en el ámbito académico, orientada a la identificación de mujeres con altas capacidades intelectuales en la educación superior y a la potenciación de sus propias fortalezas para el desarrollo integral de su personalidad.

1.3 Objetivo general de esta investigación:

Describir los factores resilientes en estudiantes mujeres, con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1.4 Objetivos Específicos:

1. Detectar a estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales, pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
2. Identificar los factores de resiliencia en estudiantes, con altas capacidades intelectuales y capacidad media pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
4. Analizar los factores de resiliencia en estudiantes mujeres, con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

5. Diseñar un sistema de pautas orientadoras para la intervención educativa con estudiantes mujeres, con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la licenciatura en Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

1.5 Justificación

La atención a estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales, supone hacer extensiva la inclusión de las mismas en los diferentes niveles de enseñanza, el apoyo educativo de sus necesidades específicas y una apuesta por el respeto a la diversidad en la institución de la que forman parte.

Este grupo de estudiantes, que pueden no estar diagnosticadas como estudiantes con altas capacidades intelectuales, si no son atendidas adecuadamente pueden estar bloqueando sus potencialidades y presentando problemas de adaptación social, emocional y educativa, lo cual influye de forma negativa en su crecimiento personal y profesional.

El no diagnóstico de estas estudiantes, la poca atención individualizada por parte de los profesionales calificados, la escasez de oportunidades que se les brinda para el desarrollo de sus potencialidades, los insuficientes programas dirigidos a estudiantes con estas características, pueden tornarse factores de riesgo o situaciones adversas para los mismos.

Por tanto es necesario el estudio de sus propias potencialidades y recursos, que les permitan afrontar las situaciones adversas y minimizar los riesgos, lo cual garantiza su protección y la transformación positiva que pueden hacer de la adversidad.

Son los factores resilientes los que ofrecen una visión optimista y un cambio de perspectiva en los sujetos, ya que se enfocan en el desarrollo positivo, la posibilidad de superación y la adaptación ante situaciones adversas.

El estudio detallado de estos factores resilientes, a través de la descripción de los mismos, contribuirá al diseño de un sistema de pautas orientadoras dirigidas al alumnado con alta capacidad, lo que permite en primer lugar, el diagnóstico y seguimiento de las estudiantes universitarias con altas capacidades, que constituye el punto de partida en el reconocimiento de la atención especializada e individualizada que estas requieren.

Supone también que la Facultad de Comunicación Humana cuente con una herramienta que puedan utilizar los profesionales de la institución, con el propósito de brindar la atención que dichas estudiantes necesitan y desarrollar competencias en ellas para la adaptación social, emocional y educativa. Estas pautas pueden ser extensivas a las diferentes facultades de la

Universidad Autónoma del Estado Morelos, siempre que se realicen las adecuaciones pertinentes, teniendo en cuenta las características del nuevo escenario en el que se quiera implementar.

Pueden ser las estudiantes participantes de la investigación, multiplicadoras de la propuesta en otros espacios y con otros estudiantes, capaces de transpolar sus experiencias y aprendizajes a otros contextos significativos para ellas.

Capítulo II Marco Teórico

2.1 Las altas capacidades. Aproximaciones a su estudio

Los términos superdotado, talentoso, altas capacidades y aptitudes sobresalientes se han incorporado al lenguaje de los/as educadores/as para referirse a todo tipo de manifestaciones excepcionales en el ámbito escolar y social del ser humano. Sin embargo, la utilización de estos términos en muchas ocasiones no es precisa ni adecuada, debido a la existencia de contradicciones terminológicas y conceptuales al ser un campo dinámico, polémico y no acabado (Zavala, 2006), particularmente en los países de habla hispana.

Disimiles son las acepciones que se asumen en diferentes contextos para referirse a los/as estudiantes que sobresalen por encima de la media. Por ejemplo en España se asumió en principios el término de necesidades educativas especiales para brindar atención a estos alumnos/as, luego alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, después alumnos/as superdotados/as intelectualmente y así hasta asumir el término de altas capacidades intelectuales, empleado en la normativa estatal actual (Comes, Díaz, Luque & Ortega, 2009).

Además se ha utilizado el termino superdotación, desde el Modelo Psicométrico, definiéndolo como aquella persona que presenta un cociente intelectual de 130 o más, es la inteligencia en este modelo el factor fundamental para la superdotación (Borges, Hernández & Rodríguez, 2009)

Por otra parte en México, se utiliza el término alumnos/as con aptitudes sobresalientes en la legislación y por ende en los programas que se han llevado a cabo de manera oficial por la Secretaria de Educación Pública para la atención de este alumnado, definiéndolo como “aquellas personas que destacan entre el grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o varios de los campos de actuación del quehacer humano. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad” (SEP, 2006, p.59).

Se define también al/la sobresaliente como “aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana” (Pérez, 1998 citado en Mercado, 2011, p.15).

Otros autores han conceptualizado a las altas capacidades como un término genérico, que designa a los alumnos o alumnas que destacan muy por encima de la media, en algunas o en la mayoría de las capacidades (Barrera, Durán, González y Reina, 2008).

Debido a que el concepto de superdotación ha sufrido variaciones en cuanto a nominación y contenido, respondiendo a contextos y teorías diferentes es necesario definir un glosario de términos, que pueden presentar similitudes pero a su vez elementos diferenciadores entre ellos, los cuales han sido abordados por Tourón (2009).

A continuación se presentan estos términos.

Tabla1.

Definición de términos asociados al concepto de superdotación (Tourón, 2009).

Precocidad	Responde a la maduración temprana en los niños/as, que conduce a la expresión anticipada de habilidades con respecto a lo que se espera deberían hacer según la etapa del desarrollo en la que se encuentren.
Prodigio	Se refiere a la expresión de un talento o habilidad excepcional para la edad del niño, el cual puede realizar un trabajo inusual en comparación con los niveles de rendimiento de los adultos.
Genio	Aquella persona que tiene niveles de inteligencia o rendimiento muy altos en un área o dominio específico
Superdotación	Define a la persona que tiene un nivel de competencia por encima de la media en uno o más campos de aptitud y estos pueden o no manifestarse en la actividad.
Talento	Aplicable a aquellos alumnos con habilidades excepcionales en uno o más campos de la actividad.

La mayoría de los intentos realizados para la definición de los alumnos/as sobresalientes y/o alumnos/as con altas capacidades intelectuales, han puesto énfasis en el percentil alcanzado en el cociente intelectual de estos/as estudiantes, obviando el ambiente como contexto facilitador o entorpecedor del desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, en los últimos años se ha intentado romper con la conceptualización cuantitativa del término, asumiendo posturas cualitativas que contribuyan a su definición.

Desde la postura cualitativa, López (2003) hace referencia al término alta capacidad como la denominación de niños/as que muestran habilidades sobresalientes en diferentes áreas del desarrollo pero que aún no despliegan completamente su potencial. Para ello es importante que intervengan factores personales, ambientales y/o contextuales.

Asumiendo también esta postura, Tourón (2004) expone que se debe “pasar de entender al niño superdotado como aquel con una puntuación muy superior al resto de sus iguales en un test de inteligencia general (aunque esto no deje de ser cierto en la mayor parte de las ocasiones), a entenderlo como una persona con un conjunto de capacidades más allá de dicha puntuación. Capacidades que tendrán su desarrollo comprometido por el ambiente en el que el niño se desenvuelva” (p.7).

Tannenbaum (1992) y Gagné (2005) en sus definiciones incluyen elementos psicosociales necesarios para el desarrollo de la superdotación, considerando el rendimiento excepcional como resultado de la relación entre factores ambientales y los diferentes contextos en los que el individuo está inserto, preponderando el papel esencial que juega el contexto familiar y el escolar en el desarrollo del talento (López, 2003).

Para alcanzar una mayor comprensión de las diferentes posturas que se han asumido en el estudio del alumnado con altas capacidades, superdotación o sobresalientes es necesario recurrir a los distintos modelos explicativos de la misma. Aquellos que ponen énfasis tanto en las capacidades, en el rendimiento, en la esfera cognitiva, como en las estructuras socioculturales.

2.1.1 Modelos explicativos de las altas capacidades

Varios autores han desarrollado teorías y definiciones para el estudio de las altas capacidades. Se sistematizan a continuación los principales modelos provenientes de cada una de estas posturas teóricas. Belda, (2012), Mercado, (2011), Navarro, (2015), Tourón, (2004, 2009) hacen una sistematización de los mismos en aras de ofrecer sus principales aportaciones.

Modelos basados en las capacidades

Estos modelos se caracterizan por depositar en el cociente intelectual del niño/a la asunción de las altas capacidades, para ello se basan en la evaluación psicométrica de la inteligencia. Sus principales exponentes (Binet y Terman) asumen esta postura unidimensional de la inteligencia en la definición de la superdotación o altas capacidades (Belda, 2012).

Frente a esta visión monolítica, aparecen otros autores que consideran que las personas tienen características diferentes que las hacen ser únicas y por tanto no se puede conceptualizar a una persona solo por su cociente intelectual. Tal es el caso de Gardner (1983) con la teoría de las Inteligencias Múltiples, quien amplía el concepto de inteligencia y define ocho tipos de inteligencia: la lógico-matemática, la verbal lingüística, la ecológica, la musical, la kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la espacial. Declara además que estas inteligencias no funcionan aisladamente, ellas pueden fusionarse en distintos momentos de la vida cotidiana del sujeto, formando su personalidad.

Dentro de este modelo destaca la postura de Castelló y Batlle (1998), donde se considera que la determinación de un talento dependerá en gran medida del contexto histórico en el que se encuentre la persona. Para ello definen cuatro tipos de talento: talento simple, talento múltiple, talento complejo y talento conglomerado.

Estos modelos tienen la virtud de ofrecer una mirada psicométrica de las altas capacidades, que forma parte del proceso de identificación del alumnado con estas características; además de contribuir al trabajo individualizado que se debe realizar en el salón escolar, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, talentos o inteligencias que pueden presentarse en las/los escolares.

Modelos basados en el rendimiento

Estos modelos consideran que la alta capacidad intelectual, como potencial, es una característica necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento, este rendimiento excepcional será en último término el resultado observable y medible del talento. Intentan distanciarse de la visión de considerar la inteligencia como el factor primordial para identificar a un niño/a con altas capacidades.

En estos modelos se reconoce a Renzulli, con la Teoría de los Tres Anillos, como su principal exponente. Esta teoría se basa en la interacción entre tres factores: las altas capacidades intelectuales, la creatividad y el compromiso con la tarea; interacción que permitirá de la obtención de conductas superdotadas o rendimientos excepcionales.

Los criterios de identificación y selección, que se asumen desde esta teoría han sido ampliados y por tanto se incluye la creatividad y la producción divergente así como la posibilidad de identificación a lo largo de toda la vida, no sólo en la infancia, ya que se tienen en cuenta factores de desarrollo y, por tanto, hay una visión dinámica y no estática de las capacidades intelectuales; propone la intervención educativa enfocada al enriquecimiento. Además se integran los factores ambientales, como la familia y la escuela principalmente, considerándolos importantes en el desarrollo de las características ligadas a la superdotación.

Renzulli (1977 o 1994), considera que los pasos a seguir para la identificación de un alumno en un centro educativo, como superdotado y/o de altas capacidades son los siguientes:

- Identificación a través de puntuaciones en los test: con las puntuaciones obtenidas se identifican a aquellos alumnos que poseen unas puntuaciones por encima de la media.

- Identificación a través de nominación del profesorado: el pilar básico en el que se apoyan los educadores es su propia percepción, la mera observación más que en los test. Renzulli creó una escala de nominación del profesorado y hace especial hincapié en que el profesorado que aplica esta escala debe ser entrenado correctamente para hacer una valoración de su alumnado.

- Caminos alternativos: Este paso hace referencia a otro tipo de criterios para la identificación, se refiere a la familia, a sus iguales o criterios de autonomización. Si se llega a este paso se realizaría un estudio de caso.

- Nominación especial: Se tienen en cuenta las consideraciones del profesorado sobre algún alumno que ellos consideren de altas capacidades y no hayan sido reconocidos en pasos anteriores.

- Notificación a padres: En este último paso se le explica a los padres el proceso de selección realizado a su hijo, así como la intervención educativa que se va a llevar a cabo, teniendo en cuenta las características de este.

Modelos Cognitivos

En el análisis de estos modelos destaca la Teoría Triartica y Pentagonal implícita de la Superdotación, desarrollada por Sternberg (1986), basada en el estudio de los procesos cognitivos mediante los cuales los sujetos alcanzan un nivel superior (Belda, 2012).

En su teoría Triartica, Sternberg, enuncia las relaciones entre la inteligencia y tres sub categorías a las que denomina: competencial (relaciona inteligencia y mundo interno del individuo), experiencial (relaciona inteligencia y experiencia) y contextual (relaciona inteligencia y mundo externo del individuo). Dichas relaciones proviene del estudio de los procesos de autoregulacion y el funcionamiento cognitivo que les permiten a las personas la adaptación en el mundo social. Enuncia que todos los sujetos no son iguales y que existen varios componentes de la inteligencia que interviene en el ámbito académico y en contextos externos, que propician la forma de enfrentar diferentes situaciones.

Por otra parte en la teoría Pentagonal especifica cinco componentes, que deben estar presentes para identificar a una persona como superdotado, siendo estos la excelencia, la rareza, la productividad, la demostrabilidad y el valor.

- La excelencia: cuando se es superior en una dimensión o conjunto de ella con respecto a otra persona.

- La rareza: poseer un atributo que el resto de las personas con las que el sujeto convive no tenga.

- La productividad: demostrar que las dimensiones anteriores tienen una productividad real o potencial.

- La demostrabilidad: la demostración de la superdotación a través de pruebas fiables.

- El valor: considerar la superdotación siguiendo los atributos valorados socialmente por su relevancia.

En el 2001, este autor aborda también la superdotación como pericia en el desarrollo, donde expone que los individuos superdotados pueden desarrollar algún tipo de pericia independientemente de la edad. En las instituciones educativas, esta pericia al responder un test puede ser suficiente para la identificación de los alumnos superdotados, pero en la adultez no sucede así, de ahí que exista un pequeño solapamiento de las capacidades en la edad adulta. Por ello, este autor considera las capacidades como una pericia de desarrollo, por lo tanto estas pueden ir desarrollándose a lo largo de la vida del sujeto y a su vez también la superdotación. Esta teoría no excluye el factor genético como predictor del desarrollo de capacidades, pero tampoco lo resalta como el único, establece relaciones entre las inteligencias y los factores ambientales como pericias para alcanzar el éxito posterior (Sternberg, 2001).

Estas teorías permiten la identificación y reconocimiento de las altas capacidades en los sujetos, en cualquier nivel educativo, independientemente de la edad de los mismos. Se aprecia

la superdotación como un proceso que puede potenciarse no solo en el ámbito académico, sino también en contextos externos, tomando como referencia la inteligencia y los factores ambientales que hacen de estos alumnos/as sujetos únicos, por lo que no se puede hablar de un solo tipo de superdotado.

Modelos Socioculturales.

Estos modelos otorgan vital importancia a los factores contextuales, culturales, vivenciales en el desarrollo tanto de las altas capacidades, como de las personas que las poseen. Plantean la interacción de los determinantes sociales en la expresión de las altas capacidades.

Como parte de estos modelos, se aprecia el Modelo Estrella de Tannenbaum (1986, 1992) en el cual se plantea la interacción de cinco componentes que intervienen en el rendimiento excepcional, los cuales deben interactuar de manera simultánea y la ausencia de alguno no se compensará con la presencia elevada de otro.

- Capacidad intelectual general
- Aptitudes específicas
- Factores no intelectuales
- Influjos ambientales/familiares/escolares
- El factor suerte

Para este autor, los niños/as pueden ser potencialmente superdotados, sin embargo para lograr el despliegue de sus potencialidades en la medida que se van desarrollando, es necesario contar no solo con características personales, sino también con interacciones con el contexto que faciliten la aparición del talento.

Otro exponente de este modelo es Mönks (1992), con su Modelo de la Interdependencia Triádica, resultado de una ampliación que realiza del modelo de Renzulli, en el que agrega tres componentes importantes como parte de los agentes externos que influyen en el desarrollo de las altas capacidades, ellos son: la familia, la escuela y el grupo de coetáneos. Este modelo permite reconocer el papel de las interacciones sociales en el campo de las altas capacidades.

Un modelo esencial que asume la postura de los condicionantes socioculturales en el desarrollo de las altas capacidades es el Modelo diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de Gagné (2008). En el mismo se establece una diferenciación detallada entre la dotación, entendida como aptitudes destacadas, y el talento, comprendido como competencias destacadas. Además resalta la importancia de catalizadores ambientales (medio, individuos y servicios) e

intrapersonales (físicos y mentales) que contribuyen al desarrollo de competencias. No excluye las capacidades genéticas o naturales que deben tener los sujetos, para ser conceptualizados como personas con altas capacidades, sin embargo, enuncia que para desarrollar competencias, que pueden traducirse en talentos, es indiscutible la influencia de los factores contextuales. Estos talentos se evidencian en campos específicos como: el académico, la ciencia y la tecnología, el técnico, las artes, la administración, las actividades comerciales y el deporte. Este autor introduce además la casualidad como factor que puede propiciar la aparición del talento en el contexto social.

Una característica importante de este modelo, es que teniendo en cuenta la distinción que hace entre dotación y talento, explicita que el talento implica dotación pero no la dotación no es expresión del talento, no necesariamente contar con determinadas aptitudes hará fructífero la aparición de un talento específico, de ahí la importancia de contar con catalizadores que impulsen el desarrollo del talento.

Cada uno de estos modelos, desde sus respectivas teorías, han brindado las herramientas necesarias para el proceso de atención, identificación de los/las escolares con altas capacidades e incluso han servido de ayuda en el camino de la intervención para el despliegue de las potencialidades de cada uno/a de estos/as estudiantes.

Sin embargo, estos procesos serían imposibles de llevar a cabo de manera adecuada si no se conocen las principales características que presenta este alumnado, en cuanto a su esfera cognitiva, emocional y conductual.

2.1.2 Principales características del alumnado que posee altas capacidades

En el intento de conceptualizar a los/las estudiantes con altas capacidades, se han listado una serie de rasgos particulares que los caracterizan, teniendo en cuenta el componente cognitivo, socio-emocional y comportamental. No obstante, contar con esto, no garantiza que estos rasgos se presenten de igual forma en todos/as los/as niños/as con altas capacidades, por tanto la generalización de los mismos significaría un sesgo en la identificación de estos/as estudiantes. Es necesario entonces comprender las realidades contextuales de cada niño/a y la influencia positiva o negativa de los factores sociales en el despliegue de sus potencialidades.

Siguiendo esta lógica Belda (2012); Martín, Medrano y Sánchez (2005); Pérez, Domínguez & Díaz (1998); Turón (2004, 2009) enuncian algunas características desde la esfera cognitiva como: poseer un conocimiento más amplio y profundo que el resto de los alumnos,

adquirir los conocimientos de una forma más rápida y eficaz, suelen ser lectores precoces, son capaces de generalizar los conceptos aprendidos a otros campos, aprenden con rapidez y facilidad, pueden utilizar el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos, poseer un vocabulario más avanzado y variado, pueden comprender de modo excepcional ideas complejas y abstractas, presentan interés profundo en algún área de investigación, de igual forma pueden presentar altos niveles de pensamiento crítico y de persistencia en la tarea.

Estos autores también resumen algunas características socio-emocionales que pueden manifestarse en el estudiantado con altas capacidades, los mismos pueden desarrollar antes su autoconcepto y pueden reconocerse como “distintos” de los demás, ser perfeccionistas, pueden aprender antes de lo habitual a jugar con juegos que poseen reglas e incluso pueden incorporar espontáneamente dentro del juego algún aspecto académico o literario, en ocasiones presentar capacidad de liderazgo, que suele presentarse en ciertos aspectos como la aceptación de responsabilidades, la preferencia por dirigir el grupo, la capacidad de comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, poseer un desarrollado sentido moral y de la justicia. Así mismo, preferir otros niños/as más grandes para y realizar trabajos de forma independiente e individual.

Las características conductuales que se plantean están relacionadas con la ejecución de múltiples actividades, existe una tendencia en este alumnado a la búsqueda de la excelencia en las tareas que realizan, pueden manifestar múltiples intereses y suelen hacer muchas preguntas sobre los temas de interés.

Estas características pueden posibilitar el conocimiento para la atención e identificación del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, es necesario declarar que a excepción de las características cognitivas, las demás pueden estar sujetas a críticas y sustentación científica. De ahí que no se deba homogenizar las mismas a todo el alumnado con altas capacidades. Autores como Silió, Martín, Borges, Rodríguez y Aguirre (2020), enuncian que la conceptualización del alumnado con altas capacidades puede resultar compleja, debido a que representan un grupo muy heterogéneo., ante lo que sostienen que la diversidad de términos, modelos teóricos y características cognitivas y socioafectivas que existen respecto al tema, pueden conducir a confusiones en los procesos de detección, identificación e intervención de estos estudiantes.

2.2 Género y altas capacidades

El término género se concibe desde diferentes acepciones. En castellano, género, se ha interpretado como término que permite clasificar a qué especie, tipo de clase pertenece alguien o algo, para designar a un conjunto de personas que tienen en común el sexo, entendiéndolo como género masculino o género femenino. Sin embargo, desde la visión anglosajona, el significado del término es únicamente para referirse a las diferencias entre los sexos, está relacionado con el sexo de los seres vivos, sin ser utilizado para los objetos (Lamas, 2000).

El género ha sido una categoría utilizada erróneamente, comprendiéndolo como sinónimo del sexo, en ocasiones haciendo referencia a cuestiones relacionadas exclusivamente con las mujeres, sin embargo, es importante aclarar que el “género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad (Lamas, 1999) por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos” (Scott, 1990).

Esta autora también hace alusión a elementos fundamentales que integran el género, definiéndolo como una forma de relaciones significativas de poder y como elemento construido a partir de las relaciones sociales, con base en las diferencias entre los sexos.

Plantea así cuatro elementos que distinguen el género:

- Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
- Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de mujeres y hombres.
- Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.
- La identidad. Scott señala que aunque aquí destacan los análisis individuales -las biografías- también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudian la construcción de la identidad genérica en grupos (Scott, 1990).

En las últimas décadas muchas investigaciones han buscado comprender el género desde diferentes aproximaciones. Algunos/as autores/as lo han concebido como construcción social y cultural, otras/ autoras/es lo conciben como un sistema simbólico. Así, para Lamas (2000) es el “Conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (p.4).

Otro autor que hace alusión al género como constructo social es Alberdi, (1999) quien plantea que el género hace referencia a las “cualidades y comportamientos definidos culturalmente para las mujeres y hombres” (p.15) y dialoga sobre la distinción entre sexo y género, entendiendo al primero como una característica biológica y natural de las mujeres y los hombres, mientras que el género se utiliza para designar las diferencias culturalmente establecidas para hombres y mujeres en un contexto social determinado. Estas concepciones se van transmitiendo de generación en generación, reconociéndose de manera acrítica como rasgos biológicos y naturales.

Estos aprendizajes se obtienen también de las actividades cotidianas que carecen de sentido simbólico, los conceptos sobre lo femenino y lo masculino, que surgen de la práctica cotidiana, determinan la percepción y la estructuración de la vida social, lo cual descansa a su vez en la división que se realiza de lo femenino y lo masculino (Bourdieu, 1996, citado en Lamas, 2000).

Comprender el componente cultural en la conceptualización del género contribuye a erradicar la visión naturalista y determinista que se tiene de las diferencias sociales entre hombres y mujeres y además propicia la deslegitimación de los estereotipos asociados a las mujeres y los hombres (Alberdi, 1999).

Se considera que lo social construido para los modos de ser de los hombres es natural, no necesita explicarse, debido a lo asentado que se encuentra por las estructuras sociales y cognitivas, entendidas como habitus o subjetividad socializada, es decir, “sistema de sentimiento, pensamiento y acción, a un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y de percepción” (Bourdieu 1991, citado en Lamas, 2000 p. 12).

Es por ello, importante también aludir a la perspectiva de género como mecanismo que distingue lo que es la diferencia sexual y las representaciones, ideas, prescripciones sociales construidas a partir de esta diferencia sexual (Lamas, 1996).

De esta forma, se deja de considerar la vida de las mujeres como consecuencia natural y se reconoce la desigualdad y el olvido que han sufrido las mismas como parte de las relaciones de poder en las que el género ha sido la categoría fundamental de identidad social (Alberdi, 1999).

Sería ilógico pensar que no existen diferencias sexuales de comportamiento entre mujeres y hombres, dadas por un andamiaje genético de diferenciación social, sin embargo, estas diferencias no son notorias y no justifican la superioridad de un sexo sobre otro. A pesar de ellos, se sigue asociando a las mujeres con lo natural y a los hombres con lo cultural, encasillando a las mujeres en el ámbito privado y a los hombres en el ámbito público, discriminando a las mujeres cuando intentan ingresar al mundo público (Lamas, 1996).

Para explicar las diferencias psicológicas y relacionales entre hombres y mujeres es establecen desde tres posturas fundamentales: las diferencias biológicas, las institucionales y las construidas. En la primera, se sistematizan una serie de investigaciones en las que se estudian las características biológicas y su relación con el ciclo vital y las pautas del desarrollo, las diferencias centradas en los genitales y los procesos cognitivos y emocionales cuando los niños descubren sus diferencias fisiológicas, las conexiones entre el lado derecho e izquierdo del cerebro, los diferentes estilos de juego, en el que aparentemente las mujeres están más dispuestas y preparadas para el cuidado de los niños que los hombres (Lengermann & Niebrugge, 1997).

En las explicaciones institucionales de las diferencias de género, se acentúan las funciones distintivas de la crianza y el cuidado de los hijos, donde se considera la maternidad como uno de los determinantes de la división sexual del trabajo, se relacionan a las mujeres con la vida privada de la familia, asumiendo las funciones de esposa, madre y ama de casa, y por tanto una serie de eventos y experiencias totalmente diferentes a la de los hombres. De esta forma las mujeres hacen interpretaciones distintivas de sus metas, intereses y valores, el sistema relacional se enmarca en la atención y cariño a los demás y en las redes de apoyo a otras mujeres que habitan en su misma esfera, separada de las de los hombres (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Las explicaciones sociopsicológicas de la diferencia de género, se sustentan en las teorías fenomenológicas y posestructuralista y en las teorías de la socialización. Las primeras se centran en la configuración de la cultura, el lenguaje y la realidad cotidiana desde conceptos que derivan de las experiencias masculinas y categorías dicotómicas que conducen a las tipificaciones de la masculinidad y la femineidad. Destacan la contribución conceptual e interaccional de todos en el mantenimiento de estas tipificaciones, determinándose así las esferas distintivas y los perfiles

psicológicos de las mujeres y los hombres. Por otra parte, la teoría de la socialización complementa las explicaciones institucionales, centrándose de igual forma en las experiencias de aprendizaje social de las personas para adoptar roles y vivir en las esferas que institucionalmente se han considerado como masculinas y femeninas (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Estas explicaciones se centran en la necesidad del respeto, donde se reconozcan los modos distintos de ser de las mujeres como alternativas viables a los modos de ser de los hombres y no como modos alejados de lo normal, y que el conocimiento público, los círculos académicos y la estructuración de la vida social tomen en cuenta los modos de ser de las mujeres (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Desde la teoría sociológica del conocimiento, se reconocen las estructuras macrosociales, donde los procesos son controlados por los dominantes y ejecutados por los subordinados, cuyo trabajo es infravalorado y oculto incluso por ellos mismos, de ahí que el trabajo de las mujeres, sea invisible, independientemente de su posición de clase. A su vez, los procesos microinteraccionales que devienen de este macrosistema, acentúan las relaciones de poder entre dominante y subordinado, distorsionando y no reconociendo la contribución de estos últimos, de ahí que las mujeres consideren que sus contribuciones a la producción social, como el trabajo doméstico o las actividades en el sector asalariado, son menospreciadas o idealizadas a tal punto que no se reconozcan, como es la maternidad (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Todas estas condiciones crean en la subjetividad de las mujeres una línea divisoria que separa la ideología patriarcal y la experiencia de las mujeres de la realidad de sus roles en la producción de la vida social. Las mujeres son conscientes del carácter distintivo de su experiencia subjetiva, lo que se debe a que su propia experiencia suele contradecirse con las definiciones culturales y las establecidas microinteraccionalmente. Estos análisis se basan en cuatro tesis feministas fundamentales, la adopción del rol y la percepción del otro, que explica que las mujeres han sido socializadas para verse a sí mismas a través de los ojos del hombre, tienen que aprender a adoptar un rol de un auténtico otro, que no es solo el otro social semejante a ellas, el otro para las mujeres es el varón. Esta adopción del rol, culmina con la internalización de las normas comunitarias, donde el otro generalizado, desde una cultura patriarcal y dominada por la parte masculina, representa un conjunto de normas comunitarias principalmente masculinas, que generan en las mujeres sentimientos de sentirse menos que o desiguales a los hombres (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Se deriva la tercera tesis que contempla la naturaleza del self como actor social. Las mujeres se ven tan limitadas por su propio estatus como mujeres que la proyección de sus planes es solo significativa desde el punto de vista teórico, pues no experimentan el mundo regido por sus intereses particulares, sino como un lugar en el que se deben equilibrar los diversos intereses de los actores. Las mujeres se encuentran constantemente en la búsqueda de un espacio propio, su sentido del tiempo, pocas veces cumple con el principio primero es lo primero, pues sus proyectos están vinculados a los intereses y proyectos de otros. La última tesis que plantean las sociólogas feministas, está relacionada con la conciencia de la vida cotidiana, en la que plantean que el rasgo distintivo del estilo cognitivo de la vida cotidiana de las mujeres es la conciencia bifurcada, su cotidianidad se divide en dos realidades: la realidad de la experiencia social, vivida y objeto de reflexión y la realidad de los tipos sociales, ellas creen cada vez menos en la subjetividad compartida, conscientes de que su propia experiencia difiere de la de los hombres culturalmente dominantes con los que interactúa (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Todo ello trae consigo que se reproduzcan las diferencias de género en la educación, el sexismo en la enseñanza no siempre se manifiesta en el acceso a la educación o en el rendimiento académico de las mujeres, pues por ejemplo, en España, las alumnas demuestran ser mejores estudiantes que los alumnos, sin embargo esta ventaja académica no significa el nivel social que alcanzan las mujeres en la ciencia, pues las mismas siguen ocupando los puestos de trabajo menos valorados y recompensados socialmente (Solsona, 2008). Este sexismo, a su vez, limita la autonomía de las y los estudiantes, debido a que ellos/as toman como referencia patrones construidos desde una cultura femenina y masculina a los que deben adaptarse para obtener la aceptación social (Álvarez, 2012).

Estas cuestiones no son más que expresión del androcentrismo, que refiere la significación de las subjetividades y cotidianidades a través únicamente de la experiencia de los hombres, tomando a los mismos como patrones de medida de todas las cosas. La perspectiva de la historia, la literatura, la ciencia asume esta posición androcéntrica, manifestándose en la educación formal a través de la selección de los contenidos del currículo y la información que se ofrece en los libros de textos y los materiales didácticos (Nuño, 2000).

Surgen de estos esquemas de pensamiento, los estereotipos de género, los cuales guían los comportamientos y actitudes sociales. Los estereotipos están compuestos por ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas social y culturalmente. Cuando estas suposiciones se refieren a los grupos de varones y mujeres o a las características de

masculinidad y feminidad, se habla entonces de estereotipos de género, los cuales se aplican de forma homogénea a ambos colectivos, ignorando que la diversidad intragrupo es mayor que la diversidad intergrupo (Álvarez, 2012).

Al respecto, González & Castellanos (2003) expresan que las sociedades establecen rígidos estereotipos, en función de lo que se considera culturalmente deben ser y hacer las mujeres y hombres, lo cual influye en las conductas de las personas, desde cómo se visten, cuáles son los juegos asignados para cada sexo, hasta en los sentimientos, formas de expresarse, pensamientos e incluso sus aspiraciones futuras. Estos comportamientos basados en prejuicios llegan a naturalizarse de tal forma que no se cuestionan en la cotidianidad de las personas, de ahí que las creencias estereotipadas sobre los rasgos de personalidad han sido ratificadas en las descripciones que realizan hombres y mujeres de otras personas y en las autodescripciones de sí mismos. Es importante destacar que las creencias estereotipadas de género son tan variadas que incluyen no solo los rasgos de personalidad sino también otros factores como los roles de género, las características físicas y destrezas cognitivas (Álvarez, 2012).

Tanto hombres como mujeres han sido víctimas de estos patrones culturales, pero se les ha otorgado más poder a los hombres y las interacciones que se establecen han estado marcadas por estas relaciones de poder.

2.2.1 La situación de las mujeres con altas capacidades

Durante décadas las mujeres han sido devaluadas, discriminadas y relegadas en un plano inferior con respecto al hombre. Factores socioculturales han implicado estas conductas, desde los estereotipos sociales que existen con respecto al rol de las mujeres en la sociedad. Rol que ha estado a su vez condicionado por perspectivas colonialistas, en el que se pondera a la figura del hombre y bajo estos patrones se comparan constantemente a las mujeres, entendidas como personas destinadas a servir al otro, no existe el papel de las mujeres si no se evidencia una relación de otredad. Farré (2001), respecto a lo anterior enuncia que “las mujeres han sido definidas como “seres para los otros”, ya que adquieren sentido cuando están vinculadas con otros”.

Comprender la situación de las mujeres de capacidad superior es esencial en el estudio de la sobredotación intelectual, pues la influencia de las presiones y estereotipos sociales, y la evolución social respecto al rol de las mujeres ha influido en el desarrollo personal, social y

laboral de las mismas. Es por ello que se aboga por brindar orientación a las niñas y mujeres de altas capacidades con el fin de optimizar su desarrollo (Muñoz, 2018).

La condición femenina y la inteligencia pueden significar problemas para todas las mujeres, en especial a aquellas que tienen una alta capacidad, pues el riesgo puede aumentar notablemente. Múltiples investigaciones han resaltado que la proporción de niños y niñas, en edades tempranas, es la misma cuando se trata de participación en programas de educación del talento o en estudios donde se exploran los intereses en estas edades, sin embargo, en la adolescencia la proporción disminuye y en la vida adulta el número de hombres en los puestos de liderazgo científico y social es mayor al de las mujeres, sean estas superdotadas o no (Domínguez, 2002).

En la construcción de la identidad de las mujeres con altas capacidades intervienen factores como la socialización y los estereotipos de género, lo cual conduce a ocultamiento de sus potencialidades y el miedo al rechazo, disminuyendo a su vez la participación social y el desarrollo de sus proyectos de vida profesional, lo que se puede considerar como una forma de violencia hacia estas mujeres (Muñoz, 2018).

Se construye de esta forma un modelo de identidad, condicionado por los comportamientos de las mujeres respecto a su adaptación social, en el que intervienen los estereotipos y los roles de género, transmitidos por agentes sociales como la familia, la escuela, el grupo de coetáneos y los medios de comunicación. Dicho modelo, según Domínguez (2002) se caracteriza por:

- Transmisión de roles en contextos familiares.
- Valor femenino de la realización de lo cotidiano.
- Falta de reconocimiento a las contribuciones de las mujeres a la sociedad.
- Predominio de la figura masculina.
- Desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje.
- Desigual expectativa sobre lo que la educación debe aportar a uno y a otro género.

Las características estereotípicas asignadas al rol de las mujeres han sido transmitidas de generación en generación y han traído consigo el constante conflicto entre el rol que espera la sociedad desempeñe y sus verdaderas intenciones educativas y profesionales. Al respecto Reis

(1995), plantea que las niñas y jóvenes superdotadas experimentan tensión entre su carrera y su vida personal durante todas las etapas de su desarrollo.

Desde el punto de vista educativo, el sesgo del género ha estado marcando fuertes diferencias entre mujeres y hombres. La escuela es uno de los principales agentes socializadores del desarrollo de la persona, pero muchas veces reproduce los patrones sociales y transmite los estereotipos de género. Por ello la importancia de que las políticas sociales y educativas refuercen los derechos de las mujeres, deconstruyendo en las escuelas las posturas tradicionales y estereotipadas en cuanto al género que están tan arraigados en la sociedad (Colás, 2007).

Una de las consecuencias de lo anterior, que se evidencia en los niveles educativos, está relacionado con la orientación vocacional de los/as estudiantes, la elección de profesiones futuras responde casi siempre a estereotipos de género. Las adolescentes consideran las profesiones asignadas socialmente al hombre como poco femeninas y los adolescentes consideran que las chicas no están capacitadas para profesiones técnicas y por tanto deben dirigir su vocación profesional hacia carreras humanísticas (Colás, 2007; Colás & Villaciervos, 2007).

Según Pérez (2002) la transmisión de estereotipos en la escuela no es intencional, pues responde a la transmisión de una serie de comportamientos, creencias e ideas que persisten en el contexto educativo como consecuencia del contexto social, formando parte de lo que se denomina currículum oculto, donde las mujeres suelen ser las más perjudicadas.

Las niñas, adolescentes, las jóvenes y mujeres con alta capacidad no están exentas de sufrir esta realidad, por el contrario, pueden verse más dañadas debido a su doble condición, ser mujeres y tener altas capacidades, situándolas en un grupo social de riesgo. Se considera que las mujeres con altas capacidades, logran el éxito cuando alcanzan la excelencia en las áreas de su interés y cuando consideran su desempeño en la sociedad como significativo, lo que se refuerza en la medida que ellas establecen relaciones interpersonales satisfactorias y pueden construir lazos éticos y armoniosos en el desarrollo de su trabajo. Aunado a esto, existen cuatro factores que permiten la expresión del talento en las mujeres, que son las habilidades, los rasgos de la personalidad, el contexto y las percepciones personales, que se traducen en que las mujeres con altas capacidades alcancen confianza en sí mismas, puedan desarrollar su talento conscientemente aun cuando cuenten con poco apoyo o se les presenten varios obstáculos para ello (Reis, 2005).

Las mujeres superdotadas representan un grupo diverso que tienen de diferentes orígenes, presentan la mayoría una multipotencialidad o capacidad de alcanzar grandes logros en múltiples campos, ellas crecen reconociendo que son diferentes; sienten de manera diferente, experimentan la vida de manera diferente, y aprenden de manera diferente (Kerr y McKay, 2014). A pesar de esto, se distinguen una serie de barreras internas en las mujeres superdotadas, las cuales comienzan a surgir cuando ellas ocultan sus capacidades o empiezan a dudar de tener habilidades superiores (Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Conjuntamente a estas barreras se evidencian las barreras externas, como puede ser las presiones sociales, las cuales generan que muchas de las mujeres superdotadas no visualicen su potencial para las áreas de la ciencia y futuras profesiones (Neihart, 2002).

Por ende, las pocas investigaciones realizadas sobre mujeres con altas capacidades han puesto énfasis en la necesidad de atención y estudio de este ámbito para contribuir a un mejor conocimiento y comprensión de las situaciones que las niñas y mujeres con capacidad superior enfrentan en el ámbito escolar, social y profesional (Trillo, 2012).

Las presiones sociales a las que se someten las mujeres de alta capacidad generan obstáculos en su desarrollo personal y profesional, principalmente en la etapa de la adolescencia donde ocurre un enmascaramiento de sus capacidades, disminuye su motivación por capacitarse intelectualmente y por tanto en la adultez, reduce la falta de éxito académico y profesional (Pérez & Ancillo, 2002; Reis, 2002).

En la educación primaria las niñas con alta capacidad suelen ser valoradas, por sus padres y profesores, teniendo en cuenta su rendimiento y se les etiqueta como más competentes en las áreas artísticas o socioafectivas, lo que influye en su autopercepción y en su autoestima. Se espera que se comporten de acuerdo a los estereotipos de género, por lo tanto cuando realizan cuestionamientos, discusiones y debates sobre algún tema, se perciben por los/as profesores/as como alumnas que interrumpen la dinámica de la clase y además estos cuestionamientos se interpretan diferente cuando las realiza un niño (Reis, 2000).

Otros autores enuncian que en la educación básica las niñas pueden tener altos índices de popularidad entre sus coetáneos/as, sin embargo la transición por los distintos niveles de enseñanza supone momentos difíciles para ellas, pues al producirse un incremento de las presiones sociales en función de su género, pues se pondera la aceptación social por encima del logro intelectual (Bain & Bell, 2004).

Esto resulta más evidente durante la etapa de la adolescencia, donde el grupo de coetáneos alcanza un valor primordial para los/as adolescentes, ser aceptados/as por el grupo es esencial para ellos/as. Por tal motivo las chicas prefieren pasar desapercibidas y por tanto encubren sus capacidades (Pérez, 2002). En la adolescencia, ocurre un cambio radical, en el que los alumnos con altas capacidades, prefieren sentirse parte del grupo que demostrar su éxito académico, con una disminución en las aspiraciones profesionales, que en ocasiones suele acompañarse del desinterés en participar en actividades académicamente retadoras para ellos (Antunes & Almeida, 2012).

Esta situación se agudiza en el nivel medio y superior de la enseñanza, donde se produce un ocultamiento de sus potencialidades, este proceso no necesariamente se evidencia en bajo rendimiento escolar, al contrario puede producirse sutilmente, ejemplo de ello, la elección de futuras profesiones en desacuerdo con sus verdaderas motivaciones. Además en la etapa juvenil las mujeres talentosas, empiezan a preocuparse por el cómo conciliar la vida laboral y familiar. Luego en la adultez el desempeño profesional de las mujeres con altas capacidades disminuye considerablemente, siendo la maternidad y la vida familiar los principales factores que condicionan la expresión de su potencial (Antunes & Almeida, 2012).

La etapa universitaria puede significar un desafío difícil de enfrentar para las mujeres superdotadas, si las mismas no han desarrollado sus habilidades, ni reconocen sus potencialidades y además no se les ha brindado la atención educativa necesaria. La joven talentosa se inserta en la universidad con una desconcertante realidad: tiene las mejores notas en la etapa de bachiller, presenta aspiraciones educativas elevadas y expectativas con la carrera superior a las de sus compañeras, sin embargo, su autoestima puede estar en declive pues durante la adolescencia, pierde la confianza en sí misma y tiende a no estar en desacuerdo con los otros intentando mantener las relaciones interpersonales con sus coetáneos y la aceptación de los mismos. De ahí que la universidad pueda ser un momento de gran desafío en lo que respecta a la presión de los compañeros, la conformidad, y un desafío de la feminidad o la cultura del romance (Kerr & McKay, 2014).

En un estudio realizado por Silverman (1993) se exponen determinados temas que explican la importancia del género en los contextos familiares y escolares, los cuales plantean que las niñas superdotadas tienen mayor capacidad de adaptación que los niños superdotados, pero esto puede convertirse en un obstáculo para exponer sus capacidades, además las niñas

superdotadas tienden con la edad a mostrar disminuciones en los índices de capacidad, presentando la mayor dificultad en los periodos de transición escolar (Pérez, 2002).

Por otra parte la influencia negativa de los factores sociales, educativos y familiares, condiciona el solapamiento de las potencialidades en las niñas superdotadas. Pérez, (2002), plantea una serie de hechos de la vida y de la educación que permiten una comprensión más clara de la situación de las mujeres de alta capacidad:

- *El contexto educativo*

Las niñas superdotadas debido a su capacidad de observación y sensibilidad son más permeables a experimentar el currículum oculto de la escolarización que reciben. Se evidencia en el contexto educativo el sexismo en los materiales escolares, donde existe muy poca representación femenina y ausencia de modelos y personajes mujeres para imitar, además el proceso interactivo favorece a los niños, la selección de tareas y materiales a utilizar en las clases se establece en función de los intereses de los niños. Por otra parte la interacción de los profesores con los niños es mayor, dirigen su atención hacia ellos, encontrando más “normal” que un niño exija, pregunte y ponga más en duda las cosas. Todo esto parte de una estructura del conocimiento que se inserta en una corriente masculina, donde se establecen relaciones de poder entre el estudiante y el profesor, este último como el poseedor del conocimiento. Las niñas y mujeres superdotadas necesitan una separación entre la vida pública y privada, consideran en ocasiones que su experiencia es devaluada, porque en algún momento de su vida han desarrollado actividades privadas, reproductivas, educativas que han sido totalmente desvalorizadas. De ahí la importancia de programas escolares que fomenten en las niñas, adolescentes y jóvenes la toma de consciencia de su situación, contribuyendo a la emancipación y pensamiento independiente (Pérez, 2002).

- *Los estereotipos sociales y mensajes contradictorios.*

Este aspecto está relacionado con la confusión del comportamiento adecuado y los mensajes contradictorios que reciben constantemente las niñas superdotadas, ellas se encuentran constantemente atrapadas entre el talento y feminidad o entre la feminidad la inteligencia (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998). En ocasiones, ser mujeres decididas, no entra en correspondencia con los modelos que la sociedad y la familia espera de una hija o una madre. Todo esto conduce a un debilitamiento de la autoestima y al ocultamiento de las potencialidades

en las niñas superdotadas, pues deciden centrarse en los roles que el grupo les demanda, antes que ser incomprendidas y rechazadas (Pérez, 2002).

- *Mujeres sin futuro*

Otro elemento es el debate continuo entre la idea de ser madre y esposa o profesional, pues no siempre las mujeres superdotadas son conscientes de las realidades sociales y económicas a las que deben enfrentarse. En muchas ocasiones suelen darle más importancia a la idea de ser esposas y madres que a la de ser profesionales, por lo que no planifican el futuro de su carrera profesional, solo cuando se encuentran en la disyuntiva de una elección, piensan en los problemas del matrimonio, carrera profesional y familia (Pérez, 2002).

- *Miedo al éxito*

Estudios realizados por Horner, (1972), demuestran que algunas mujeres consideran que si son muy competentes, serán rechazadas por sus compañeras y no deseadas por el sexo opuesto, lo que conlleva a la pérdida de confianza en su propia capacidad, con efectos negativos en las diferentes etapas del desarrollo de las mujeres (Pérez, 2002).

- *La ambivalencia social*

Este aspecto está dado por la ambivalencia de las actitudes sociales, por una parte se anima a las estudiantes superdotadas a producir en campos de las ciencias exactas pero por otra parte se les imponen un sinnúmero de barreras familiares y sociales. Se evidencia el problema de las mujeres superdotadas respecto a la ambivalencia social de su superdotación. En muchos casos, las mujeres recibían apoyo inicial por parte de sus familias para la educación, pero luego la sociedad esperaba de ellas que se casaran y pospusieran sus metas a las de sus maridos, lo que demuestra la ambivalencia social a la se enfrentan las niñas, adolescentes y jóvenes superdotadas (Pérez, 2002).

- *El perfeccionismo*

Un rasgo característico que se ha descrito en disímiles investigaciones sobre mujeres de alta capacidad es el perfeccionismo, muchas mujeres superdotadas piensan que tienen que ser buenas en todo lo que hacen, de ahí que se centren en ser las mejores alumnas, deportistas, las más populares, etc. Esta condición trae consigo que no se tracen metas razonables y se generen

sentimientos de autoestima baja, lo que conlleva a su vez a atribuir su éxito o fracaso a factores externos como la suerte o factores incidentales y no como parte de su esfuerzo (Pérez, 2002).

- *Orientaciones inadecuadas*

No siempre las orientaciones que se les proporciona a las adolescentes para continuar en cursos avanzados o participar en concursos son adecuadas y suficientes, las mujeres han sido socializadas en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad hacia los otros, por lo que se les dificulta anteponer sus necesidades por encima de las de los otros. A esto se suman, otros factores sociales que hacen que las jóvenes superdotadas renuncien a vocaciones científicas por creer que eso no está a su alcance (Pérez, 2002).

- *Falta de modelos de mujeres en los campos científicos y técnicos*

Las estudiantes superdotadas no suelen elegir carreras que no conocen o con las que no se identifican, aunque pueden estar atraídas por una profesión, terminan interesándose en aquellas que responden a los roles de su sexo. Son muy pocas las mujeres que se encuentran en puestos de liderazgo, lo que contribuye a la falta de modelos de mujeres en áreas de la ciencia, lo que trae consigo la poca representación de mujeres en las carreras de ciencia con respecto a las de letras (Pérez, 2002).

- *El afrontamiento de los problemas laborales*

En el mundo laboral competitivo y exigente, las mujeres pueden llegar a sacrificar su tiempo libre y de descanso, reduciendo sus interrelaciones sociales y familiares para poder encajar en el mismo. Cuando logran superar los obstáculos sociales y se convierten en profesionales y madres de familia, algunas pueden sufrir el “síndrome de la abeja reina”, el perfeccionismo que se da en muchas mujeres superdotadas las lleva a querer ser mujeres con éxito profesional que puede mantener a la par su feminidad y su éxito como madre y esposa, no es suficiente para ellas intentar ser excelentes profesionales, también tienen que tener un cuerpo acorde a los estándares sociales y la educación de sus hijos ser perfecta. De esta manera se agotan en el intento de hacerlo todo bien y se culpabilizan de no ofrecer el tiempo necesario al cuidado de su familia, casa y carrera (Pérez, 2002).

Teniendo en cuenta estos aspectos es necesaria la intervención desde edades tempranas, con enfoques orientados a los padres y docentes, en aras de prevenir problemas en las niñas,

adolescentes y jóvenes superdotadas. En el contexto educativo algunas estrategias están orientadas a la participación en actividades intelectuales en igualdad de condiciones, que el material vocacional no tenga carácter sexista, prevenir que desarrollen sentimientos de rechazo hacia las materias de ciencias exactas, mantener alta sus expectativas, promover modelos de mujeres en profesiones no estereotipadas y potenciar su independencia (Pérez, 2002).

De igual forma es imprescindible la orientación e intervención educativa en todas las etapas del desarrollo de las mujeres con altas capacidades, poniendo énfasis en los periodos de adolescencia y juventud, donde se empieza a construir la identidad y hay una mayor elaboración de los proyectos de carrera y futuro profesional. Es necesario que se les estimule a mantener altas sus aspiraciones y a identificar y superar las barreras psicológicas, sociales, que puedan inhibir la expresión de su potencial cognitivo y motivacional. Además la intervención debe estar dirigida a que las mujeres con altas capacidades puedan expresar sus necesidades y objetivos en las relaciones interpersonales que establecen, que sean capaces de enfrentar el trato desigual que pueden recibir en el espacio laboral, que aquellas mujeres superdotadas solteras puedan definir estilos de vida satisfactorios ante las presiones sociales del matrimonio, que también se logren políticas para la inserción de aquellas mujeres que abandonaron los estudios o el trabajo y sobre todo se les apoye en el desarrollo de su verdadera vocación (Antunes & Almeida, 2012).

Se pueden asumir las diferentes situaciones a las que se enfrentan las mujeres con altas capacidades, que han sido descritas anteriormente, como factores de riesgo que obstaculizan el desarrollo de su potencial. De ahí que sea necesario, además de reforzar los procesos de diagnóstico, identificación e intervención, enfocar la mirada hacia una perspectiva positiva en cuanto a las propias capacidades de las mujeres para enfrentar situaciones adversas y salir fortalecidas a partir de las mismas. Es la resiliencia como categoría la que permite este enfoque.

2.3 La resiliencia como categoría de análisis

2.3.1 Aproximaciones al estudio de la resiliencia

Resiliencia como vocablo deviene del término latín *resilio*, que “significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar” (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997, p.5). Desde las ciencias sociales, se trabaja la resiliencia como categoría que permite caracterizar a aquellas personas, que se desarrollan psicológicamente sanos y éxitos a pesar de nacer o vivir en situaciones de riesgo (Rutter, 1993).

En sus inicios las investigaciones sobre resiliencia estaban centradas en el estudio de aquellas personas que aun cuando se encontraban en situaciones de alto riesgo social, se convertían en adultos psicológicamente sanos y exitosos. Lo cual fue avalado por el estudio longitudinal de Werner y Smith (1982) en la isla de Kauai, en Hawai, en el que se estudiaron 698 niños, dándole seguimiento a 201, que se encontraban en ambientes más desfavorables. Treinta años después 72 de estos niños, tenían una vida favorable y normal sin haber recibido atención especial (Uriarte, 2005).

Estas conclusiones le imprimieron una visión diferente a los comportamientos que se asumen frente a la adversidad, pues la resiliencia resulta relevante en cuanto señala una ruta esperanzadora de que es posible poner en práctica un afrontamiento más positivo de los eventos críticos, particularmente cuando ocurren algunas circunstancias como recibir educación formal, conocer a alguien que les de soporte emocional, tener un locus de control interno, tener fe en alguna religión, entre otras (Uriarte, 2005)

Lamas (2009) describe que la resiliencia se ha definido como “la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (p.25).

Es importante resaltar que la resiliencia no es una característica ni estable ni lineal, pues una persona puede salir fortalecido frente a una situación adversa y en otras situaciones no (Kern & Moreno, 2007). Desde luego se puede afirmar que es un fenómeno complejo; “no es solo un rasgo de carácter, o un elemento situacional, o el resultado de la crianza. La resiliencia es una interacción de todo eso” (Kerr, 2016, p.1).

También se ha demostrado que la presencia o no de la capacidad de resiliencia va a depender de la relación de la persona con el contexto y de la estimulación de ciertos factores protectores que el psicoanalista Aldo Melillo ha descrito como pilares de la resiliencia: autoestima consistente, introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y capacidad de pensamiento crítico. Este autor define la resiliencia como la capacidad de afrontar la adversidad y salir fortalecidos, la misma se puede presentar en el ámbito individual, familiar y comunitario, siendo necesario evaluar los factores de riesgo de los contextos en los que se desarrolla la persona e identificar las fortalezas de los sujetos para mitigar los mismos (Melillo, 2004).

Otra investigadora, Grotberg (1995), ha definido la resiliencia como la “capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecidas e

incluso transformado” (p.3). Esta autora plantea el modelo TENGO/SOY/ESTOY/PUEDO, en el que se aprecian factores resilientes como la autoestima, la confianza en sí mismo y el entorno, la autonomía y la competencia social (Grotberg, 2004). Este modelo permite no solo la caracterización de la resiliencia sino también su potenciación desde edades tempranas a través de la interacción del niño con los adultos y su núcleo familiar (Grotberg, 1995).

La resiliencia es una capacidad, que emerge de un proceso dinámico, que varía en función de las circunstancias, el contexto en el que aparezca la situación adversa, la etapa de vida del sujeto y la cultura. Según Cyrulnik (2002 citado en Jaramillo, 2004), entender la resiliencia como un proceso individual es inadecuado, “no se es más o menos resiliente, como si se poseyera un catálogo de cualidades” (Jaramillo, 2004, p.231), pues esta es fruto de la interacción de la persona con su entorno.

Tanto en la familia como en la escuela es necesario la estimulación de factores resilientes como la autoestima, la creatividad, los recursos personales, el humor, las habilidades y destrezas y conjuntamente a ello se destaca la importancia de las redes de apoyo para enfrentar la adversidad. Centrar la atención a la identificación y despliegue de competencias y recursos con los que cuentan las personas para superar las adversidades que se le presenten. “Se enfatiza la resiliencia como producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo que puede ser construido, desarrollado y promovido desde la familia, la escuela y la comunidad. El objetivo es desarrollar estilos efectivos de afrontamiento a las situaciones difíciles” (Fiorentino, 2008, p.2).

Respecto a esto, García (2013) asume un concepto de resiliencia, en el que intervienen determinados agentes sociales, que pueden favorecer el afrontamiento exitoso a situaciones adversas, definiéndola como

“la condición de algunas personas para lograr rebasar situaciones que pueden considerarse adversas en cualquier contexto sociocultural. Logran sobreponerse y hasta se enriquecen desde el punto de vista psicológico y de sus recursos personales. Es el reconocimiento consciente de los sujetos como actores, siendo el nutriente y la fuente de sus adaptaciones la familia, la escuela y la comunidad, los que desempeñan un papel primordial, al proveerlos de factores protectores que en su interacción posibilitan una adaptación resiliente” (García, 2013, p.49).

De acuerdo con Kern & Moreno (2007), tanto los factores de riesgo como los de protección deben ser vistos como resultado de la estrecha interacción individuo ambiente, donde

cada una de estas partes juega un papel activo; su manejo eficiente se da como resultado de la manifestación de la capacidad resiliente individual.

Un factor de riesgo son todas aquellas características o situaciones propias de la persona o de su entorno que aumentan la posibilidad de desarrollar desajuste y desequilibrio psicosocial. Son obstáculos que aumentan la vulnerabilidad en el desarrollo de la persona. La presencia de un factor de riesgo, no garantiza que se produzca irremediamente un resultado negativo, pero si aumenta la probabilidad de que este ocurra (Bernard, 2004; Jenson & Fraser, 2011, citados en Aguiar & Acle, 2012).

El factor de protección se define conceptualmente como todas aquellas características o situaciones propias de la persona o de su entorno que elevan su capacidad para hacer frente a la adversidad o disminuyen la posibilidad de desarrollar desajuste psicosocial aún con la presencia de factores de riesgo (Acosta & Sánchez, 2009; Masten & Powell, 2003; Place, Reynolds, Cousins & O'Neill, 2002;).

Los factores protectores pueden clasificarse en cuatro ámbitos: personales, familiares, escolares y sociales. Los primeros comprenden la autoestima, la convivencia positiva, la asertividad, flexibilidad, independencia, autocontrol emocional, la creatividad, independencia, sentimientos de autovalía y autoconfianza en sí mismo, locus de control interno, iniciativa, moralidad y sentido del humor (Benard, 2004; Masten & Powell, 2007, citados en Aguiar & Acle, 2012; Uriarte, 2006).

Como parte de los factores familiares, Jadue, Galindo & Navarro (2005), los definen como los apoyos y la comprensión que se les brinda a los integrantes de la familia, así como la presencia de un ambiente emocionalmente estable. Los factores escolares, están relacionados con las actividades complementarias que se desarrollan en la institución educativa, así como tener grupos de estudiantes reducidos, para una mejor atención personalizada y tiempo de calidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por último, los factores sociales están asociados a la comunidad, las normas sociales y el medio socioeconómico y geográfico (Acle, 2012; Bernard, 2004 citados en Aguiar & Acle, 2012).

Las diferencias en el ámbito individual, diádico y comunitario, es un aspecto importante cuando de factores protectores se trata. Entre las individuales se encuentran los coeficientes de inteligencia, las habilidades de atención, el funcionamiento ejecutivo y la autoeficacia. Como parte de la comunidad, se asocian las escuelas exitosas, la participación en organizaciones prosociales, las bibliotecas, los vecindarios y los centros de recreación y salud; y en el ámbito

diádico se resaltan las relaciones sociales con los padres y tener un adulto que funja como tutor (Aguiar & Aclé, 2012).

Los factores protectores y de riesgo, se interrelacionan entre sí, a través de mecanismos de interacción, de ahí que ambos formen parte del proceso de resiliencia. Aun cuando se de una relación entre ambos, no es la misma para todos los eventos, lo que en un momento determinado funge como factor de protección en otro puede no serlo, este pudo funcionar adecuadamente en el pasado pero ante una nueva situación adversa puede ser ineficiente y por tanto la persona necesite un nuevo factor protector. Además en ocasiones, un factor protector puede ser un factor de riesgo en otra situación (Aguiar & Aclé, 2012).

Las personas resilientes ven la vida como un reto, las circunstancias de cambio como una oportunidad de crecimiento y mejoramiento, más que como un peligro o amenaza, lo que evidentemente hace que predominen en ellas las emociones positivas y raramente les atrapa la depresión y la angustia, favoreciendo así su calidad de vida y bienestar (Roca, 2003).

Estudios realizados por Werner (1982,1989) y Garmezy (1993) evidencian algunos factores que ayudan a promover la resiliencia en niños/as que se encuentran en situaciones de riesgo. Definen cuatro aspectos fundamentales: las características del temperamento, que responden a manifestaciones como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a los otros. El segundo aspecto se refiere a la capacidad intelectual y como es utilizada la misma; otro aspecto hace alusión a la familia, características como la cohesión, la ternura y preocupación por los niños/as y el último aspecto apunta a las fuentes de apoyo externo como profesores, padres o madres sustitutas o apoyos institucionales como la escuela, las agencias sociales y la iglesia (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997).

Investigaciones realizadas a partir del año 2000, ponen énfasis en cómo se construye la resiliencia y los modelos de aplicación de la misma, López (2015) sistematiza las principales concepciones de los estudios de esta década, donde el concepto de resiliencia pasa de ser individual a un constructo que interacciona con el entorno y que se va construyendo en cada etapa de la vida de los individuos, focalizándose en los recursos, las fortalezas y las potencialidades de los mismos para afrontar la adversidad.

De igual forma este autor, recoge los modelos de resiliencia, desde dos grupos, los descriptivos y los aplicados, los primeros encaminados a la explicación de cómo funciona la resiliencia y los segundos con propuestas para su desarrollo en diferentes ámbitos.

Dentro de los modelos descriptivos se encuentra el Modelo ecológico-transaccional de Brofenbrenner, que entiende la resiliencia como un macrosistema, donde intervienen las interacciones entre el ambiente y la persona, de tal forma que un individuo pueda responder de manera diferente ante los mismos factores de estrés. Además la resiliencia se desarrolla a partir de una serie de recursos individuales, familiares, sociales y de valores, de ahí que ciertos factores de protección puedan ser introducidos en la vida del individuo, a partir de las interacciones que tenga con el ambiente (Corcoran & Nichols, 2004; Polettoy, 2006; Waller, 2001 citados en López, 2015).

Otro modelo explicativo es el de Mandalas de Wolin & Wolin, el cual se centra en las fortalezas personales que el individuo puede desarrollar, determinando como pilares de la resiliencia la Introspección, la Independencia, las Relaciones, Iniciativa, Creatividad, Humor, Moralidad y Pensamiento Crítico como un nivel superior (López, 2015).

También dentro de este grupo se encuentra el Modelo de verbalizaciones de Grotberg, que se ha explicado anteriormente, basado en el soporte social, las habilidades y la fuerza interna, donde las verbalizaciones de los individuos se consideran fuentes generadoras de resiliencia. Sus tres pilares Yo soy, Yo tengo, Yo puedo, recogen aspectos que las personas pueden desarrollar por sí mismas, donde la educación juega un papel importante para que estas verbalizaciones se desarrollen y así los/as alumnos pueden aprender a hacer planes realistas y plantearse pasos para llevarlos a cabo, una visión positiva de ellos mismos y la confianza en sus fortalezas y habilidades, alcanzar destrezas en la solución de problemas y pueden manejar sus emociones (López, 2015)

El Modelo de la Casita de Vanistendal, es otro que López (2015) sistematiza en su documento como descriptivo, basado en la metáfora de una casa, donde cada piso contiene elementos necesarios para la construcción de la resiliencia. En la base se encuentran las necesidades básicas; en el subsuelo estarían los pilares de la infancia: la familia, la educación y las relaciones con los demás; en el primer piso aparece el significado de la vida, donde el sujeto establece objetivos y se dirige a ellos; en la segunda planta se encuentra el desarrollo de aptitudes sociales y personales, ligadas al éxito social, la autoestima, la creatividad y el sentido del humor y por último está el ático, que es la parte superior de la casa, donde aparecen las expectativas que la persona tiene sobre lo que le ocurrirá en el futuro.

Estos modelos asumen la interacción entre los individuos y el ambiente, como elemento esencial en la construcción de un proceso resiliente, de ahí que en el presente estudio, se tomen

en consideración las aportaciones de cada uno, haciendo énfasis en los pilares individuales propuestos por Wolin y Wolin, para identificarlos en los participantes y en el Modelo de la casita de Vanistendal para ayudar a la comprensión de la construcción de la resiliencia en las participantes del estudio. Este modelo comprende los contextos con los que interactúan las personas y cómo ellos pueden contribuir al desarrollo de comportamientos resilientes, a su vez también plantea aptitudes y características personales como elementos que intervienen en la capacidad de resiliencia y otro aspecto muy relevante que fue tomado en cuenta para la investigación, que retoma este modelo, son las expectativas del futuro, ante la realidad que tienen las participantes, era necesario indagar su proyección futura. Otro modelo esencial en la investigación es el Modelo de verbalizaciones de Grotberg, el cual se tendrá en cuenta para las pautas orientadoras que guían la intervención educativa.

El estudio de la resiliencia ha sido de interés para varias ciencias como la Biología, la Psicología, las ciencias de la Salud y la Educación. El contexto educativo, como uno de los agentes socializadores de la persona, ese esencial para el desarrollo y fortalecimiento de la resiliencia, de esta forma el alumnado podrá superar situaciones difíciles y obtendrá una mejor adaptación escolar.

2.3.2 La resiliencia en el contexto educativo

La promoción de características resilientes en la niñez y la adolescencia, es fundamental para el bienestar de la persona. La escuela, como espacio de socialización, juega un papel importante en cuanto a desarrollar la capacidad de resiliencia de sus alumnos/as. Es necesario para ello la capacitación de docentes y directivos en cuanto al significado de resiliencia y las herramientas que permiten su promoción (Alchourrón & Daverio, 2004).

La escuela es un espacio, en el que el alumno pasa la mayor parte del tiempo, lo que ofrece a las autoridades e instituciones la oportunidad de desarrollar programas de prevención e intervención con el objetivo de que los docentes tomen en consideración las capacidades de los estudiantes, sus potencialidades y necesidades. Esto requiere de implantar una nueva perspectiva en las instituciones educativas, donde la formación escolar no se centre únicamente en los aspectos formativos sino también en el desarrollo integral de los estudiantes, sin obviar el aspecto social, familiar e individual (Aguiar & Acle, 2012).

Como señala Rutter, (1987 citado en López 2015) la resiliencia juega un papel fundamental en la educación, pues mediante su promoción se puede favorecer el desarrollo de

competencias a nivel social, académico y personal que permitan al estudiante sobreponerse a situaciones adversas y salir adelante en la vida.

En el ámbito escolar, es necesario el desarrollo y estimulación intelectual, social y afectiva, pues esto conforma la base para enfrentar las situaciones adversas, la promoción de factores protectores internos es esencial para ello, con el fin de desarrollar estilos exitosos de afrontamiento (Fiorentino, 2008).

Un pilar básico de la resiliencia es el pensamiento crítico de los/las estudiantes, la pedagogía contemporánea se plantea esta capacidad de crítica en los educandos como un objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Jaramillo, 2004). Es por ello que se plantea la influencia directa que puede tener la escuela en el desarrollo de la capacidad de resiliencia.

Siguiendo un modelo educativo, donde los profesores/profesoras se mantienen en la búsqueda de recursos teóricos que permitan perfeccionar su orientación hacia los educandos, es necesario que el profesorado se ejercite en el pensamiento crítico, el dialogo y la discusión con otros/otras de su misma práctica. Desde esta perspectiva la resiliencia contribuye a una mirada diferente en cuanto a los destinatarios del proyecto educativo que se desea llevar a cabo, rompiendo con el imaginario del alumno ideal, reflexionando en cuanto a la realidad particular de cada uno/a de los/las estudiantes y cuestionando cómo logro llevar a pesar de la adversidad (Olivia & Pagliari, 2004).

Se reconoce hasta aquí el papel del docente como agente activo en la promoción de la resiliencia. En Argentina se llevó a cabo un estudio que tenía como desafío diseñar un perfil del docente y una metodología que fortaleciera el vínculo y la inclusión de jóvenes al sistema educativo del cual habían sido excluidos, dichos/as jóvenes habían vivenciado acontecimientos que ponían en detrimento su adecuado desarrollo emocional, intelectual y físico y por tanto, se encontraban en situaciones de riesgo. Para ello, se basaron en los pilares de la resiliencia en el contexto educativo, poniendo énfasis en dos ejes fundamentales: el adulto significativo, que no es más que aquella persona que se vincula con el/la joven que se encuentra en riesgo para promover en él o ella toda su potencialidad, y un segundo eje encaminado a los procesos de promoción de la resiliencia en el alumnado (yo soy, yo tengo, yo puedo) (Olivia & Pagliari, 2004).

Este proyecto permitió establecer vínculos entre docentes y educandos diferentes a los que habitualmente tenían en espacios curriculares, mirando a los/las alumnos/as desde sus códigos y simbologías. Los/as estudiantes se apropiaron de la escuela, permanecieron en ella y

encontraron un espacio de satisfacción de necesidades. Fue la resiliencia una de las herramientas que propició estos logros.

Reluce también la necesidad de desarrollar, desde los contextos educativos, herramientas personales para establecer relaciones interpersonales positivas y alcanzar la realización como persona (Alchourrón & Daverio, 2004). Estos autores realizaron un estudio con la intención de promocionar la resiliencia desde el espacio institucional con estudiantes de séptimo y octavo grado.

Este estudio se basó en los pilares de la resiliencia “yo soy, yo tengo y yo puedo”, con la finalidad de que los/as adolescentes describieran cada uno de estos pilares desde sus propias experiencias y aprendizajes. Para ello diseñaron talleres para el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto, solución de conflictos y la comunicación asertiva.

Como resultado fundamental emergió la necesidad de aprender nuevos modos de enfrentar los conflictos que forman parte de la cotidianidad, siendo el espacio escolar facilitador de estos nuevos aprendizajes.

Respecto a esto, Melillo (2004) plantea que la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los/as sujetos, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable. Sin embargo, en las escuelas, habitualmente se pone mayor empeño en detectar los problemas, déficit y falencias de los alumnos/as, que en las potencialidades y las fortalezas de los/as.

Henderson & Milstein (2003) proponen el Modelo de la Rueda de la Resiliencia, en el que se proponen seis pasos que contribuyen a la construcción de la resiliencia en la escuela.

1. Mitigar el riesgo y favorecer el enriquecimiento de vínculos sociales.
2. Fijar límites claros y firmes.
3. Enseñar habilidades para la vida.
4. Brindar afecto y apoyo.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas.
6. Proveer oportunidades de participación significativa.

En el ámbito de la educación especial, abordar el estudio de la resiliencia, cobra una importancia mayor cuando un alumno, por el hecho de presentar necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes, se encuentra en una situación de vulnerabilidad, a la que se añadirá la adversidad que pudiese existir en sus medios escolar, familiar y social (Acle & Ordaz, 2010).

La alta capacidad y/o aptitudes sobresalientes suponen un punto de alarma cuando de inclusión y atención a la diversidad se trata, pues se ha asociado esta característica tanto como factor resiliente como de riesgo.

2.3.3 El estudio de la resiliencia en personas con altas capacidades

Cuando se considera la alta capacidad como factor resiliente, se defiende la idea de que esta característica es la que le permite a los/as niños/as superar las adversidades, aun cuando existan factores estresantes en su ambiente.

Autores como Neihart (1999) y Richards (2003) exponen que pueden considerarse factores protectores las habilidades, que tienen los niños y las niñas con alta capacidad, para resolver problemas, el razonamiento moral y también sus habilidades sociales. Otros factores protectores serían las estrategias de afrontamiento social que tiene este grupo, pues se interpreta la alta capacidad como cualidad esencial para el desarrollo de estrategias de afrontamiento más efectivas (López, 2007).

Se asume que algunas características asociadas a los niños/as con altas capacidades son semejantes a las habilidades resilientes, como son el compromiso con la tarea, la habilidad verbal, el deseo de aprender, control de la situación, el aprendizaje inventivo, la madurez, la toma de riesgos, el logro académico, la independencia, el optimismo, la inteligencia y la autocomprensión (Neihart, 2002).

Estudios realizados por Reis (1998) evidencian que las mujeres superdotadas en relación con otras personas con habilidades semejantes, empleaban estrategias exitosas de resiliencia ante situaciones adversas similares, tomando el control de su propio aprendizaje ante la situación, siendo la determinación, la iniciativa, el humor, la independencia, la perspicacia y la creatividad, factores de resiliencia esenciales en este afrontamiento. Expresan además, la influencia de varios factores en el desarrollo de la capacidad de resiliencia en mujeres superdotadas, como son los lazos familiares unidos y estrechos, la interacción con otras mujeres y hombres, el amor al trabajo y la pasión para seguir haciendo lo que desean. De igual forma otro aspecto relevante es la comprensión de las derrotas como mecanismo de aprendizaje para afrontar la adversidad (Reis, 2002).

Por otra parte se existen perspectivas contrapuestas a la hipótesis de la alta capacidad como factor resiliente, entendiendo esta como factor de riesgo. Los niños y las niñas de alta capacidad, pueden presentar problemas adaptativos, los cuales se enmascaran bajo los mitos o

concepción positiva que se tiene de ellos/as y la perspectiva de la alta capacidad como factor de resiliencia.

No se puede establecer una relación directa entre alta capacidad y resiliencia, pues no todos los/as niños/as con alta capacidad son resilientes y viceversa. Aun cuando la capacidad cognitiva pueda contribuir a estrategias de afrontamiento efectivas, la resiliencia no implica una alta capacidad intelectual (López, 2007).

Otros autores plantean que las propias características personales de estos/as niños/as, como la disincronía interna y la alta intensidad y sensibilidad emocional, pueden propiciar el riesgo de desarrollar desajuste social y exponerlos/as a sufrir altos niveles de estrés. Son por ello, más susceptibles a presentar dificultades de ajuste emocional y social (Silverman, 1993 citado en López 2007)

Estas dificultades de adaptación social, se presentan en los/as niños/as de alta capacidad, pues sus propias características (conceptualización cognitiva del mundo, la diferencia en ritmos de aprendizaje y comprensión en relación con sus coetáneos de capacidad media, el perfeccionismo, las altas exigencias sobre sí mismos, etc) juegan en su contra y los/as pone en situación contradictoria con su entorno social y escolar. Debido a esto pueden sufrir aislamiento y rechazo por parte de su grupo de coetáneos e incluso fracaso escolar (Jímenez, 2004)

Además de tener en cuenta estos factores endógenos como posibles causantes de los problemas socioemocionales que pueden presentar los/as niños/as con alta capacidad Webb (1993) plantea también la influencia de factores exógenos en la aparición de estos problemas. Dichos factores pueden ser las altas expectativas que se tienen sobre estos/as niños/as, los procesos de etiquetamiento que se les hace desde tempranas edades, dinámicas familiares y escolares que obstaculicen el desarrollo de sus potencialidades. Pone más énfasis en los factores exógenos o contextuales que en los personales o endógenos como las causas de los desajustes de estos/as niños/as (López, 2007).

La presente investigación no pretende categorizar la alta capacidad como factor resiliente o de riesgo, su intención es explorar cómo se comporta la resiliencia como categoría de análisis en jóvenes con alta capacidad intelectual y además potenciar factores de protección como herramienta para su bienestar. Sin embargo, el análisis anterior en cuanto a la hipótesis de la alta capacidad como factor resiliente o de riesgo permite obtener una mirada más abarcadora de la situación y la identificación de posturas que enriquecen la comprensión de la alta capacidad y la resiliencia.

No se puede dejar a un lado la influencia que ejercen las propias características de las etapas del desarrollo por las que transitan estos/as niños/as en la manifestación de sus potencialidades. En este estudio, los participantes son jóvenes y por tanto a continuación se realiza una descripción de la juventud como etapa del desarrollo.

2.4 Principales características de la juventud como etapa del desarrollo.

El arribo a la juventud como etapa del desarrollo, es crucial para la estructuración de la personalidad de la persona y la consolidación de las adquisiciones de etapas anteriores del desarrollo. Este paso trae consigo la adopción de actitudes proactivas y responsables ante la sí mismos y la sociedad, así como comportamientos más autorregulados en cuanto a sus propósitos y motivos (Pérez, 2014).

La juventud es considerada como etapa clave en el proceso de socialización del individuo, por lo que resulta necesario hacer una breve descripción de sus principales adquisiciones psicológicas y sociales.

Desde el punto de vista cognoscitivo se aprecia la reestructuración de procesos, al establecerse una forma superior del pensamiento -el pensamiento conceptual- con la consecuente reestructuración de procesos de carácter motivacional, como aspecto fundamental en la formación integral de la personalidad que juega un papel muy importante en el desarrollo máximo de las potencialidades de autodeterminación del sujeto. En este sentido se evidencia la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, pues el desarrollo intelectual del joven trasciende sus propias vivencias y pasa a establecer un mayor diálogo con el mundo que le rodea, en el que va adoptando posiciones y concientizando su lugar y su papel (Domínguez, 2003).

Por otra parte, se consolidan determinadas formaciones psicológicas complejas como la autovaloración, los ideales, las intenciones profesionales, entre otras y surge, como neoformación fundamental de este período, la concepción del mundo. Según Ramos, (1985): "Las elaboraciones que integran la concepción del mundo tienen un determinado grado de estabilidad y generalización, pero se enriquecen constantemente con las vivencias del joven. En este sentido, sus criterios, juicios y valoraciones tienen un carácter extraordinariamente afectivo y constituyen estos puntos de vista, guía para el comportamiento" (Colectivo de autores, 1985. p.7).

La autovaloración queda definida como la representación más exacta y estable de sus cualidades como persona, lo que le permite una regulación más efectiva de su comportamiento,

desarrollándose en esta etapa la función autoeducativa de la autovaloración. Así, el sujeto logra perfeccionar su comportamiento en función del ideal que tiene de sí, pues es importante señalar que, en esta etapa, según González, (1982) el joven se convierte en el propio centro de su ideal.

La concepción del mundo le permite estructurar a través de planes, objetivos, metas y las estrategias correspondientes para su consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida (Domínguez, 2003). Estos proyectos y metas que se trazan los/as jóvenes, tienen en su base motivos que se organizan en una jerarquía motivacional de la personalidad y orientan a esta hacia los objetivos esenciales en la vida.

Plantea Rodríguez (2010), en su estudio sobre proyectos de vida y valores en estudiantes universitarios, que en la etapa de la adolescencia y la juventud pasan a primer plano diferentes aspectos relacionados con el sentido de la vida futura del individuo y la proyección de esta; por ejemplo, la elección de la profesión, la organización de la vida familiar y laboral, entre otras cuestiones. Pero es en la etapa de la juventud en la que la tarea de la formación de proyectos de vida adecuados, adquiere un papel decisivo.

En correspondencia con Domínguez (1990), se aprecia que efectivamente, el sujeto logra la elaboración de un proyecto de vida o sentido de la vida, estructurado sobre la base de sus principales esferas de significación motivacional y de aquellas estrategias a corto, mediano y largo plazo, con el propósito de alcanzar estos objetivos y metas que se sitúan en una dimensión temporal orientada al futuro.

Estas características generales de la juventud como etapa del desarrollo pueden tener diferentes formas de manifestación según el contexto en el que se encuentre el/la joven. Por tanto, a continuación se contextualiza la juventud en México.

2.4.1 Contextualización de la juventud en México

En México, según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), realizada en el 2018, existen 124.9 millones de personas, de las cuales 30.7 millones son jóvenes, entendido este grupo como aquellos cuyas edades oscilan entre los 15 y 29 años de edad. Teniendo en cuenta estas estadísticas se plantea que uno de cada cuatro habitantes, es joven, con una mayor prevalencia de hombres que de mujeres (INEGI, 2019).

Dada la situación socioeconómica que prevalece en México, muchos de ellos viven en situación de desventaja social o vulnerabilidad debido a que no cuentan con las oportunidades, recursos y programas necesarios que favorezcan su desarrollo.

Un grupo de datos sociodemográficos podrían ilustrar esta situación con mayor claridad. Según datos ofrecidos recientemente por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), el monto de la población joven de 15 a 29 años en México ascendió a 30,6 millones, que representan poco más de la cuarta parte (25.7%) de la población a nivel nacional. Del total de la población joven, 35.1% son adolescentes (15 a 19 años), 34.8% son jóvenes de 20 a 24 años y 30.1% tienen de 25 a 29 años de edad (p.1).

El Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), en el año 2013, expone que el principal problema de la juventud:

es su incorporación al desarrollo del país en condiciones desfavorables debido a dificultades para la inserción en el mercado laboral, la desvinculación entre los jóvenes y el entorno que los rodea, a deficiente formación y desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo personal y la escasa educación sexual y reproductiva que conduce a una mayor incidencia de embarazos en adolescentes. Mientras que los efectos más importantes de esta situación son los siguientes: alta incidencia de pobreza entre la población joven, desaprovechamiento del bono demográfico que actualmente goza el país y elevada victimización de los jóvenes (IMJUVE, 2013 p.4).

La ENADID recoge datos significativos en cuanto a la situación laboral de esta población, de los 30.7 millones de jóvenes, 13.3 millones están considerados en la Población No Económicamente Activa. De ellos, el 52.7% son estudiantes, el 37.9% se dedican a los quehaceres del hogar y el 4.8% están en alguna otra situación. A partir de la distinción de estas actividades según el sexo de los participantes en la encuesta, se observa que el 84.4% de los hombres son estudiantes y solo el 6.7% se dedican a los trabajos del hogar. En el caso de las mujeres los porcentajes son diferentes, el 43.3% de ellas son estudiantes y el 54% se dedican a los quehaceres del hogar (INEGI, 2019).

Estos porcentajes se modifican en los grupos de edad, en los hombres la actividad que mayormente se declara es estudiante, pero esta disminuye según avanza la edad, de los 15-19 años, la actividad estudiantil representa el 88.2% de los hombres, luego disminuye a un 80.8% en las edades entre 20-24 años y a partir de los 25-29 años desciende hasta 48.3%. Por otra parte en las mujeres, el mayor porcentaje se concentra en las actividades relacionadas con los quehaceres del hogar, con proporciones del 29.6% en las que tienen entre 15- 19 años y un 92.6% en aquellas que tienen entre 25- 29 años.

Vale la pena resaltar que en lo concerniente al nivel de escolaridad, del total de jóvenes en el país, 8.3 millones han terminado la educación básica, lo que representa un 26.9% y el 59.6% han concluido algún grado en el nivel medio superior o superior. También se observa, que el 12.5% de los jóvenes no han concluido la educación básica y solo el uno por ciento no tiene escolaridad (INEGI, 2019).

Específicamente, en el Estado de Morelos, la población joven representa el 25.7 % de la población total y al analizar las pautas de asistencia escolar por edad se aprecia lo siguiente: entre los seis y los diez años de edad, el porcentaje que asiste a la escuela oscila entre 94 y 98% de las niñas y los niños; a partir de los once años la asistencia escolar comienza a decrecer paulatinamente. Entre esa edad y los 16 años las mujeres abandonan la escuela a un ritmo más acelerado que los varones, abriéndose una brecha de hasta seis puntos porcentuales a favor de los segundos. A los 17 años, sólo cuatro de cada diez mujeres y varones asisten a la escuela.

Esta constituye una panorámica general que permite el acercamiento y comprensión a la situación actual de la Juventud en México, de ahí la importancia de realizar estudios con esta población.

Capítulo III Método

3.1 Tipo de Estudio

La metodología que se utiliza es **mixta**. Este enfoque permite la vinculación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación para dar respuesta al problema que se plantea. Esta metodología tiene un carácter **Secuencial Cuanti-CUALI**, teniendo en cuenta las etapas de recolección y análisis de datos de la investigación, con mayor énfasis en la perspectiva cualitativa (Teddlie y Tashakkori, 2009; Creswell, 2009; Sampieri y Mendoza, 2008 citados en Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

El diseño de la metodología es **Secuencial Explicativo**, pues en la primera fase de la investigación se recogen datos cuantitativos que permiten posteriormente la recogida de datos cualitativos. En la primera fase investigativa prevalece el enfoque cuantitativo con un diseño exploratorio-descriptivo, no experimental y transversal. En la segunda fase se utiliza el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, que permitirá profundizar en el objeto de estudio de la investigación.

3.2 Participantes

La selección de la muestra se realiza de forma intencional, no probabilística, en función de la definición de criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de Inclusión:

- Estudiantes mujeres pertenecientes a la Facultad de Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Estudiantes matriculadas en segundo, tercer y quinto semestre de la carrera. Se decide establecer este criterio teniendo en cuenta que ya en estos semestres los/as estudiantes pasaron el primer filtro de la carrera en cuanto a deserción escolar y además escoger estudiantes de semestres iniciales permite la viabilidad del estudio, pues garantiza contar con la participación de los mismos durante todas las fases de desarrollo de la investigación.
- Identificadas con una alta capacidad intelectual.

- Disposición para participar en la investigación y que lo expresen firmando la carta de consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Que no posean disposición para participar o continuar en la investigación.

3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

• *Test de Matrices Progresivas Escala General (Raven y Court, 1993)*: El test tiene varias funciones, sin embargo, la principal es la medición de la capacidad intelectual y cuyos ejercicios se centran en la comparación de formas y el razonamiento de analogías. Cuenta con un valor de confiabilidad de 0.87 y validez de 0.86. Por ser de tipo no verbal, permite ser utilizado en distintos contextos culturales sin interferir en los resultados. La prueba comprende cinco series, cada una integrada por 12 diseños. Dentro de cada serie aumenta el grado de complejidad de la tarea al igual que al pasar de una serie a otra. Se presenta en forma de cuaderno con una serie de diseños o dibujos, uno en cada hoja. En la parte superior de la misma aparece el dibujo al que le falta una parte que completaría el mismo. En la parte inferior hay 8 alternativas de respuestas o soluciones. El sujeto debe escribir en la hoja de respuesta cual es el número que representa la solución correcta. En función de sus respuestas va alcanzando puntajes individuales en cada serie que luego al sumarlos todos, brinda una puntuación final, la cual refiere un percentil específico. Se tomará como percentil que denota alta capacidad, aquel igual o superior a 90.

• *Cuestionario de datos sociodemográficos*: Fue diseñado *ad hoc* para obtener información acerca de los datos generales, sociodemográficos, del rendimiento académico y la trayectoria académica de los estudiantes participantes en el estudio.

• *Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U)*: Instrumentos que fue diseñado por Peralta, Ramírez y Castaño (2006) y que se centra en explicar los factores personales que sirven de protección y fuerza a las personas en situaciones difíciles o adversas. Los factores que se tienen en cuenta son: introspección, iniciativa, humor, interacción, independencia, creatividad, moralidad y pensamiento crítico. Cada factor recibe evaluación de Excelente, Bueno, Regular, Malo o Pésimo en función de las respuestas ofrecidas por los sujetos, las cuales están en función de la escala Likert que se presenta en el cuestionario, donde se intercala desde el 1 que es nunca hasta la última opción 5 que es siempre. La suma de estas respuestas permite establecer el tipo de resiliencia tiene el sujeto, las puntuaciones igual o

superior a 217, revelan una resiliencia positiva y por debajo de esta puntuación una resiliencia negativa. Se evalúan en este cuestionario los siguientes factores protectores:

Tabla 2.
Factores de resiliencia según el CRE-U

Factores de Resiliencia	Definición	Operacionalización (ítems)
Introspección	Capacidad de comprender las cualidades de sí mismo y de los otros, y poder reflexionar de una forma activa y personal sobre las experiencias vividas.	1, 9, 17, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73, 81, 85, 88, 89 y 90
Interacción	Habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, a fin de balancear la propia necesidad de empatía y aptitud para brindarse a otros.	2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58, 66, 74 y 82.
Iniciativa	Placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes; se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.	3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59, 67, 75, 83 y 86.
Independencia	Capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, alude a la capacidad de mantener una sana distancia emocional y física, sin llegar al aislamiento.	4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60, 68, 76, 84 y 87.
Humor	Capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia; se mezclan el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación.	5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61, 69 y 77.
Creatividad	Crear e innovar en lo personal, lo familiar, lo artístico, lo científico y lo social para transformar la realidad por medio de la solución de problemas.	6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62, 70 y 78.
Moralidad	Deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior; se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.	7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71 y 79.
Pensamiento crítico	Es un pilar de segundo grado, fruto de las combinación de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre, cuando es la sociedad en su conjunto la adversidad que se enfrenta. Y se propone modos de enfrentarlas y cambiarlas.	8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, 72 y 80.

• *Entrevista semiestructurada*: Fue diseñada *ad hoc* con el objetivo de profundizar en los factores de resiliencia de las estudiantes participantes en la investigación. Las respuestas obtenidas se sometieron a un análisis de contenido para su procesamiento, comprensión e interpretación. A continuación se ilustra el proceso de estructuración de la entrevista, en el Anexo 3 se encuentra el guión completo y las preguntas asociadas a cada etapa.

Tabla 3.
Ilustración del guión de entrevista

Guión de Entrevista	Objetivos	Ejemplos de preguntas
Datos Sociodemográficos.	Explorar los indicadores sociodemográficos que pueden influir en la continuidad o deserción escolar.	¿Cuáles son tus principales necesidades? ¿Cuentas con los medios necesarios para satisfacer las mismas? ¿Estudias solamente o estudias y trabajas? ¿Cómo te sientes con esta situación? ¿Has interrumpido tus estudios por tener que trabajar? ¿Crees que las condiciones socioeconómicas influyen en la calidad de tus calificaciones? ¿Por qué?
Contexto Escolar	Conocer si fue diagnosticada como estudiante con alta capacidad intelectual y qué tipo de atención recibió. Indagar sobre situaciones adversas que ha vivido en el transcurso de su etapa escolar y sus recursos para enfrentarlas. Profundizar en los recursos personales, familiares y escolares para afrontar situaciones adversas.	¿Cuéntame cómo ha sido su trayectoria escolar en los diferentes niveles de enseñanza? (Primaria, Secundaria y Preparatoria) ¿Recibiste atención individualizada en alguno de estos niveles de enseñanza? En caso de haber recibido. ¿En qué nivel? ¿Puedes contarme alguna situación difícil que has experimentado en esta etapa como universitaria? ¿Cómo reaccionaste ante la misma? ¿Utilizaste algún recurso que te sirvió para afrontar

		<p>situaciones adversas anteriores o utilizaste recursos nuevos? ¿Cuáles y por qué?</p> <p>¿Consideras que esta nueva etapa escolar te ha permitido ver nuevas formas de afrontar situaciones difíciles?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Crees que tu potencial intelectual es un factor que contribuye en el afrontamiento a la situación adversa? ¿Por qué?</p>
Contexto Familiar	<p>Indaga sobre el apoyo familiar en el afrontamiento a la adversidad y en su desarrollo escolar.</p>	<p>Tu familia está de acuerdo con tus estudios universitarios?</p> <p>¿Cuándo enfrentas situaciones difíciles te apoyas en los miembros de tu familia? ¿Por qué?</p> <p>¿Puedes relatarme alguna situación difícil que hayan vivido como familia? ¿Cómo la afrontaron?</p> <p>¿Cuál fue tu papel en ese afrontamiento?</p>
Proyección futura	<p>Indagar en sus proyecto futuros y su actitud hacia el futuro</p>	<p>¿Qué tan preparada te sientes ahora para enfrentar desafíos educativo-laborales?</p> <p>¿Qué te gustaría hacer en el futuro?</p> <p>¿Cuál es tu actitud frente al futuro?</p> <p>¿Cómo te visualizas dentro de 5 años?</p> <p>¿Algo te lo impide?</p>
Género-Altas Capacidades-Resiliencia	<p>Indagar la influencia de ser mujeres en el afrontamiento de la adversidad y en los conflictos con lo esperado por la sociedad.</p>	<p>¿Crees que ser mujer influyó en tu forma de afrontar alguna de las situaciones adversas que has descrito durante la entrevista? ¿En cuál y por qué?</p>

		<p>¿Crees que ser mujer te permite alcanzar propósitos profesionales? ¿Por qué?</p> <p>¿Tienes conflictos en cuanto a ser mujer, lo que deseas hacer y lo que la sociedad espera que hagas? ¿Cuáles serían estos conflictos? ¿Cuál te afecta más?</p> <p>¿Te sientes diferente a otras estudiantes mujeres? ¿Por qué?</p>
--	--	---

3.4 Procedimiento

El proyecto de investigación se divide en tres fases, que garantizan una coherencia lógica entre lo que se pretende estudiar y los momentos para ello.

Primera Fase: Fase Diagnóstico de la investigación, en primer lugar se procedió a contactar a la dirección de la carrera donde se desarrolla el proyecto con el propósito de explicar el objetivo del estudio y pedir la autorización, el apoyo y la cooperación requerida para la realización de la investigación.

Luego se contactaron a los profesores que imparten las materias a los estudiantes en los semestres que se han escogido para formar parte de la investigación. Se les pidió la autorización a los profesores para aplicar las técnicas a los estudiantes, en el tiempo que ellos planificaron como más apropiado para la aplicación.

Después se contactó con los estudiantes partícipes de la investigación, explicándoles el objetivo de la misma, aquellos que estuvieron de acuerdo en participar lo expresaron mediante la firma del asentimiento informado.

Obtenida la autorización de la institución y de los participantes se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos para la identificación de aquellas/os estudiantes que poseen alta capacidad intelectual. Para ello se aplicó el test de Matrices Progresivas escala General (Raven) para el cual se necesitó un tiempo estimado de aplicación de una hora. Seguidamente se aplicó el cuestionario de rendimiento académico con una duración de treinta minutos y en último momento el Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U), para el que se necesitó media hora aproximadamente, para ser contestados por los estudiantes.

Estas pruebas, en la fase de diagnóstico e identificación, fueron aplicadas a todos los/as estudiantes de los grupos pertenecientes al segundo, tercer y quinto semestre de la carrera,

obteniéndose dos grupos, uno de estudiantes con altas capacidades intelectuales y otro de estudiantes promedio, lo cual garantiza que todos los/as estudiantes se beneficien con la investigación, pues conocerán si tienen o no altas capacidades y sus factores resilientes.

Se consideraron estudiantes con altas capacidades intelectuales aquellos/as que cumplieron con el requisito de obtener un percentil superior a 90 en el Raven.

La segunda fase está encaminada a la profundización de los factores resilientes en las estudiantes mujeres identificadas con altas capacidades intelectuales, se les realizará la entrevista semiestructurada para ahondar en los mismos, con la finalidad de alcanzar su mayor comprensión.

Por último en la tercera fase se diseñará un sistema de pautas orientadoras dirigido a estudiantes mujeres con altas capacidades, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las fases anteriores.

De forma transversal en las diferentes fases en las que se estructura el proyecto se irá profundizando en los antecedentes y principales referentes teóricos y metodológicos sobre los que se estructura la investigación y que dan soporte a los hallazgos encontrados.

3.5 Procesamiento y análisis de datos

Para los objetivos propuestos en la investigación, la recolección y análisis de datos se lleva a cabo en dos fases. La primera fase desde una perspectiva cuantitativa tiene la intención realizar el diagnóstico e identificación de las estudiantes con altas capacidades intelectuales, que luego participarán en la segunda fase teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Además se desarrolla la identificación de los factores de resiliencia en las estudiantes de alta capacidad y capacidad media. Para responder a estos objetivos se utiliza el software SPSS, versión 24.0, el cual además permite establecer correlaciones estadísticas de los factores de resiliencia entre el grupo de estudiantes de alta capacidad y el grupo de las de capacidad media.

Posteriormente para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos, teniendo en cuenta los discursos de las estudiantes, se asume la propuesta de Template Analysis de Nigel King. La misma posibilita el diálogo entre las ideas preconcebidas para la investigación y aquellas nuevas ideas que puedan ir surgiendo en el campo. Es un interjuego entre el enfoque deductivo e inductivo, que permite la identificación de temáticas en el análisis de datos textuales (Hindrichs, 2019). En el análisis de las entrevistas, se les asignarán códigos a la información

recabada y esto irá guiando la organización del template. Para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos

Luego de estar transcritas, se imprime el documento para trabajar con el mismo, a través del método tradicional de papel y lápiz, aquí se irá etiquetando fragmentos del discurso lo más apegado posible al lenguaje utilizado por las alumnas, subrayándolos con diferentes lápices de colores, en función de los temas preconcebidos en el guion de entrevista y subrayará con color rojo aquellos fragmentos que denoten nuevas ideas. Este proceso forma parte de la codificación preliminar que se propone en la estrategia de análisis con plantillas.

Se conformará un documento en Excel, en la primera columna aparecerán todas las categorías y subcategorías preconcebidas en la investigación y las que nuevas que surjan. Luego en la segunda columna se definirán operacionalmente las mismas, con base a los referentes teóricos, en la tercera columna aparecerán los memes, que se fueron recogiendo en el diario de campo, aquellas reflexiones que se hacían tanto de la información como de las expresiones extraverbales de las alumnas. Luego en las siguientes columnas se reportarán los fragmentos de las entrevistas que previamente, en el trabajo manual, fueron codificados con algunas de las categorías y subcategorías, así con todas las entrevistas que se realicen. Después se realizará 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. Este proceso da paso al tercer punto: agrupar temas y categorías, para ello la investigadora utilizará gráficos y esquemas, a través del método tradicional, recurrirá una vez más al papel y al lápiz, Con base a esta etapa se conforma el template final que servirá de guía para la etapa de escritura de los resultados.

3.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se basa en los principios éticos de la investigación científica, en especial la investigación social y los presupuestos éticos de la educación inclusiva.

Se toman en consideración los tres principios universales de la investigación que garantizan el bienestar de los participantes: el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia (APA, Enmienda 2010).

1. Respeto por las personas: significa que los sujetos de la investigación sean reconocidos como seres autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones. Este principio se aplica a través del asentimiento y consentimiento informado. El respeto a los participantes no concluye

con el CI, pues implica proteger la confidencialidad de los mismos durante todo el proceso de investigación, permitir que se retiren en el momento que deseen y prever cualquier información durante la investigación que pueda afectar la decisión de los sujetos para continuar participando o que ponga en juego su bienestar.

En la investigación que se lleva a cabo, es importante mencionar que se le da cumplimiento a este principio a través de la aprobación de la dirección de la institución educativa, la aceptación por parte de los profesores y el AI de los alumnos.

2. Beneficencia: se orienta a no hacer daños, minimizar los mismos y maximizar los beneficios.

En este estudio se evalúan las ventajas y las desventajas, los riesgos y los beneficios de los procedimientos de investigación, se cuida y se respeta la integridad personal de los participantes y no se invade el espacio privado-personal, con preguntas que no sean significativas para la investigación.

3. Justicia: se refiere a la justicia en la distribución de los sujetos de investigación. Estos no pueden ser elegidos por estar fácilmente disponibles o porque su situación social los hace más accesibles para ser elegidos. No se deben involucrar a grupos que no puedan beneficiar de los efectos positivos. Es necesario una equidad entre todos, en cuanto a los beneficios.

La justicia en la investigación que se presenta se evidencia a través de la selección de la muestra, que se realizará bajo este principio velando por la equidad y la inclusión. Además todas las alumnas de segundo, tercer y quinto semestre de la carrera se benefician con la oportunidad de formar parte de la primera fase de investigación, el diagnóstico e identificación de las estudiantes con altas capacidades intelectuales, y los factores resilientes que presenten, lo que les permite conocer sus potencialidades y sus recursos para afrontar situaciones adversas.

Las estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión establecidos para formar parte del estudio, tendrán todos/as la oportunidad de continuar en el mismo y se harán las retroalimentaciones correspondientes en cuanto al proceso investigativo. Aquellas que no queden seleccionados también tendrán la oportunidad de ser retroalimentadas en cuanto a sus resultados, si as

Se asume de igual forma el código de ética que establece la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), apegado a los valores de solidaridad, eticidad, compromiso, honestidad, libertad, justicia, responsabilidad social, diálogo, profesionalismo y excelencia (UAEM, 2017).

Capítulo IV Análisis de resultados

4.1 Fase de diagnóstico e identificación de las estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales

Como parte de la primera fase de esta investigación se realizó la aplicación de un grupo de técnicas, que permiten la caracterización general de las estudiantes que participaron en la primera fase. Además se realizaron las mismas con el objetivo de identificar a las estudiantes con altas capacidades intelectuales, seleccionando finalmente aquellas estudiantes que cumplieran con los requisitos establecidos para continuar con la segunda fase de la investigación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico e identificación, teniendo en cuenta cada una de las técnicas utilizadas.

4.1.1 Cuestionario de datos sociodemográficos

Los datos obtenidos a partir de este cuestionario aplicado a las estudiantes, permiten realizar una descripción sociodemográfica de las mismas. Para ello se presentan las siguientes tablas, en las que se recogen los principales datos.

Tabla 4.
Total de participantes por semestres.

Semestres	Frec.	%
2do	10	22.7
3ro	21	47.7
5to	13	29.5
Total	44	100

Nota: 2do= Segundo semestre; 3ro= tercer semestre; 5to=quinto semestre, Frec=frecuencia

Participaron 43 estudiantes en total, siendo el tercer semestre el de mayor porcentaje de participación. La disparidad en cuanto a la cantidad de estudiantes está dada por la asistencia de los mismos en el momento de la aplicación de los instrumentos y la matrícula de los grupos.

Tabla 5.
Edad de las estudiantes por semestres.

Edad	Semestres			Total
	2do	3ro	5to	
19	5	6	0	11
20	2	9	4	15
21	0	3	2	5
22	1	3	4	8
23	2	0	0	2
24	0	0	2	2
25	0	0	1	1
Total	10	21	13	44

Nota: 2do= Segundo semestre; 3ro= tercer semestre; 5to=quinto semestre

Se puede apreciar que las edades de las estudiantes oscilan entre los 19 y 25 años, siendo la media total 20.66 y la desviación estándar 1.55.

Tabla 6.
Descripción de las estudiantes según el estado civil.

Estado Civil	Frec	%
Soltera	42	95.5
Concubinato	2	4.5
Total	44	100

Nota: Frec=Frecuencia

La mayoría de las estudiantes declaran como estado civil ser solteras, no se evidencian estudiantes que estén unidas en matrimonio, lo que puede estar dado por la etapa del desarrollo en el que se encuentran, donde aún el proyecto de familia propia no está claramente estructurado.

Tabla 7.

Ultimo nivel de escolaridad de las madres y los padres de las estudiantes.

Nivel de Escolaridad	Madre		Padre	
	Frec	%	Frec	%
Primaria	2	4.5	4	9.1
Secundaria	7	15.9	8	18.2
Carrera Técnica	5	11.4	2	4.5
Preparatoria	5	11.4	6	13.6
Universidad	5	11.4	7	15.9
Maestría	1	2.3	2	4.5
Doctorado			1	2.3
Total	25	56.8	30	68.1

Nota: Frec=Frecuencia

Se puede apreciar que son más los padres los que completaron los estudios de alguno de los niveles de enseñanza que se presentan que las madres, siendo la secundaria, la preparatoria y la universidad los que más porcentajes alcanzan para los padres y el nivel secundaria y universidad para las madres. Es importante también decir que cuando se explora la ocupación de las madres, la mayoría son amas de casa y los padres se dedican más a trabajos profesionistas y técnicos y obreros.

Tabla 8.

Carreras por las que optaron en primera opción.

Carreras	Frecuencia	%
Comunicación Humana	26	59.1
Psicología	4	9.1
Nutrición	10	22.7
Medicina	4	9.1
Total	44	100

El 40.9% de las estudiantes declaran que esta licenciatura no fue su primera opción en la elección de carreras, siendo Nutrición la que alcanza mayor porcentaje dentro de las tres carreras más enunciadas (Psicología, Nutrición y Medicina) todas pertenecientes a la rama de la salud. El no estar estudiando la profesión que deseaban puede ser un factor de riesgo para la

continuidad de estudios y generar insatisfacciones con la carrera actual por no cumplir con sus verdaderos intereses vocacionales.

En cuanto a los promedios obtenidos por los estudiantes en la preparatoria, todos se encuentran entre 7 y 9.8, en los dos primeros semestres de la carrera los promedios se mantienen en este mismo rango y en el tercer y cuarto semestre pues el valor mínimo es 8 puntos y el máximo 9.6 puntos, lo que indica que los estudiantes alcanzan buenos promedios de manera general y en función de ir adaptándose al nuevo sistema de enseñanza en semestres superiores pueden ir mejorando sus calificaciones.

Tabla 9.
Interrupción de estudios en los diferentes niveles de enseñanza.

Nivel de estudio	Frecuencia	%
Preparatoria	4	9.1
Universidad	6	13.6
No interrupción	34	77.3
Total	44	100

Con respecto a la interrupción de estudios solo 10 estudiantes de los 44 han tenido que interrumpir su continuidad de estudios, siendo el transcurso de la preparatoria a la etapa universitaria donde se presenta la mayor frecuencia. Sin embargo, es importante mencionar que solo dos estudiante ha repetido semestre durante la licenciatura y otras dos ha interrumpido sus estudios de Licenciatura, lo que representa un 4.5 del 100% de las participantes, esta baja frecuencia suponen componentes favorables para la continuidad de estudios de este grupo de alumnas. Las razones por las cuales estas estudiantes han interrumpido sus estudios han sido por problemas personales y por cuestiones económicas, siendo esta última también el motivo de la repetición del semestre.

4.1.2 Test de Matrices Progresivas Escala General (Raven).

Este cuestionario ofrece resultados que contribuyen al proceso de identificación de los/as estudiantes con altas capacidades intelectuales, pues a través del mismo se exploró la capacidad intelectual del alumnado. Se conformaron tres subcategorías derivadas de la categoría Capacidad Intelectual, las cuales responden a los varemos que estable el test para población

juvenil. Se presentan a continuación en la Tabla 9 para su mejor comprensión en próximos análisis.

Tabla 10.
Capacidad intelectual según las puntuaciones directas y percentiles.

	Puntuaciones directas	Percentiles
Alta Capacidad	Igual o más de 54	90-95
Capacidad Promedio	Entre 53-46	50-75
Baja capacidad	Menos de 46	45-25

Teniendo en cuenta estos rangos y percentiles se presenta la Tabla 10 en el que se recogen las estudiantes por semestre y capacidad intelectual.

Tabla 11.
Composición de los grupos de capacidad por semestres.

	Semestres			Total	%
	2do	3ro	5to		
Alta Capacidad	1	4	2	7	15.9
Capacidad Promedio	8	14	10	32	72.7
Baja capacidad	1	3	1	5	11.4
Total	10	21	13	44	100

Nota: 2do= Segundo semestre; 3ro= tercer semestre; 5to=quinto semestre

4.2 Identificación de los factores de resiliencia en los/as estudiantes

El Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios (CRE-U) permitió identificar los factores resilientes en las estudiantes a las que se les aplicó el mismo. Los resultados arrojados demuestran cómo se comporta la medición total de la resiliencia, la presencia de los factores resilientes y las correlaciones entre las estudiantes de alta capacidad y las de capacidad media. En este apartado, es necesario aclarar que los resultados se presentan en función a tres grupos de estudiantes creados con el objetivo de contar con número de totales más cercanos en cada uno de estos grupos para realizar los análisis estadísticos correspondientes.

Tabla 12.

Grupos para realizar los análisis estadísticos con respecto a los factores de resiliencia.

Grupo	Rango de puntuaciones Raven	Frec	%
Alta capacidad	(54-59)	7	15.9
Capacidad Media	(45-48)	8	18.2
Resto de capacidades	(-45 y 48-54)	29	65.9
Total		44	100

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de los factores de resiliencia según los grupos de capacidad.

Factores de resiliencia	Grupos	N	Media	D.E	E.E
Introspección	Alta capacidad	7	58.57	2.57	.97
	Capacidad Media	8	52.75	6.56	2.32
Independencia	Alta capacidad	7	42.57	3.91	1.47
	Capacidad Media	8	39.75	4.68	1.65
Humor	Alta capacidad	7	32.43	5.62	2.12
	Capacidad Media	8	25.75	8.97	3.17
Creatividad	Alta capacidad	7	33.29	2.05	.77
	Capacidad Media	8	30.13	4.32	1.52
Moralidad	Alta capacidad	7	34.71	5.15	1.94
	Capacidad Media	8	36.38	2.56	.90
Pens.crítico	Alta capacidad	7	37.71	.48	.18
	Capacidad Media	8	29.50	2.20	.77
Interacción	Alta capacidad	7	46.00	1.91	.72
	Capacidad Media	8	43.88	4.15	1.46
Iniciativa	Alta capacidad	7	42.57	1.98	.75
	Capacidad Media	8	37.13	8.30	2.93
Total de Resiliencia	Alta Capacidad	7	320.14	12.65	4.78
	Capacidad Media	8	295.50	26.33	9.31

Nota: N=total; D.E=Desviación estándar; E.E= Error estándar

A partir de estos resultados se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las estudiantes con alta capacidad en Resiliencia general ($p= 2.251$; Sig.=.042) y en dos factores, Introspección ($p=2.196$; Sig.=.047) y Pensamiento crítico ($p=9.614$; Sig.=.000).

Otro resultado relevante es que existe una correlación positiva moderada entre Inteligencia general y Resiliencia general (.554) con valor de significación de 0.32, y con el factor de introspección (.548) para un valor de significación de 0.34. También se demuestra una correlación positiva fuerte entre inteligencia general y pensamiento crítico (.916) con valor de significación de .000 (Anexo 5).

Teniendo en cuenta estos datos, se evidencia que todas las estudiantes con altas capacidades alcanzan mejores puntuaciones en el CRE-U que aquellas con capacidad media. Independientemente de que todas las estudiantes presentan una resiliencia general positiva, las alumnas con altas capacidades puntúan mejor en los factores Introspección y Pensamiento Crítico, este último descrito como un factor superior que engloba los demás factores que se miden en el cuestionario. Por tanto, pudiera decirse que existe una relación entre los factores de resiliencia y la capacidad intelectual, en estas alumnas específicamente se aprecia diferencias significativas que están a favor de las estudiantes con altas capacidades. Este resultado no puede ser generalizado, teniendo en cuenta que se tomaron pequeños grupos de estudiantes de capacidad media para realizar las correlaciones.

A partir de estos resultados, es necesario el abordaje más profundo de los factores resilientes en las estudiantes con alta capacidad, detectadas en esta fase inicial. De las 7 estudiantes mujeres identificadas, 5 desearon continuar participando en la segunda fase del estudio, a quienes se les realizaron las entrevistas semiestructuradas, con los análisis obtenidos a partir de las mismas, se presentan los siguientes resultados.

4.3. Fase de descripción y profundización de los factores resilientes en las estudiantes con altas capacidades intelectuales, detectadas en la fase anterior de la investigación, a partir del análisis de las entrevistas

4.3.1 Caracterización de las participantes de la investigación

Teniendo en cuenta el proceso de diagnóstico e identificación de las estudiantes con alta capacidad en la primera etapa de la investigación se detectaron a 7 estudiantes mujeres, de las

cuales 5 dieron su consentimiento para ser parte de la segunda fase del estudio. Se presenta a continuación una breve caracterización de ellas.

Código. Estudiante 1. La participante tiene 20 años de edad, es soltera y vive con sus padres. El municipio de procedencia es Cuautla y actualmente vive en Cuernavaca, compartiendo renta. La escolaridad de los padres es secundaria terminada. No ha interrumpido sus estudios en ningún nivel de la enseñanza ni ha reprobado materias en la universidad. Se encontraba cursando el 3er semestre en el momento en que se realizaba la investigación. El promedio alcanzado en el último semestre cursado es de 9. La carrera en Comunicación Humana no fue su primera opción, se perfilaba más hacia la carrera de Medicina. Alcanza la puntuación de resiliencia positiva en el Cuestionario de Resiliencia CRE-U, obteniendo un resultado de excelente en todos los factores que evalúa el mismo.

Código. Estudiante 2. La estudiante tiene 20 años de edad, es soltera y originaria de Taxco, Guerrero, vive con sus padres y sus hermanos menores. Reside actualmente en Cuernavaca, compartiendo renta para poder asistir a la UAEM. La madre tiene escolaridad de licenciatura incompleta y el padre carrera técnica. Cuando se realizaba la investigación, al alumna se encontraba cursando el tercer semestre de la carrera, el promedio del semestre anterior que manifiesta es de 10. Su primera opción fue Comunicación Humana pero refiere que se perfilaba a una carrera de Educación Especial. Según el Cuestionario de Resiliencia, alcanza evaluación de excelente en todos los factores del mismo, obteniendo como evaluación final resiliencia positiva.

Código. Estudiante 3. La alumna tiene 20 años de edad, su estado civil es concubinato, pues vive con su pareja y sus suegros. Vive en Cuernavaca. Su madre tiene escolaridad de secundaria incompleta y el padre primaria incompleta. Desde que comenzó la universidad no convive con ellos. Tiene un promedio de 9 en el último semestre cursado y se encontraba cursando el tercer semestre mientras se desarrollaba la investigación. En cuanto a la elección de carrera, su primera opción fue Psicología pero al no obtener el puntaje, fue reubicada en Comunicación Humana. Un semestre antes de entrar a la universidad, cuando acabó la preparatoria, interrumpió sus estudios para trabajar por la situación económica desfavorable de su familia. De igual forma presenta una resiliencia positiva y alcanza puntuaciones de excelente en todos los factores de resiliencia que evalúa el CRE-U.

Código. Estudiante 4. La participante tiene 20 años, vive en Cuernavaca con sus padres y su hija. No ha interrumpido sus estudios en ningún nivel de enseñanza ni ha reprobado materias

durante la universidad. La carrera en Comunicación Humana no fue su primera opción, deseaba la carrera de Psicología, pero fue reubicada cuando no obtuvo la misma. Estaba cursando el tercer semestre cuando se desarrollaba la investigación y no refiere el promedio obtenido en el semestre anterior a este. Presenta de manera general una resiliencia positiva según el Cuestionario de Resiliencia CRE-U, alcanzando puntuaciones altas en todos los factores que evalúa el mismo, con el grado de excelente.

Código. **Estudiante 5.** Esta alumna tiene 24 años de edad, es soltera y vive con sus padres y su sobrina en Yauhtepec, Morelos. Su madre tiene escolaridad secundaria incompleta y su padre Licenciatura completa. Ha interrumpido sus estudios en dos ocasiones, la primera por no quedar en la preparatoria deseada, estuvo un semestre sin estudiar y luego en la universidad un año de licencia por presentar una situación familiar delicada que la obligó a mudarse de estado por un tiempo. Estudió una carrera técnica antes de entrar a la universidad. La estudiante cursaba el quinto semestre cuando se realizaba la investigación y su promedio en el último semestre fue de 9.6. La Licenciatura en Comunicación Humana tampoco fue su primera opción, era Psicología pero fue reubicada por no obtener el puntaje necesario. Alcanza puntuaciones de excelente en todos los factores del Cuestionario de resiliencia, obteniendo la evaluación de resiliencia positiva.

4.3.2 Análisis de las entrevistas

En la presente investigación se registran las narrativas de las participantes del estudio, intentando comprender algunos de los factores que intervienen en su formación integral. Profundizar en los factores de resiliencia conduce a explorar otras áreas de desarrollo de las estudiantes, con la finalidad de comprender mejor el fenómeno y ampliar la mirada de las altas capacidades en estudiantes mujeres que se encuentran cursando estudios universitarios. De esta forma se ahonda en la complejidad de la problemática y de los principales elementos que la componen (Altas capacidades-Mujeres-Universidad).

Para ayudar a la comprensión del análisis, los resultados se presentan en función del proceso de categorización realizado, llegando a la reducción de los datos. La escritura de los resultados supone un nivel superior de complejidad, pues no debe quedarse en la mera descripción de los mismos, sino que debe avanzar en el intento de explicar qué significan estos datos, es el trabajo interpretativo el que impera en esta etapa, de ahí que se ejemplificará con las voces de las estudiantes.

El estudio de la resiliencia desde un enfoque integral, puede resultar complejo, pues involucra varios factores y contextos en los que se desarrolla la persona y por ello demanda un análisis integrador. Pero, para una adecuada comprensión de la categoría en cuestión, se hace necesario el desglose de cada uno de los contextos y los aspectos esenciales involucrados en ellos, en aras de alcanzar la lógica teórica y metodológica de la investigación.

A continuación se describen los principales resultados encontrados en las entrevistas realizadas a las participantes de la investigación. Cada contexto como un apartado pero sin obviar que todos se relacionan entre si constantemente. Se comienza con la exploración del contexto socioeconómico, luego el educativo, el familiar y después el social-comunitario, que emerge a partir de las narrativas de las participantes. En cada uno de ellos se muestran las principales unidades de análisis a partir de la reducción de los datos por los códigos que se fueron estableciendo y se muestran las expresiones más representativas de las estudiantes. Luego se recogen los resultados relacionados con la proyección futura, era necesario, a partir de los resultados presentados en cada contexto, indagar la construcción del futuro de estas estudiantes. Por último, se muestran los resultados vinculados al género, como aspecto transversal de la investigación. En la siguiente figura se ejemplifica la lógica que se ha descrito hasta el momento, en el proceso de análisis de los resultados.

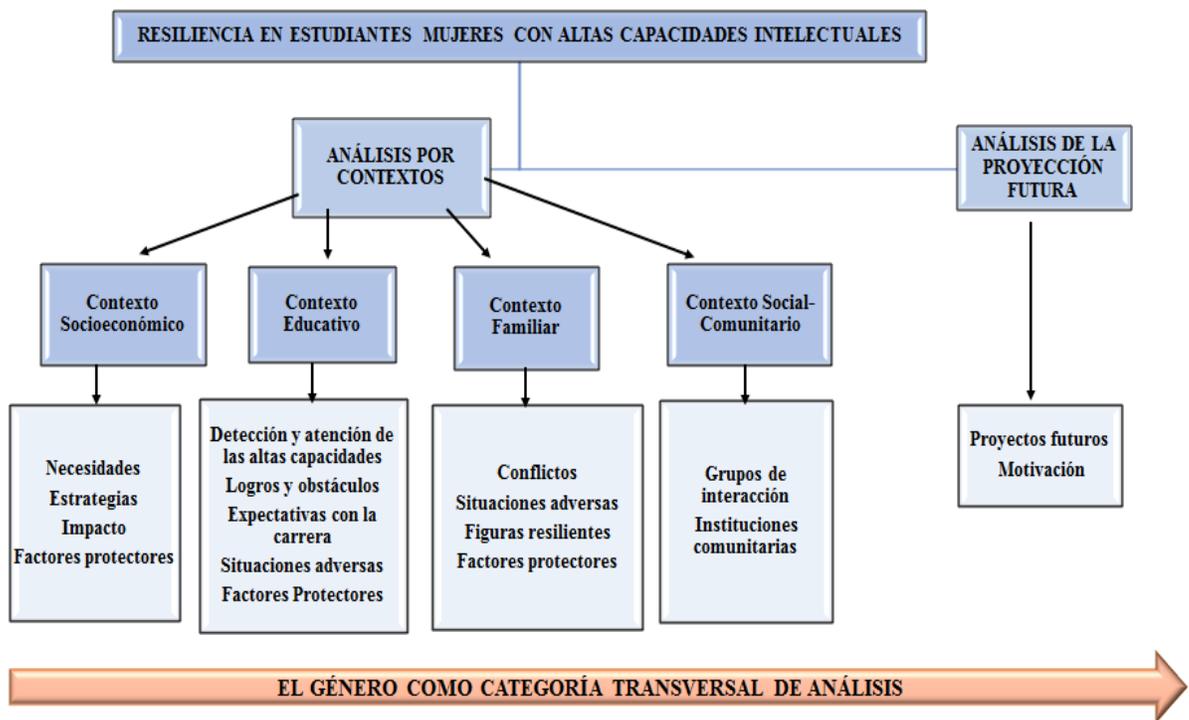


Figura 1. Proceso de análisis de las entrevistas

Contexto Socioeconómico

En el intento de comprender la realidad de las participantes de la investigación es necesario abordar su situación económica, pues es conocido que este aspecto interviene en todas las esferas de la vida de las personas (Rodríguez, 2010). Las participantes asumen tener una situación económica regular, la cual genera en ellas **necesidades** como: tener más capital monetario para asumir determinados gastos, específicamente el pago de la renta, el pasaje para trasladarse hasta la facultad y la compra de materiales que demanda cada asignatura. De igual forma se presentan necesidades profesionales, encaminadas a la consecución de metas en la esfera académica y la disponibilidad de tiempo, como asunto recurrente en el discurso de las participantes: tiempo para el traslado de su lugar de residencia hacia la universidad, tiempo para trabajar y de esta manera satisfacer algunas necesidades, tiempo para dedicarle a las tareas escolares y para compartir espacios recreativos con sus coetáneos.

“Yo creo que tiempo para trabajar, porque nos están pidiendo muchos materiales para trabajar y son un poco caros y siento como culpa de pedirle a mis papás más dinero para esas cosas” (Estudiante 4).

“Pues tener dinero para mis pasajes y para mis materiales, tiempo para trabajar más, vengo de Yautepec son como dos horas de camino, tengo que venir en camión y entonces necesito cubrir esos gastos. Para poder llegar temprano tengo que levantarme desde las 3 o 4 de la mañana para poder tomar el primer autobús que salga porque las clases comienzan a las 7” (Estudiante5).

“A veces es bien complicado, porque veo que los demás tienen más tiempo para hacer tareas y a mí no me alcanza porque trabajo, se me complican bastante los tiempos para hacer tarea, pero a pesar de eso, no me gusta dejar de hacerlas porque luego me siento mal conmigo misma si no las hago, aunque me desvele y tal siempre procuro hacerlas aunque me vea muy limitada en tiempos” (Estudiante 2).

Se evidencian **estrategias** para satisfacer principalmente las necesidades económicas y reducir los riesgos que trae consigo esta situación económica regular, las cuales se definen como el apoyo económico de la familia, recibir remesas de familiares que viven en el exterior y el esfuerzo propio reflejado a través del trabajo, porque tres de las participantes tienen trabajos de medio tiempo que les ayudan a sufragar algunos de los gastos descritos anteriormente. Como parte de su esfuerzo también emergen las becas estudiantiles que reciben por su alto rendimiento académico. Aquí reluce la disponibilidad de tiempo nuevamente, pues al tener una doble jornada (estudio-trabajo) se reduce el tiempo para dedicarle a las tareas escolares y de ahí que el esfuerzo sea doble con respecto a otros compañeros.

El **impacto de la condición económica en los estudios** de las participantes, se aprecia desde dos vertientes, la primera es su influencia en el rendimiento académico, en el que las

estudiantes expresan que su rendimiento no se ha visto perjudicado por esto, dado a sus esfuerzos y las alternativas que buscan para solucionar los problemas, el tener un empleo, crear ellas mismas los materiales que exigen en las asignaturas, como parte de sus habilidades manuales y así disminuir el gasto. La otra vertiente, es su influencia en la interrupción de estudios, donde se evidencia que solo una de las cinco alumnas, interrumpió los estudios porque la situación económica familiar no permitía la continuidad de los mismos y tuvo que trabajar para ayudar a mejorar esta condición. Sin embargo, esto solo fue durante un semestre antes de comenzar la universidad, pues la meta de alcanzar estudios universitarios era superior a los obstáculos económicos que se le presentaron.

Es importante reconocer la responsabilidad de las participantes en la contribución propia a su economía, tres de ellas trabajan para poder asumir parte de los gastos que tienen en la universidad y aunque refieren no contar con la disponibilidad de tiempo deseada para las actividades académicas, sus calificaciones son satisfactorias, por tanto es meritorio el esfuerzo realizado, ya que ante las carencias que presentan asumen comportamientos movilizadores que le permiten continuar con sus estudios universitarios. Además se aprecia la auto exigencia de las estudiantes, que aun teniendo esta doble condición, mantienen buenas calificaciones y se esfuerzan por mejorarlas, depositando en ellas mismas la responsabilidad para ello, pues consideran que las condiciones socioeconómicas no repercuten directamente en sus calificaciones. De igual forma se evidencia cómo el medio social en el que están insertadas favorece su crecimiento personal, enfatizándose las redes de apoyo con las que cuentan y la socialización como aspectos relevantes en su desarrollo.

Es importante destacar que aun estando presentes factores económicos que pueden influir negativamente en su desarrollo, 4 de las estudiantes no han interrumpido en ningún momento sus estudios universitarios, solo una lo ha hecho por cuestiones personales y los casos que han pensado en abandonar los estudios, no han concretado la acción porque refieren que su deseo de ser profesionales es siempre superior a estos pensamientos de abandono escolar, identificándose este deseo como la meta principal a alcanzar.

Toda esta situación genera en ellas **sentimientos** de desesperación, estrés, cansancio y les demanda un mayor esfuerzo, sin embargo es importante resaltar que las necesidades descritas están vinculadas al ámbito escolar, aun cuando pueden existir otras necesidades económicas en el contexto familiar, lo cual comienza a dar indicios de la importancia concedida por parte de las

estudiantes a su desarrollo académico. De igual manera las participantes evalúan sus prioridades y preponderan la continuidad de estudios como el proyecto fundamental.

Se identifican entonces, como **factores protectores** individuales frente a situaciones de riesgo el esfuerzo, la persistencia, la creatividad y la responsabilidad y como factores externos el apoyo económico familiar. La condición económica descrita es un factor de riesgo para la continuidad de estudios de las alumnas, pero gracias a estos factores de protección ellas logran mitigar las consecuencias y de esta forma hacer frente a la situación adversa. Es importante destacar que emerge el esfuerzo como el factor fundamental para superar estos riesgos, sus logros son fruto de este y no del azar, no es algo que se da fortuitamente. Se puede considerar entonces que este factor expresa volitivamente aquellas necesidades y motivos fundamentales que están movilizando la actuación de estas jóvenes. El “esfuerzo” puede estar siendo reflejo de una alta motivación por la tarea de crecer profesionalmente y de alcanzar metas de superación, a pesar de la situación económica desfavorable que emerge como principal factor de riesgo.

“yo creo que mis calificaciones dependen de mí, de mi esfuerzo aunque trabaje y mi tiempo sea a veces limitado, trato de dar lo mejor de mí” (Estudiante 2).

“a pesar de la situación me esfuerzo y trato de hacerlo bien y tener buenas calificaciones” (Estudiante 5).

“sentía que si me enfocaba podía incluso alcanzar mejores resultados y mientras más me gustaba más esfuerzo y dedicación ponía” (Estudiante 4).

Contexto Escolar

Se ha descrito desde la investigación científica que el contexto escolar es un medio esencial para el desarrollo de la resiliencia en los educandos y además se convierte en un espacio de protección para los mismos (Aguiar y Acle, 2012). De ahí la importancia de abordar en las entrevistas la trayectoria escolar de las participantes, para indagar las situaciones adversas que enfrentaron, los factores para afrontar las mismas y además la atención recibida por ser alumnas con altas capacidades.

- Detección y atención de las estudiantes con altas capacidades

Un indicador importante a explorar es la detección y atención recibida por ser alumnas con altas capacidades en los diferentes niveles de enseñanza por los que han transitado. Se demuestra que el **tipo de atención** ha sido nulo, ninguna de las estudiantes fueron detectadas hasta el momento de esta investigación, ni tampoco recibieron atención individualizada, lo que

supone un factor de riesgo pues al no ser diagnósticas, ellas no reconocen su potencial intelectual ni sus habilidades cognitivas, no son atendidas ni se les ofrece la oportunidad de participar en programas curriculares y extracurriculares diseñados para el alumnado con altas capacidades. De igual forma es un riesgo para el despliegue de sus potencialidades, que pueden quedar paralizadas por no ser potenciadas ni tener espacios para su expresión.

Se evidencian en el discurso de las participantes **señales para la identificación** en edades tempranas, las cuales pudieron ser tomadas en cuenta para el diagnóstico y atención desde los primeros niveles educativos de estas alumnas. Estas señales son: la adquisición temprana de habilidades, pues una alumna desde muy temprana edad ya había adquirido la habilidad lectora y participaba en concursos de lectura; también la participación en concursos de ciencias, siendo escogidas por alcanzar altas calificaciones en las asignaturas afines a los mismos. Otro elemento relevante que emerge es que todas las alumnas formaron parte de la escolta, lo cual tiene una significación y reconocimiento escolar, pues solo aquellos alumnos con altas calificaciones son los elegidos para formar parte de ello y de igual forma reciben becas de estudio por su rendimiento académico. Este aspecto pudiera ser indicador de reconocimiento del talento académico en las estudiantes, por parte de la institución educativa.

“empecé a leer en preescolar, porque fui a un concurso de lectura, yo no me acuerdo pero mi mamá me dice, cada rato platicamos de eso. En primaria tuve buen promedio, fui a concurso de ciencias y fui parte de la escolta de la escuela” (Estudiante 2).

“en la primaria los que salen en la escolta son los más inteligentes y saben más, entré a la secundaria, siempre he llevado muy buenas calificaciones, empecé a ser la abanderada” (Estudiante 1).

“en la primaria fue muy buena, siempre tuve buenas calificaciones, siempre fue un promedio de 9.9 hasta 6to grado, salí con ese promedio y en la secundaria igual con promedio de 9” (Estudiante 2).

Las alumnas describen la etapa escolar (primaria, secundaria, preparatoria, universidad) como satisfactoria, haciendo siempre alusión al rendimiento académico como indicador de medición de su trayectoria. Las altas calificaciones, el promedio alto y el reconocimiento de los profesores basado en estos aspectos son las expresiones más recurrentes en el discurso de las participantes respecto al tema, por tanto habría que reflexionar en cuanto a la importancia o no de las calificaciones como indicador de la alta capacidad y las expectativas alrededor de la misma, tener altos promedios, desempeñar roles significativos dentro de los parámetros de la institución educativa a la que pertenecen los alumnos.

A partir del abordaje realizado se detectan **factores que favorecen la expresión del potencial intelectual** de estas estudiantes en el contexto escolar. Estos están relacionados con la dinámica que asumen los profesores para impartir sus clases, aquellas más movilizadoras, interactivas y prácticas permiten que las alumnas puedan expresar con mayor facilidad su potencial. De igual forma, prefieren los trabajos individuales, pues les cuesta conciliar opiniones en trabajos grupales. Otro factor es la preparación autónoma que desarrollan para cumplir con las actividades curriculares y extracurriculares, refieren que en los primeros niveles de enseñanza cuando participaban en los concursos tenían que prepararse ellas solas, sin apoyo de los docentes, ya en la etapa universitaria esta autonomía está más encaminada a los quehaceres escolares propiamente dichos, el tiempo que le dedican al trabajo escolar, el empeño que ponen para hacerlo con la calidad requerida, buscar estrategias para complementar los contenidos ofrecidos en clase son algunas de las conductas que asumen para esta preparación. Emerge además el cuestionamiento en clases, el hacer preguntas para enriquecer los contenidos y obtener una mejor comprensión de los mismos, lo cual se ha enunciado desde la teoría como característica del alumnado con altas capacidades y por último y no por ello menos importante, otro factor que propicia la expresión del potencial es fungir como mentoras de otros estudiantes en su grupo de clases.

“pues así sola sí, desde que me separé porque al principio sí estaba en un grupito, pero me separé por lo mismo, porque todas quería que hiciera lo que ellas me decían pero yo sentía que no daba de mí lo que tenía que dar y entonces preferí separarme y trabajar yo individualmente y así si puedo dar todo de mí y expresarlo” (Estudiante 2).

Por otro lado, se evidencian **factores que obstaculizan la expresión del potencial** de las estudiantes, estos se expresan tanto en el orden interno como en el externo. Así se aprecia que en el nivel de enseñanza básica, reluce la falta de apoyo de los docentes cuando participaban en actividades extracurriculares, en la etapa universitaria en tres de las alumnas se identifican problemas de concentración en clases, lo cual está estrechamente relacionado con el tipo de actividades que llevan a cabo los docentes en el salón, actividades homogéneas que no siempre responden a sus necesidades, a sus estilos de aprendizaje y que no propician la expresión de su potencial.

“yo creo que sí tengo dificultades, soy muy distraída, me pierdo bien rápido, así como que pasa algo y ya me fui o mi atención es muy dispersa, tengo que estar muy muy enfocada para no perderme o si no me distraigo con cualquier cosa” (Estudiante 1).

“me cuesta un poco de trabajo porque soy un poco distraída, con tantito me distraigo y como que digo donde estoy, entonces cuando no presto atención se me dificulta continuar” (Estudiante 4).

Es importante resaltar que las 5 estudiantes demandan actividades más prácticas y dinámicas para satisfacer sus necesidades cognoscitivas y lograr la motivación hacia el tema que se esté abordando en clases. Otro aspecto significativo es cómo una de ellas plantea que la manera de satisfacer esas necesidades es solo a través de la adaptación que debe hacer al estilo de enseñanza de los profesores, lo que demuestra que en algunas ocasiones no solo las actividades no se corresponden con sus necesidades sino que tampoco existe una atención individualizada ni adaptación curricular, llevada a lo interno del proceso docente, en función de las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Otro factor que entorpece es la diferencia de intereses escolares entre los compañeros del salón de clases. Las alumnas manifiestan que el no compartir los mismos intereses, ha perjudicado tanto las interacciones entre ellos, así como la expresión de su potencial, tres de ellas enuncian que muchos de sus compañeros boicotean las actividades y eso trae consigo que los docentes no puedan impartir satisfactoriamente la clase y ellas no puedan adquirir adecuadamente los conocimientos. Una de las alumnas expresa que por este motivo, prefiere el trabajo individual, pero luego se dificulta la integración a los trabajos grupales y la otra manifiesta que al no contar con otros compañeros que tengan sus mismos intereses escolares, no encuentra espacios para la retroalimentación y consulta de inquietudes.

También es relevante cómo los factores externos pueden contribuir en la expresión o en el enmascaramiento de la alta capacidad, una de las estudiantes revela cómo las comparaciones con su hermano condujeron a que ella demostrara más su potencial ante su familia y ante la comunidad escolar y otra expuso cómo en la etapa de la adolescencia, cuando comienza una relación de pareja, sus calificaciones y sus intereses escolares disminuyeron significativamente, se evidencia aquí cómo algunas características típicas de la adolescencia, como es la importancia de la aceptación social, pueden influir en la expresión del potencial intelectual. La atención a las estudiantes durante la etapa de la adolescencia, es esencial, pues debido al significado que alcanza el grupo de coetáneos y la aceptación social para los adolescentes, las niñas pueden enmascarar su potencial con el fin de ser aceptadas. La escuela debería proporcionarle estrategias para la expresión de su potencial y así no perderse el talento.

“en la primaria si decían que era muy inteligente y tal, pero siempre sobresalía mi hermano y le ponían más atención a él y a mí como que no me ponían mucha atención, entonces ya saliendo de

ahí entré a la secundaria, siempre he llevado muy buenas calificaciones, empecé a ser abanderada y le decían ahora si a mi hermano que tenía que aprender de mí, como que se volteó todo, los papeles se intercambiaron” (Estudiante 1).

“donde se me dificultó un poquito pero por factores como externos fue en la prepa, porque estaba en la etapa del enamoramiento, pues me distraje mucho y bajé calificaciones, obtuve un promedio de 7,9 al final de la prepa” (Estudiante 3).

El déficit de estrategias de atención por parte de algunos docentes, el no encontrar intereses escolares similares con sus compañeros del salón de clases, las presiones familiares, las propias características de las etapas del desarrollo, suponen en estas alumnas factores de riesgo que pueden incidir negativamente en el despliegue de sus potencialidades. Es necesario tomar en consideración estos aspectos, pues pueden influir en la desmotivación y abandono escolar de los estudiantes con altas capacidades.

Conjuntamente a esto, emergen las **formas de reconocimiento del potencial**, desde dos actores fundamentales: los profesores y los alumnos. Con respecto al profesorado las alumnas refieren algunas conductas y actitudes hacia ellas que les permiten identificar que su potencial es reconocido por los docentes, como la valoración positiva que hacen de su esfuerzo, los elogios y reconocimientos en clases por sus tareas escolares, la posibilidad de exentar exámenes, una de las alumnas también expresa que tienen concesiones con ella en cuanto a la asistencia y fechas de entrega de trabajos, porque tiene que trabajar. Aquí lo interesante es valorar si estos indicadores están más asociados al reconocimiento de su rendimiento académico que a su potencial intelectual, quizás los profesores efectivamente reconocen el potencial de las alumnas, pero aún pueden resultar insuficientes las estrategias didácticas para la atención a estudiantes con altas capacidades, y que esto conlleve a que sus conductas estén mediadas fundamentalmente por el rendimiento de las alumnas, atendiendo sobre todo a que no existe un proceso intencionado de detección o identificación de las altas capacidades que orienten sus prácticas pedagógicas certeramente.

“en algunas ocasiones sí, no siempre porque hay mejores, pero digamos que si somos algunos los que sobresalimos. Hay algunos maestros que cuando expongo cuando hago un comentario si me dicen públicamente que bien lo hago” (Estudiante 1).

“Por los compañeros no me siento reconocida, por los maestros sí; por ejemplo ahorita estamos trabajando con un paciente, para un trabajo de una materia, es en el área del lenguaje y vamos muy lejos porque aquí no encontramos paciente, era solo con un paciente pero mi equipo y yo escogimos dos, y nos dice la profesora, ustedes sí que son bien matados, porque les dije uno y hacen dos, o sea que como que todos los maestros ven el esfuerzo que hacemos” (Estudiante 2).

“por algunos profesores sí, como a varios compañeros del salón, porque me dicen que soy muy dedicada a los trabajos, igual que soy muy creativa, que le echo ganas que soy muy responsable y cuando entrego trabajos siempre me felicitan y me dicen qué bonito quedó” (Estudiante 3).

“los profesores en cuanto a mis calificaciones, pues a veces tengo que ir a trabajar y a veces no me da tiempo llegar y les explico la situación que yo tengo en ese momento y me dicen si está bien contigo no hay problema, sabemos que siempre vienes” (Estudiante 5).

Algunos docentes no cuentan con las estrategias necesarias para la detección y atención de estudiantes con altas capacidades, se valora más el aspecto de buen rendimiento que otro tipo de cualidades, realidad que está presente en la mayoría de los centros educativos, especialmente en los de educación media y educación superior, donde son ínfimas las acciones dirigidas a los/as estudiantes con altas capacidades y al personal docente para capacitarse en el tema en cuestión.

El reconocimiento del potencial por parte de los compañeros de aula es menor con respecto al de los profesores, cuatro de las alumnas refieren que son más reconocidas por sus profesores que por sus coetáneos, con estos últimos se evidencia el reconocimiento cuando las eligen para hacer trabajos grupales, cuando participaban en el pequeño grupo de trabajo y cuando las identifican por su inteligencia. La perspectiva de poco reconocimiento que tienen las estudiantes por parte de sus iguales, puede estar relacionado con los problemas de interacción entre ellos, pues cuatro participantes enuncian que en algún momento han sentido rechazo por parte de sus compañeros, a la vez que tienen diferencia de intereses. Esta realidad ha ido cambiando a lo largo de los semestres, pues tres de estas alumnas están más integradas el grupo y por tanto alcanzan un mayor reconocimiento. Puede ser entonces que el nivel de integración que alcancen las estudiantes con alta capacidad en sus grupos de clase incida en el reconocimiento o no de su capacidad por parte de sus coetáneos.

Cabe señalar como aspecto llamativo que muchas de las experiencias adversas que relatan estas participantes en su etapa universitaria están relacionadas con la inclusión e integración a su grupo de clase, lo que demuestra que la inclusión de estudiantes con altas capacidades es un tema relevante en las instituciones académicas para lograr el desarrollo integral de los mismos, dirigido no solo a la detección y atención individualizada de sus necesidades cognoscitivas, sino también al aspecto socio-afectivo.

Es significativo que no existe autoreconocimiento por parte de las estudiantes de su potencial, lo que puede estar dado por la falta de información sobre altas capacidades, por la no detección en edades tempranas y porque asumen esta condición como sinónimo de esfuerzo y dedicación.

- Logros y Obstáculos

Durante su trayectoria escolar los principales **logros** de las participantes están relacionados con el reconocimiento por su rendimiento académico y las altas calificaciones obtenidas, que propiciaban recibir estímulos como becas de aprovechamiento, participación en la escolta escolar, en concursos de conocimientos, exentar exámenes, así como el reconocimiento familiar y escolar por estos logros. Por otra parte, desarrollaban acciones para alcanzar dichos logros, como la dedicación, la práctica de actividades para potenciar las habilidades, el esfuerzo y fomentar el hábito de estudio, entre otras. Esto generaba en las participantes sentimientos positivos como el orgullo, la satisfacción y también se manifiesta el perfeccionismo y la autoexigencia para rebasar sus límites de aprendizaje. Por tanto, se ilustra la importancia de involucrarse en actividades retadoras que pongan a prueba sus conocimientos y vuelve a relucir el esfuerzo propio como indicador de los logros obtenidos.

“salir en la escolta que me dieran el reconocimiento en frente de todo, en la prepa fui a un torneo de ajedrez, aquí en Cuernavaca, perdimos pero para entrar a un torneo tienes que prepararte y eso como que también marcó de una u otra forma mi vida porque no es como que cualquiera va a aventarse a participar y fui representando la escuela” (Estudiante 1).

“los concursos, aunque siempre me quedaba en segundo lugar, pero me entusiasmaba participar en ellos” (Estudiante 2).

“en la primaria, fue ser la abanderada, que se puede decir que es un logro y mantener buenas calificaciones y ese control de tener 9 y aprender pues, tener aprendizajes. En la secundaria pues igual los aprendizajes adquiridos, siempre fui muy participativa en todos los eventos” (Estudiante 3).

“Siento que siempre ha sido más referente a mis calificaciones, siempre he sido de las personas que voy anotando cuanto es que tengo en cada materia, bueno de primaria para acá y ahí voy viendo pues aquí voy bien, aquí tengo que echarle más ganas o aquí ya no me preocupo y pues así, y a veces en la secundaria exentaba exámenes, aquí en la universidad también” (Estudiante 5).

Los **obstáculos** en la etapa escolar (primaria, secundaria, preparatoria) están relacionados con problemas familiares, cambios de escuela, destaca nuevamente la relación con los hermanos, una de las alumnas expresa la comparación entre hermanos en los primeros niveles de enseñanza, situación frustrante para ella y a partir de ahí la necesidad de demostrar constantemente su potencial ante sus padres. Otra refiere los exámenes escritos como obstáculo que perdura desde la primaria hasta la universidad, pues siente que obtiene mejores resultados en exámenes orales, explicativos, con uso de presentaciones y técnicas creativas, lo que se traduce en sistemas de evaluación que no siempre están en correspondencia con las individualidades y potencialidades de los estudiantes, dado por la educación homogénea que

aún prevalece en los salones de clase, sin tomar en consideración suficientemente las necesidades educativas específicas de cada alumno/a.

“Yo creo que las comparaciones con mi hermano, porque mis papás siempre es que él esto, él aquello y era así como que tú pobrecita, y eso lo tuve que quitar y demostrarle que yo sí podía y que las comparaciones en realidad no son buenas” (Estudiante 1).

“a mí me cuestan mucho trabajo los exámenes, puedo explicarle oralmente o con un frizo, que es como una guía o manual para presentar un examen pero solo tiene imágenes y en eso yo soy muy buena, entonces se me facilita más así o entregando trabajos o presentaciones que un examen escrito, porque como que se me revuelve todo y digo ya no, ya no puedo. Entonces hacer los exámenes era el mayor obstáculo para mí” (Estudiante 4).

A partir de estos logros y obstáculos las alumnas obtienen **aprendizajes** que se convierten luego en factores protectores personales que les permiten superar las adversidades en el entorno educativo. Se evidencia en la narrativa de las estudiantes el aceptar retos y desafíos, el conocimiento de sus debilidades y fortalezas, la recompensa por el esfuerzo, no autolimitarse y sobrepasar sus propios límites para alcanzar metas, como los principales aprendizajes alcanzados.

Es importante señalar que dos de las participantes, enuncian inseguridades para la elección profesional, pues una estaba haciendo una carrera técnica y expresa tener habilidades para las profesiones administrativas, pero se inclinaba por profesiones con un carácter más social, la otra alumna se inclinaba más por la carrera de Medicina, pero enuncia que no contaba con las habilidades necesarias para estudiarla, lo cual evidencia que además de ser característico de la etapa de la adolescencia, elegir la futura profesión es un problema que se hace más evidente en los estudiantes con altas capacidades por sus potencialidades para desempeñar varias acciones, lo que junto al desconocimiento que muchas veces presentan de su capacidad y sus habilidades, provoca el agravamiento de la situación. Este desconocimiento de sus habilidades y capacidades puede incidir en su autoconcepto y en la confianza en sí mismas para asumir retos educativos futuros. La elección de la profesión futura también puede estar mediada por esto, de ahí la importancia de brindar orientación vocacional en la etapa de la adolescencia y ofrecer estrategias para el reconocimiento de sus habilidades y desarrollo de la autoestima.

“creí que la universidad iba a ser un poco más complicado o que yo no iba a dar el ancho pero ya estando aquí, digamos que sí” (Estudiante 1).

- **Expectativas con la carrera**

Esta última cuestión conlleva a la necesidad de indagar en las estudiantes participes del estudio las expectativas que tienen con la carrera que cursan, la cual no fue la **primera opción** de cuatro de las entrevistadas. Es similar en las estudiantes que las profesiones que deseaban están vinculadas al ámbito de la salud, siendo la Licenciatura en Psicología y Medicina, las evocadas por ellas, Psicología como la más predominante. Al no alcanzar esta opción las alumnas se plantean **estrategias para la elección de otra carrera**, las cuales se pueden enunciar como búsqueda de información sobre otras profesiones dentro de la rama de la salud, encontrar perfiles similares al de los egresados en psicología, revisar los planes de estudio y las materias que se imparten y que fueran similares a su primera opción y que estas opciones estuvieran en correspondencia con sus habilidades y características personalógicas, en función de esto escogen la Licenciatura en Comunicación Humana.

Con respecto a la **satisfacción** que tienen con la carrera, de manera general las estudiantes plantean estar satisfechas con la carrera, con expectativas en cuanto a la formación que reciben vinculadas al desarrollo de habilidades personales y profesionales, a la contribución de su capacidad de aprender y a contar con herramientas que les permitan el trabajo con las personas y poder ayudar a las mismas. A pesar de ello, se evidencian en la narrativa de las alumnas algunas **críticas e insatisfacciones hacia la licenciatura** que van desde el espacio físico estructural hasta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como problemas de infraestructura (espacio físico) refieren el no contar con espacios suficientes para el área clínica, la ubicación geográfica que no permite la interacción con estudiantes de otras carreras. Con respecto al proceso de formación se evidencian los reclamos en cuanto a los métodos de enseñanza de algunos docentes, materias virtuales frente a las cuales aún no están preparados porque pertenecen al modelo de clases presenciales, no brindar opciones o alternativas para el estudio integral de las personas, más allá de los ofrecidos en el salón de clases y de los específicos de la carrera, el no tener en cuenta que para los trabajos escolares relacionados con el área clínica los alumnos foráneos presentan más dificultades por no conocer a muchas personas y además la necesidad de potenciar más esta área, principalmente en las alumnas del 3er semestre.

“Yo creo que le falta, a mi consideración reforzar algunas áreas de toda la carrera, es que siento que a lo mejor la carrera descuida áreas importantes, que tuvimos materias virtuales y no estamos acostumbrados a eso, que haces las tareas nada más para mandarlas pero las dudas y

eso están como difícil que te las aclaren, entonces si refuerzan las primeras áreas desde que entran yo creo que sería mejor” (Estudiante 1).

“Siento que hay muchas necesidades de la Facultad que no nos favorecen y perdemos experiencias necesarias, siento que me falta mucho por aprender de esa parte, porque nuestra carrera en si es mitad practica y mitad teoría, y nos falta la práctica. Para mi es más difícil, porque como soy foránea pues no conozco a muchas personas para hacer prácticas con pacientes” (Estudiante 2).

Se aprecia que los aspectos relacionados con la parte clínica de la carrera, prevalecen en el discurso de las alumnas, dado por sus intereses vocacionales y profesionales, los cuales se asocian al área terapéutica y pedagógica. En una estudiante estos intereses están vinculados al área de las neurociencias (alumna que quería estudiar Medicina), quien manifiesta que en la carrera actual ha descubierto aquellas habilidades que no creía tener para asumir la medicina, lo que evidencia una vez más la importancia del conocimiento de sus propias potencialidades desde edades tempranas, como recurso en la toma de decisiones relacionadas con sus interés profesionales, además de la relevancia de brindar orientación vocacional en estudiantes con altas capacidades que les otorgue herramientas para su elección profesional. El no estar estudiando la carrera que se desea puede ser un factor de riesgo para la continuidad escolar y puede estar mediando en gran medida la satisfacción y expectativas que se tenga con la misma.

“Pues en realidad todo lo de la salud, pero lo fisiológico, anatómico, lo del cerebro y todo eso me gusta, digamos que no me gusta tanto lo de las terapias y eso, me gusta más el área clínica, el sistema nervioso, no me veo yo dando terapia toda la vida, sino algo más como la neurología, en investigaciones de cómo funciona el cerebro y así” (Estudiante 1).

- **Situaciones adversas**

Teniendo en cuenta estos aspectos es necesaria la indagación de las **situaciones adversas en la etapa escolar**. Durante el nivel básico de la enseñanza, las estudiantes expresan situaciones más relacionadas al ámbito familiar que serán analizadas más adelante y en la etapa universitaria. Tres de las alumnas reportan situaciones vinculadas a las relaciones con los coetáneos, una estudiante refiere conflictos con profesores y otra relata una situación de índole personal y familiar que influyó directamente en el contexto educativo.

Las dificultades para la integración en el grupo de clases, emergen continuamente en el discurso de tres de las estudiantes; han sido rechazadas y aisladas principalmente en los primeros semestres de la carrera. Las alumnas no comparten los mismos intereses escolares que sus compañeros, sobreponen la excelencia académica por sobre la aceptación social en esta etapa de estudios, por tal motivo estas alumnas pueden ser víctimas del *bullying*, por ser las

“raras” del grupo y de igual forma excluidas por ser las “nerd”. La estudiante que manifiesta conflictos con profesores, refiere que están relacionados con los métodos de enseñanza y evaluación, clases virtuales, a las cuales no estaba acostumbrada y no alcanzaba la comprensión de las actividades que se orientaban, lo que trajo consigo luego problemas en la evaluación final y la nota otorgada. Otra estudiante plantea una situación personal grave (intento de secuestro) que condujo a que interrumpiera sus estudios durante un año; al reingreso a la universidad, fue difícil para ella integrarse al grupo, pues ya no era el mismo con el que había comenzado desde el primer semestre y esto le impuso un reto de readaptación.

“Es raro, las niñas que se fijan como vienes vestida, qué traes, entonces es así de batallar con pequeñas cositas que para las mujeres a veces se nos hacen muy grande y eso no me agrada mucho. Digamos que no me siento cómoda en mi grupo, siento que no está unido y son como bien chismosas, las niñas, se quejan de todo, pero las que se quejan son las que menos hacen y eso me molesta, porque tú no le echas ganas, no vienes a clases pero es la primera que está atacando a los maestros y si me causa conflictos” (Estudiante 1).

“Todo fue bien hasta la universidad, que no entablé, hace como un año, no entablé una buena aceptación en mi salón, como era la primera vez que me pasaba, como que si me afectó mucho. Yo decía cómo puede ser que pase esto, no eran como yo, me rechazaban totalmente, eran feos conmigo, bullying por así decirlo” (Estudiante 2).

“al principio los primeros meses si me costó mucho y pensé hasta decirle a mi papás que ya no iba a venir, una por el miedo que tenía porque si me daba miedo venir y segundo pues como que no era mi grupo con el que había entrado, con el que había hecho el curso propedéutico, y los conocía, pero entonces entré y como los veía ya con sus grupos, cada quien tenía sus propios grupitos y cada grupito tenían las mismas ideas y yo decía y ahora yo donde encajo” (Estudiante 5).

Estas situaciones generaron en ellas **sentimientos** de tristeza, frustración, desmotivación, no sentirse parte del grupo, enojo, miedo, temor a represalias. Sin embargo, se evidencia que las estudiantes son capaces de reflexionar sobre las situaciones vividas, sus reacciones y los aprendizajes obtenidos, conductas que se describen como parte del factor de resiliencia introspección.

Ante estas situaciones adversas se aprecian en todas las estudiantes **modos de afrontamientos** como, enfrentar los problemas, la evitación de aquellos que no van a generar beneficios para ellas, establecer límites con la situación, controlar las emociones, la reevaluación positiva y la búsqueda de apoyo social, este último con gran prevalencia en las narrativas de las estudiantes.

Las redes de apoyo social enunciadas son la familia, los profesores, los amigos y los grupos de interacción externos a la facultad, los cuales varían en función de los contextos en los

que se desarrollen las situaciones adversas. Sin embargo, el apoyo familiar es común para todas las situaciones y contextos, lo que evidencia la significación que tiene la familia para estas estudiantes y la relación estrecha que existe entre el contexto familiar y el escolar como facilitadores de la capacidad de resiliencia en estos casos.

Se aprecian de igual forma los **aprendizajes** obtenidos a partir de la vivencia de estas situaciones. Reduce la aceptación de sí mismas, de sus fortalezas por sobre la aceptación grupal, establecer prioridades en función de lo que es realmente importante para ellas, proponerse metas personales y académicas como parte de sus prioridades, enfocarse en las mismas y esforzarse para alcanzarlas, así como la adquisición de nuevas habilidades y la autoconfianza para superar adversidades futuras.

“Que no porque se me presente una situación difícil puedo dejar que lo demás se caiga, enfocarme en otras cosas para poder seguir adelante, si pude salir de eso puedo salir de cualquier otra situación difícil que se me presente. Entonces como que cuando hay algún momento malo, sé que lo voy a superar” (Estudiante 4).

“Pues primero a aceptar los cambios, no negarse ni cerrarse a las cosas, porque a veces a muchas personas les cuesta hasta cambiarse de casa. Entonces aprendí eso, que los cambios siempre van a ser para algo bueno, o puede ser malo, pero igual vas a prender de ellos” (Estudiante 5).

Lo descrito hasta el momento permite identificar **factores protectores** en las participantes como **la independencia**, tomando en cuenta que pueden establecer límites con las situaciones adversas, esta distancia la instauran a partir de la evaluación que hacen de la situación, las repercusiones que tiene para ellas y qué tanto pueden estar involucradas o no con ello. Este factor fue muy evidente en la narrativa de una de las estudiantes, quien decide separarse de su grupo cercano de compañeros por no tener los mismos intereses y a pesar de que esta situación generó en ella malestar, refiere que alejarse y poner límites fue lo que le permitió superar la indiferencia por parte de sus compañeros.

“Depende de lo que sea, si es algo que me interesa pues me implico pero si es algo que no tiene ninguna significancia para mi pues prefiero alejarme” (Estudiante 2).

“Puedo establecer mis límites, a veces prefiero tomar distancias y a veces no, depende de la situación, en las que yo esté involucrada o me vea yo afectada pues ahí si no puedo tomar límites pero en las que no esté involucrada pues mejor me alejo y tomo distancia” (Estudiante 3).

El **pensamiento crítico** es otro factor que se identifica, pues en el discurso de las estudiantes se evidencia el análisis crítico de las causas y responsabilidades que tienen frente a la adversidad que sufren, la reevaluación que hacen de la situación en función de responder de

manera adecuada a la misma y por lo tanto de autorregular su comportamiento eficazmente. Es importante señalar que las participantes declaran pensar mejor las acciones que van a tomar, no dejarse llevar por la emotividad del momento y hacen alusión en reiteradas ocasiones a la racionalidad en el análisis de la situación, entendida como producto de su capacidad intelectual, por lo que se puede pensar en la alta capacidad como factor protector.

El **potencial intelectual** funge en estas alumnas algunas veces como factor protector y otras como factor de vulnerabilidad (lo cual se recoge en bibliografía relacionada con la capacidad de resiliencia en personas con altas capacidades). Desde edades tempranas hasta la juventud se evidencia el mismo como factor protector no solo para afrontar situaciones que se les presentaban en el ámbito escolar sino también en el familiar, enfocarse en los estudios, trazarse metas y superar sus propios límites educativos, fueron algunos de los comportamientos que refirieron y es importante ilustrar que una de las estudiantes que narró dificultades para integrarse a un grupo nuevo cuando tuvo que interrumpir sus estudios, empezó a desempeñar el rol de tutora con sus compañeros, ya que estos la buscaban para aclarar dudas sobre las materias, fue su alta capacidad intelectual lo que le permitió interactuar con sus coetáneos y lograr la integración por parte de estos. Además se manifiesta esta característica como elemental para la toma de decisiones y encontrar soluciones a las situaciones adversas. Sin embargo, se evidencia que el potencial intelectual puede gravitar negativamente, incidiendo en los sentimientos de exclusión que experimentan algunas de las alumnas por parte de sus compañeros, por no compartir los mismos intereses académicos y darle más importancia al éxito escolar que a la aceptación grupal.

“A veces pienso que el potencial ayuda, por decir cuando me pongo a pensar en la forma de cómo resolverlo y que puedo hacer, casi siempre me pongo a pensar” (Estudiante 3).

“Sí, porque pienso mucho en la decisión que voy a tomar y entonces como que razono mucho, pienso bien cada cosa antes de decidir” (Estudiante 4).

“Pues sí, porque no me tomo las cosas tan a la ligera y trato de razonar y pensar cuáles pueden ser los pros y los contras de mis decisiones o de las soluciones que yo pueda darle a los problemas o situaciones” (Estudiante 5).

Son estudiantes que consideran que la inteligencia puede no cambiarse, pero sí es posible adquirir nuevos conocimientos e ir enriqueciendo los que ya se tienen, prefieren recibir retroalimentación por parte de sus profesores, pues lo enuncian como herramienta necesaria para comprender sus aciertos y errores, lo cual no es una práctica muy común en el profesorado con el que han interactuado. Visualizan el cambio como oportunidad de desarrollo, sin

resistencia al mismo. Esta forma de entender la inteligencia y sus capacidades es importante para el desarrollo de sus potencialidades.

Se identifican además la **moralidad y humor** como factores protectores, definidas a partir de las cualidades personológicas que manifiestan, siendo expresiones de ello la intolerancia hacia lo mal hecho, la exigencia para lograr la perfección, el entusiasmo, la forma de ver la vida diferente encontrándole la versión positiva.

“Si soy responsable dedicada, me gusta hacer las cosas bien y aparte siento que mi personalidad me ayuda en los trabajos por equipo, no me gustan los silencios incómodos o el ambiente está muy tenso, me gusta empezar a hablar o preguntar” (Estudiante 1).

“soy como que muy intolerante a la impuntualidad, prefiero la honestidad, porque me gusta esforzarme en mis trabajos, a veces no se me hace tan ético de que algunos nada más copian y pegan y ni siquiera saben lo que están poniendo y aun así le reciben los trabajos” (Estudiante 5).

De igual forma relucen otras características como la responsabilidad, dedicación, organización, curiosidad académica y el perfeccionismo (estas últimas son distintivas de los estudiantes con altas capacidades), resulta interesante que la perfección la platean con un significado ambivalente, pues no logran definirla como una característica positiva o negativa, pues creen que en ocasiones las ayuda a ser ejemplares en sus trabajos, pero en otras se autoexigen mucho y pueden quedar insatisfechas con las actividades. Por tanto es necesario poner un punto de atención en este resultado, ya que el exceso de perfeccionismo puede traer consigo frustraciones en las alumnas al no conseguir acabar los proyectos exactamente como lo desean.

Es importante señalar que los factores protectores independencia, introspección, pensamiento crítico y moralidad, pareciera que empiezan a manifestarse en la etapa de la juventud, a partir del ingreso a la universidad, por lo que la edad, las propias características de la etapa del desarrollo y las propias exigencias de la nueva etapa educativa a la que se insertan, pueden ser predictores de la resiliencia, además demuestra que esta capacidad no es lineal ni rígida, sino que puede ser desarrollada en las diferentes etapas de la vida de los sujetos, en función de las demandas propias de cada etapa y los eventos críticos que las pueden caracterizar.

Otras cualidades personológicas y conductas que se manifiestan en las narrativas de las alumnas, son la perseverancia, el esfuerzo, la mediación, la adaptación a nuevas circunstancias, la tolerancia, el trabajo individual, la autonomía, la madurez psicológica.

Algunas de estas cualidades son desarrolladas y potenciadas por el perfil de la carrera Comunicación Humana y las propias exigencias de la universidad como etapa escolar. De ahí que esta pueda ser entendida como un espacio para fomentar la capacidad de resiliencia en estas estudiantes, pues propicia el desarrollo de habilidades que le permiten afrontar las situaciones adversas, a través también de las interacciones con los profesores y especialistas, que compartiendo sus experiencias profesionales sobre los contenidos que se abordan en clases permiten que los educandos puedan aprender de las mismas y ponerlas en prácticas tanto en su vida personal como profesional.

De igual forma el estar cursando estudios universitarios tiene un valor significativo para las participantes, lo representan como su mayor logro y el egreso como su proyecto futuro más inmediato. Estar en la universidad, supone para ellas alcanzar un meta trazada desde edades tempranas y la oportunidad de continuar sus estudios. Es reconocida la institución universitaria como espacio para superar la adversidad, reluce nuevamente la escuela como espacio protector y responde a las expectativas depositadas en las alumnas por parte de su núcleo familiar más cercano.

“Pues es un logro porque no cualquiera lo puede llegar a hacer, me siento satisfecha pero siento que me falta más, creí que la universidad iba a ser un poco más complicado o que yo no iba a dar el ancho pero ya estando aquí, digamos que sí” (Estudiante 1).

“la escuela siempre la vi como un refugio, ahí era donde me olvidaba de todo, problemas económicos igual y cosas así” (Estudiante 3).

“llegar a la universidad significa algo muy importante, muy valioso, algo que me hace sentir bien y estoy muy contenta, siento que me estoy preparando más, siempre quise llegar a la universidad. Es lo que imaginaba, desde chiquita quería llegar a la universidad” (Estudiante 3).

“es un logro bien grande, porque digo a pesar de todo, sobre todo lo que recientemente viví, que fue como el no saber si al siguiente día voy a estar, si te cambia la vida y te mueve muchas cosas, entonces ahorita para mí es algo importante estar aquí. Es lo que imaginaba, desde chiquita decía yo quiero ir a la universidad” (Estudiante 5).

Se evidencia la representación social que tienen de la universidad como institución educativa de prestigio y el acompañamiento de los miembros de la familia en la trayectoria universitaria, quienes no solo brindan el apoyo económico sino también afectivo, solo una estudiante refiere no contar con apoyo por parte de sus padres, lo que genera sentimientos de tristeza en ella y busca refugio en otras personas externas a la familia de origen, esto demuestra la pertinencia de las redes de apoyo para poder enfrentar los retos que impone cursar estudios superiores, sostén que no solo se reduce al orden económico, sino también al socio-afectivo.

Contexto Familiar

Los factores descritos hasta ahora son resultado también de la **resiliencia familiar**, el contexto familiar se ha descrito desde la teoría como espacio importante para la resiliencia (Aguilar y Acle, 2012) y se aprecia en las participantes el valor positivo que le conceden al mismo. Es por ello, que se indagó también en este aspecto durante las entrevistas.

La mayoría de las alumnas viven con su familia de origen (padres, madres, hermanos, abuelos, sobrinos e hija), solo una de ellas convive con su pareja y la familia de la misma. Los principales **conflictos** que se evidencian, están relacionados con diferencias generacionales, principalmente con las figuras más adultas, en cuanto a la forma de pensar de cada uno, problemas entre los hermanos en edades tempranas, dado por la comparación que realizaban los padres entre ellos, lo cual se mantiene vigente en una de las estudiantes, que refiere no tener buenas relaciones con su familia de origen.

Algunos de estos conflictos fueron descritos como **situaciones adversas** en el seno familiar, la comparación entre hermanos emergió en una de las alumnas, lo cual influyó en el tipo de relación que tenían y en la demostración continuamente de sus capacidades para superar esta situación. Es importante señalar que en la medida que fueron creciendo y los padres fueron reconociendo las habilidades de sus hijas, estas comparaciones disminuyeron y mejoraron las relaciones entre los hermanos. Otras situaciones enunciadas fueron el divorcio, la muerte de un familiar cercano, embarazo precoz, intento de secuestro y el distanciamiento físico y emocional con los padres, las tres primeras en la etapa de la primaria-secundaria-preparatoria y las dos últimas en la universidad, las cuales impactaron en el ambiente familiar y escolar. Es válido señalar que la estudiante que no mantiene relaciones cercanas con su familia de origen refiere situaciones adversas que ha vivenciado con la familia de su pareja, la cual reconoce como su propia familia, de quien además recibe apoyo económico y emocional.

Estas situaciones generaron en las participantes **sentimientos** de tristeza, miedo, incertidumbre, desmotivación. Se detectan comportamientos y actitudes que permitieron el **afrentamiento** positivo de las situaciones, como la unión familiar, el apoyo entre todos los miembros de la familia, conversar y encontrar soluciones entre ellos, depositar la responsabilidad de guiar, orientar y calmar en el miembro familiar con más recursos para afrontar la adversidad y el refugio en Dios. La religión emerge como elemento esencial en una de las estudiantes, para superar las situaciones adversas vividas.

Se identifican pilares de resiliencia representados por las **figuras resilientes** de la familia, en las que siempre buscan apoyo para vencer situaciones difíciles, siendo los padres quienes asumen este rol, principalmente para las participantes la figura materna, lo cual puede estar dado por las funciones de cuidado y protección que suelen desempeñar ambos padres y el rol de cuidadora principal que tienden a asumir las madres, lo que se encuentra instaurado también desde lo social, así como por las relaciones de apego entre madre-hija, potenciadoras de mayor identificación de las alumnas con la figura materna. De ahí la relación recíproca de apoyo entre las estudiantes y sus padres, reconociéndose ellas también como soportes familiares para sus progenitores e incluso para sus hermanos, resalta aquí la relación entre hermanos, que al parecer cuando de afrontar situaciones adversas se trata se diluyen las diferencias, siendo además guías para los menores de la familia. Esto demuestra a su vez la participación de ellas en el afrontamiento, ser partícipes y desempeñar un papel en el mismo permite generar comportamientos resilientes.

“Yo fui un pilar para mi mamá y mi hermano, ellos me ven como la más fuerte y ella se apoya más en mí que en mi hermano incluso” (Estudiante 1).

“mi mamá y yo nos buscamos más, vamos juntos a los lugares o a buscar algo, como que tratamos de juntarnos más, como que estamos más unidos y mi mamá pues busca apoyo en mí y yo en ella” (Estudiante 4).

“Pues yo me apoyo en mi mamá y ella se apoya en mí, mi mamá es la que tiene más confianza conmigo, siempre estamos juntas, vamos para todos lados juntas. Yo confío mucho en ella, siempre busco apoyo, ayuda a ella, porque siempre tiene razón en lo que me dice y los consejos que me da” (Estudiante 5).

La familia se identifica, en las narrativas como fuente fundamental de apoyo para las estudiantes afrontar situaciones adversas, apoyos de índole económico, moral, afectivo y educativo. En función de las experiencias vividas en la familia, cada estudiante desarrolla su capacidad de resiliencia, pues pone en práctica ante nuevas situaciones los recursos que aprendieron y utilizaron a lo largo de su historia de vida.

“Mi familia me apoya en todo, apoyo moral, más que nada, también económico, pero el moral es el más importante para mí, porque siempre están ahí y me apoyan, aunque a veces cuando me tienen que regañar pues lo hacen” (Estudiante 2).

“Me apoyan económicamente y cuando me ven triste, pues me apoyan, suelen darme consejos y me hacen ver las cosas, yo si tengo un problema y necesito hablarlo con alguien, busco ayuda en ellos (Estudiante 4).

Contexto Social-Comunitario

Es importante declarar que emerge en dos de las estudiantes el contexto comunitario como espacio también para el desarrollo de la resiliencia para superar la adversidad. La iglesia de la comunidad, el grupo de jóvenes con los que interactúa en la misma y los amigos, como grupo informal, foráneo a la institución educativa, son recursos protectores para ella. Las creencias religiosas, la iglesia como espacio de protección y el grupo de jóvenes cristianos al que pertenece, son factores esenciales para esta alumna para afrontar situaciones adversas tanto de índole familiar como escolar, es significativo que esta participante es una de las que llega a ser excluida en ocasiones por sus compañeros de clases, pero encuentra en el grupo de jóvenes cristianos el sentido de pertenencia, donde además logra satisfacer sus necesidades de socialización y parte de su realización personal, por las actividades prosociales que realizan.

Proyección futura

Ante la realidad de las estudiantes participes de la investigación que se ha descrito anteriormente, es necesario explorar su proyección futura, cómo estructuran su futuro y la actitud que asumen ante el mismo.

Las estudiantes plantean **proyectos futuros** que están directamente relacionados con su satisfacción profesional. Es común en ellas la visualización que hacen de sí mismas egresando de la licenciatura, proponiendo la titulación por promedio como la vía para lograrlo, lo que demuestra el buen rendimiento académico que presentan y la motivación para mantenerlo. Además, las cinco participantes enuncian como proyecto a corto plazo realizar estudios de posgrado en áreas de interés, para luego alcanzar una estabilidad económica y laboral, dentro o fuera del estado. Es importante señalar que mientras la mayoría de las estudiantes identifican desde ahora la terapia como el área laboral de su preferencia, hay una estudiante que refiere explícitamente su interés por la neurociencia y la investigación, esto está relacionado con los intereses vocacionales de la alumna, quien en un principio se inclinaba por la carrera de Medicina, ¿qué sucede entonces cuando las alumnas con altas capacidades renuncian a su vocación? Pareciera ser que buscan alternativas dentro de la carrera actual para satisfacer sus necesidades, pero estas no logran ser satisfechas totalmente y pudiera ser un factor de riesgo, pues puede estar perdiéndose talento en el área de su vocación. De ahí la necesidad de brindar orientación vocacional a estudiantes con altas capacidades en la etapa de la adolescencia, donde realizan la elección profesional.

Otros proyectos que enuncian están relacionados con tener un trabajo estable, con un salario favorable que les permita ayudar a sus padres y contribuir en los estudios de sus familiares más pequeños, la conformación de una familia y viajar a otros países para expandir sus conocimientos. Tienen visualizada la manera de llegar a conseguir estos objetivos, lo que demuestra que no solo se plantean proyectos futuros alcanzables sino también las acciones necesarias para lograrlos.

El nivel de preparación que enuncian para enfrentar los desafíos profesionales está determinado por los semestres en los que se encuentran, pues las que se encuentran en 3er semestre refieren tener menos herramientas para asumir los retos, sin embargo, las demandas a la institución educativa son realizadas por todas las estudiantes en general, lo que puede significar que no necesariamente haber cursado más materias es sinónimo de altos niveles de preparación profesional.

De igual forma se identifica la **motivación** intrínseca como el principal recurso no solo para alcanzar las metas profesionales que se proponen sino también para otorgar un mayor sentido a la vida de las estudiantes. El estar satisfechas con lo que estudian y con lo que van a ejercer como profesionales es esencial, el sentirte motivadas por la carrera es el motor impulsor para alcanzar la satisfacción personal y profesional en el futuro. Presentan una actitud positiva hacia el mismo, con la convicción de aceptar retos y desafíos profesionales.

“Su motivación intrínseca y extrínseca, porque la motivación influye muchísimo, si un alumno no está motivado pues no logra nada, no llega a donde quiera” (Estudiante 2).

“Los propósitos y retos que te planteas, no estudiar por estudiar nada más, sino encontrar la clave por lo que estás estudiando” (Estudiante 1).

Se evidencian por parte de las participantes algunos aspectos que pueden entorpecer el sentido positivo del futuro de los jóvenes de manera general, como tener dinámicas familiares complejas, pérdidas familiares, no estar motivado en la carrera y responder a intereses externos, no culminar los estudios universitarios, la falta de aspiraciones educativas, no tener reconocimiento familiar e insatisfacciones con su desarrollo profesional. Hacen alusión además a la incertidumbre como consecuencia del contexto social y los índices de violencia en México. Se puede apreciar en la narrativa de las estudiantes el significado que tiene para ellas el contexto educativo, familiar y social para su desarrollo personal y profesional.

Género, resiliencia y altas capacidades

Como categoría transversal a todo lo expuesto hasta aquí, está el género, que ofrece en este caso una perspectiva de análisis interesante en torno a la problemática.

Algunas estudiantes refieren que el género sí influye en el afrontamiento a situaciones adversas, describen parámetros como ser más emocionales, más responsables, más tranquilas que los hombres, siempre desde la comparación entre mujeres y hombres. Hacen alusión a la representación social que se tiene de las mujeres como débil, emocional y a la presión de la sociedad hacia los hombres como las figuras fuertes que deben hacer frente a la adversidad. Se asocia la parte emocional como característica inherente a las mujeres y como impedimento para superar situaciones adversas.

Es importante señalar que una de las alumnas considera que ser mujer no ha influido en sus afrontamientos porque refiere no sentirse igual a otras mujeres y, por otra parte, todas las participantes enuncian diferencias con respecto a otras estudiantes mujeres, las cuales están relacionadas mayormente con la importancia que le conceden al ámbito escolar, centrarse en los estudios, alcanzar altas calificaciones y el éxito académico es lo primordial para ellas. También refieren tener mayor madurez, más habilidades creativas y concentrarse en sus proyectos futuros. Manifiestan igualmente diferencias en el aspecto físico, se sienten evaluadas por algunas de sus compañeras en cuanto a la forma de vestir.

Estas diferencias están dadas por los estándares sociales de belleza impuestos a las mujeres y las propias características del alumnado con alta capacidad, pareciera entonces que estas estudiantes no creen cumplir con estos parámetros y de ahí que se sientan diferentes. Esto puede entorpecer las interacciones e incluso depositar en ellas el gran peso de cumplir con los parámetros sociales para sentirse parte de los grupos con los que interactúan, obviando sus propios intereses y a su vez suponer un factor de riesgo para la expresión de sus potencialidades.

Las participantes evidencian sentirse más diferentes con respecto a otras estudiantes mujeres que con los estudiantes hombres, lo cual puede estar dado por la poca matrícula de hombres que existe en la licenciatura, que limita las interacciones entre mujeres y hombres en los salones de clase, pero sería interesante analizar qué pasaría si estas alumnas estuvieran insertadas en salones donde la situación fuera contraria. A pesar de ello, enuncian tener más contradicciones en los trabajos grupales cuando solo hay presencia femenina, refieren dificultades para encontrar consensos, para tomar decisiones, sienten que cada alumna quiere imponer su criterio y demostrar su valía y suelen opacarse unas a las otras. Esto puede estar

dado porque quizás inconscientemente, las mujeres necesitan demostrar todo el tiempo a los demás y a sí mismas que valen, debido a que los sistemas educativos responden a una lógica androcéntrica, en donde la opinión de las mujeres en muchas ocasiones no es valorada, de ahí que imponer su criterio puede ser una forma de demostración. Por otra parte las participantes refieren que los hombres son más seguros y toman decisiones más precisas para la elaboración de los trabajos escolares, esta lógica puede responder a un estereotipo de masculinidad que socializa a los hombres para ser sujetos seguros de sí mismo y tomadores de decisiones.

Con respecto a las diferencias con otros estudiantes hombres con alta capacidad, esta no es notoria, porque en el caso de las alumnas que nominan a un compañero hacen equipo de trabajo con él, por lo que se podría decir que los estudiantes con altas capacidades interactúan mejor entre ellos que con estudiantes de capacidad promedio, debido a sus características y ritmos de aprendizaje.

De igual forma exponen fortalezas como la independencia, la firmeza y seguridad para tomar decisiones, pero reluce nuevamente el aspecto emocional como principal debilidad explicitada por las participantes. Se aprecia entonces que los estereotipos de género siguen incidiendo en las características con las que se identifican estas estudiantes. Se evidencian en el discurso los **conflictos** que tienen en cuanto a ser mujeres y lo que socialmente se espera que hagan, hay un señalamiento a la sociedad por depositar en ellas la asunción de roles en función de los estereotipos de género, las contradicciones con las generaciones añosas, el cumplir con las tareas domésticas, la maternidad y estar cursando estudios universitarios, son los principales conflictos que enuncian. Es necesario poner atención al último, pues representa los obstáculos y las limitaciones que enfrentan las mujeres para ejercer no solo su derecho a acceder a estudios superiores sino también el poder alcanzar metas profesionales luego de egresar, lo cual puede ser más alarmante aún en las participantes del estudio, que tienen altas capacidades y pueden llegar a desempeñar roles importantes en las ciencias. Estas barreras estereotipadas traen consigo la pérdida de talentos que pueden contribuir al desarrollo integral del país.

“sí, conflicto con la sociedad que cree que la mujer se tiene que quedar en la casa haciendo quehaceres, eso se batalla mucho con las personas mayores, por ejemplo, mis abuelos” (Estudiante 1).

“Sí, porque México es una sociedad muy machista y entonces es como que la mujer en la casa y así y los hombres pueden salir, como que piensan que por ser mujer tienes que hacer las cosas de una mujer y no puedes salir adelante. El pensamiento de mi papá más que nada, porque él es quien me dice tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro, solo por ser mujer, la educación que hay en mi casa es muy así” (Estudiante 4).

“ no tengo conflictos, pero la sociedad es la que influye más en eso, si soy reiterativa pero si es quien pone como esas limitaciones y ver mal a la mujer y cosas así, con respecto a eso si me siento mal, porque creo que todos tendríamos que tener la misma oportunidad, al final todos somos seres humanos y el que uno se hombre y otro mujer no tiene nada que ver, digo yo no decidí ser mujer ni el ser hombre, simplemente así fue la naturaleza y así nos tocó vivir” (Estudiante 5).

En la narrativa de dos de las alumnas, se identifica que los estereotipos de género también pueden perjudicar a los hombres, pues aunque no representan un alto porcentaje, porque siguen siendo más los hombres que las mujeres los que acceden a la universidad, algunos por tener que cumplir con el rol de proveedor económico de la familia impuesto por la sociedad no continúan sus estudios, de igual forma hacen referencia a las dificultades que tienen los hombres egresados de la Licenciatura en Comunicación Humana para ejercer como terapeutas infantiles y las limitaciones en función de las carreras y el significado social que tienen. Pareciera ser entonces que el nivel de obstáculos a vencer para alcanzar la realización profesional dependerá de las representaciones sociales que existen de cada carrera universitaria y los estereotipos de género asociados a las mismas, tendrían más probabilidades de éxitos aquellos egresados de licenciaturas o ingenierías que estén en correspondencia con lo que la sociedad ha determinado deben estudiar las mujeres o los hombres, lo cual puede representar una trampa, porque aun así son las mujeres las que más limitantes tienen en este aspecto.

“Quizás las mujeres tienen más oportunidades que los hombres pero depende del tipo de trabajo y la carrera, porque por ejemplo en Derecho hay más hombres que mujeres, pero en la nuestra los más beneficiados somos las mujeres, porque como trabajamos con niños, pues como hay muchos prejuicios pues a los hombres se les dificulta más el poder trabajar con niños y prefieren que sean terapeutas mujeres” (Estudiante 3).

“Si, siento que el género no tiene nada que ver, yo creo que es más bien las posibilidades económicas, porque muchas personas no pueden seguir estudiando aunque lo quieran. Los hombres tienen más obstáculos porque aquí en México a los hombres le dicen tú no puedes seguir estudiando, tienes que trabajar y una mujer es como que los papás le dicen si no sabes hacer nada tienes que estudiar para tener un buen trabajo” (Estudiante 4).

Resulta significativo apuntar que una estudiante enuncia que el obstáculo que impediría realizar sus proyectos, sería estar embarazada o tener hijos, es decir, la maternidad. Entra en conflicto para ella ser mujer profesional y ser mujer madre, se percibe en la estudiante, la idea errónea de que para lograr una de estas cosas tiene que renunciar a alguna o que las mujeres están destinadas a ser maternas o llegar a ser buenas profesionales pero no ambas cosas. Esto puede estar condicionado por la presencia de los estereotipos de género que responden a un

sistema socioeconómico androcéntrico, donde no se apoya de manera suficiente y adecuada a las mujeres trabajadoras en la etapa de la maternidad.

“Pues como yo lo siento, es que no quiero estar embarazada, no quiero tener hijos, me gustan muchos los niños y todo eso pero no me veo así, así a veces lo siento, creo que eso no me ayudaría a lograr mis metas” (Estudiante 2).

4.3.3 A modo de resumen

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, se evidencia en las estudiantes con alta capacidad participes de la investigación, que no fueron detectadas en edades tempranas y por lo tanto no recibieron atención individualizada, lo que demuestra las deficiencias que se presentan en los distintos niveles educativos en cuanto a la detección de alumnos con alta capacidad y la inclusión de los mismos teniendo en cuenta sus necesidades educativas específicas.

Se detectan factores de riesgo, que pueden perjudicar el desarrollo integral de estas estudiantes, los cuales responden a los diferentes contextos en los que interactúan las participantes. Aun cuando estos factores estén vinculados a un contexto específico, algunos pueden incidir en los demás espacios en los que se insertan las alumnas.

Tabla 14.

Factores de riesgo que se detectan a partir del análisis de las entrevistas.

Factores de Riesgo			
Personales	Educativos	Familiares	Sociales-Comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> • Alta capacidad • No reconocimiento de su potencial • No encontrar semejanzas en los intereses académicos con sus coetáneos 	<ul style="list-style-type: none"> • No diagnóstico y atención por ser alumnas con altas capacidades • Falta de orientación vocacional en la etapa de la adolescencia. • Déficit de estrategias por parte de algunos profesores para responder a sus necesidades cognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaciones entre hermanos • Falta de apoyo familiar y emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación económica regular • Exposición a escenarios sociales violentos

Se presentan los principales factores de riesgo, teniendo en cuenta el discurso de las participantes, algunos de ellos interrelacionándose entre sí. En el caso de los factores personales el no reconocimiento de su potencial, sus habilidades y capacidades, pueden estar dadas por el no diagnóstico de estas estudiantes y por ende, la falta de estrategias para la atención individualizada en función de su alta capacidad intelectual. Esta característica, tener altas capacidades, también puede influir en las integraciones e interacciones con sus coetáneos, por no compartir los mismos intereses académicos. De igual forma, dentro de los factores de riesgo sociales, se encuentra la situación económica regular, que puede incidir en los personales, pues sus principales necesidades están orientadas al ámbito educativo, es decir, contar con capital monetario para satisfacer las demandas económicas que para ellas supone estar cursando estudios universitarios.

Aun con la presencia de estos factores de riesgo, se evidencian factores protectores, que contribuyen a mitigar las consecuencias o daños que pueden traer consigo la presencia de estos riesgos, los mismos se muestran a continuación.

Tabla 15.
Factores protectores que se identifican en las entrevistas.

Factores protectores			
Personales	Educativos	Familiares	Social-Comunitarios
<ul style="list-style-type: none"> • Introspección • Interacción • Iniciativa • Independencia • Humor • Creatividad • Moralidad • Pensamiento crítico • Esfuerzo • Potencial Intelectual • Significado de los estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela como espacio de protección • Redes de apoyo (docentes y directivos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de figuras familiares resilientes • Redes de apoyo (miembros de la familia) • Participación desde edades tempranas en el afrontamiento a situaciones adversas familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Iglesia como institución comunitaria • Grupo de interacción de jóvenes cristianos • Religión • Grupo de amigos

Se aprecian factores protectores individuales, como sus características personalológicas que les permiten afrontar las adversidades que se presentan en el ámbito escolar y familiar. Las mismas se resumen en persistencia, creatividad, responsabilidad, humor, moralidad, pensamiento crítico, independencia, esfuerzo para lograr el éxito académico, la significación positiva que tienen los estudios universitarios y el potencial intelectual. La etapa universitaria y las propias características de la carrera contribuyen al desarrollo de estos factores protectores individuales.

Un dato importante que emerge, es la responsabilidad de las participantes en su proceso de aprendizaje, pues aun cuando no cuentan con todos los medios necesarios para enfrentar los retos que impone el estar cursando estudios universitarios, asumen conductas activas para suplir algunas de sus necesidades económicas.

Otro aspecto esencial es la escuela como espacio de protección, permanecer en los estudios, superar cada nivel educativo y continuar hacia otros superiores han sido motores impulsores para estas estudiantes. En la escuela encuentran la oportunidad para satisfacer sus necesidades cognoscitivas y centrarse en sus metas educativas permite que puedan afrontar las adversidades que se le presenten.

Se aprecian otros factores significativos para estas estudiantes, como las redes de apoyo social para superar la adversidad, como la familia, los grupos de interacción social, directivos y docentes de la institución educativa, destacando la familia como el principal agente de apoyo, ante cualquier situación y contexto adverso. Además se evidencian las creencias religiosas, como otro factor protector, siendo la iglesia un espacio comunitario de protección para la estudiante que lo refiere, por la fe en Dios y por las interacciones que tiene con el grupo de jóvenes cristianos.

Resalta la importancia de la resiliencia familiar y el brindar la posibilidad de participación desde edades tempranas a los niños en el afrontamiento a situaciones familiares adversas para el desarrollo de conductas resilientes ante adversidades que se presenten en otros contextos.

Tanto el contexto educativo como el familiar se evidencian como espacios importantes para la promoción y desarrollo de la resiliencia en estas estudiantes, siendo el contexto educativo de mayor impacto, pues alrededor de este giran sus principales motivaciones y proyectos.

El propio sistema socioeconómico androcéntrico condiciona que los estereotipos de género están presentes en el discurso de las alumnas entrevistadas, no solo como víctimas de los mismos sino también como portadoras de ellos. La situación se vuelve más preocupante por ser estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales, que pueden aportar importantes contribuciones al desarrollo de la ciencia y por ser mujeres, no siempre son tomadas en cuenta y se les limita en su superación profesional. Es necesario romper con las creencias erróneas de las mujeres como fuente de debilidad y ampliar su diapasón en cuanto al desempeño de las mujeres profesionales, pues la falta de reconocimiento de figuras femeninas en la ciencia es un factor de riesgo para que estas estudiantes crean en sus capacidades y en los logros que pueden alcanzar.

Con respecto a lo anterior, resultan significativas las estrategias de orientación educativa, dirigidas a estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales, para el reconocimiento de sus propias potencialidades y la elección profesional en función de estas, desestructurando los estereotipos y parámetros establecidos socialmente de lo que deberían ser y hacer las mujeres. Pareciera ser que estas estudiantes con alta capacidad no cumplen con los cánones sociales por lo que llegan a ser excluidas por su grupo de coetáneos o en el intento de ser aceptadas pueden esconder su potencial, poniendo en riesgo su desarrollo personal y académico.

A partir de todo esto, es imprescindible establecer un sistema de pautas orientadoras dirigidas a la identificación y atención del alumnado con alta capacidad, el desarrollo de factores resilientes para afrontar las situaciones de riesgo a las que se exponen, desmitificar el papel de las mujeres con altas capacidades en la sociedad y la orientación vocacional para apoyar sus elecciones profesionales.

4.4 Pautas orientadoras para la intervención educativa dirigida a estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales y la promoción y desarrollo de la capacidad de resiliencia.

Es necesario plantear a partir de los resultados obtenidos pautas de orientación que sirvan de guía para la intervención educativa, en aras de lograr la atención integral del alumnado con altas capacidades. Pueden ser tomadas en cuenta por la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, donde se llevó a cabo el estudio, para el diseño de acciones como parte de la línea de trabajo Atención a la diversidad y educación inclusiva y a su vez servir de orientación para otras facultades de la universidad.

La orientación educativa es concebida como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar la prevención

y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (Bisquerra, 2006, p.3). Considerada además como un proceso continuo dentro del proceso educativo, en el que se implica a los educadores y educandos y responde a todos los aspectos del desarrollo personal de los estudiantes, con énfasis en la prevención y el desarrollo humano sin obviar la atención a la diversidad (Bisquerra, 2006).

Teniendo en cuenta diferentes acepciones y modelos de la orientación educativa se incluyen cuatro áreas de intervención y formación de los orientadores: la orientación profesional, la orientación en los procesos enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación para la prevención y el desarrollo. Estas áreas se interrelacionan entre sí, entendiendo al individuo como un todo (Bisquerra, 2006).

El autor anterior también plantea que esta última área de intervención descrita puede considerarse como fin de la orientación y de la educación en general, si se tiene la convicción que frente a algunos problemas, la prevención es la solución correcta, así como el desarrollo humano, entendido como el desarrollo de la persona en los aspectos intelectuales, cognitivos, sociales, morales, emocionales entre otros.

Dentro de esta área se pueden tener en cuenta disímiles propuestas como: “habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, cambio de atribución causal, técnicas de relajación, imaginación emotiva, desensibilización sistemática, temas transversales (educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación viaria, educación del consumidor, educación para la igualdad), etc.” (Bisquerra, 2006, p.7).

Es por ello que se asume esta perspectiva en este apartado, entendiendo la resiliencia como proceso que se puede desarrollar y contribuir a la prevención de factores de riesgo a los que se exponen los alumnos/as con altas capacidades y que se fueron abordando en la investigación.

La intervención educativa tiene como principio que el alumnado aprenda a conocerse a sí mismo, como un proceso en la construcción de su identidad y puedan plantearse un proyecto de vida a partir de su realidad, dándole un carácter sistémico al mismo.

En el caso de la intervención educativa dirigida a estudiantes con altas capacidades se plantea que primero es necesaria una correcta identificación de este alumnado, donde los docentes se apropien de las características que los distinguen y rompan con una serie de creencias, estereotipos y prejuicios que existen alrededor de estos estudiantes.

El contexto escolar es esencial en el proceso de orientación educativa, donde los profesores asumen el rol fundamental en la identificación de los alumnos con altas capacidades y en la detección de sus potencialidades, de ahí la necesidad de brindar formación a los mismos para poder asumir las exigencias que esta actividad demanda (Castellanos y Vera, 2007).

A partir de ello se tomen en cuenta tres ejes estructurales para la intervención educativa teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la presente investigación:

1. Modelo de intervención
2. Temas centrales para la intervención
3. Proyección y puesta en práctica de la intervención.

1. Modelo de Intervención.

Se considera más oportuno el modelo de intervención basado en Programas, que contempla las siguientes fases (Chacón, 2004):

- Análisis del contexto para detectar necesidades
- Formulación de objetivos
- Planificar actividades
- Aplicar actividades
- Evaluar el programa.

Este modelo posee un carácter proactivo, permitiendo que la intervención se desarrolle teniendo en cuenta las necesidades que emergen del diagnóstico. Garantiza que se establezcan objetivos en un lapso de tiempo viable para la intervención. Su carácter flexible promueve la participación tanto de los orientadores como los docentes y resto del personal, desde una perspectiva colaborativa (Álvarez 1995, citado en Chacón, 2004).

Desde la perspectiva de la orientación para la prevención y desarrollo humano, el modelo de programas, contribuye a la misma en la presente investigación, teniendo en cuenta que este modelo permite el diagnóstico de necesidades, aspecto relevante en el análisis de los principales resultados del estudio, donde se evidencia la falta de estrategias para la detección de alumnos con altas capacidades y las oportunidades para la expresión de sus potencialidades. Además contribuye al fortalecimiento de la resiliencia, la cual puede ser evaluada y desarrollada al mismo tiempo que se lleva a cabo la intervención. La importancia de la participación activa de los agentes involucrados (estudiantes) permite que estos encuentren un espacio para expresar

sus principales necesidades, dialogar a partir de las experiencias y vivencias y además la identificación de sus principales fortalezas, debilidades, limitaciones y oportunidades para lograr el éxito académico y personal.

Para el desarrollo de una intervención educativa es necesario el andamiaje de una serie de actores importantes, el reconocimiento de su participación implica que estos serán tomados en cuenta en la toma de decisiones, como un proceso de colaboración, en el que asumen diversas tareas y responsabilidades (Castellanos & Vera, 2007). Por ello, la necesidad de identificar los participantes y protagonistas de la intervención:

- Estudiantes:

Son los/as principales protagonistas de la intervención, pues la misma está dirigida a ellos/as. El alumnado debe estar de acuerdo en participar en las actividades que se desarrollen y tener un papel activo en las mismas. Es necesario conocer sus necesidades, sus preferencias, que la intervención se base en función de ellas para dotarla de un ¿para qué? Ellos/as necesitan encontrar la respuesta a esta pregunta, las aportaciones que les va a traer su participación para su vida personal y estudiantil, de ahí la importancia del carácter activo del alumnado en la planificación de actividades y además del diagnóstico previo, pues sin este la intervención puede estar enfocada a otros puntos que no son esenciales para los estudiantes participes de la misma.

- Docentes:

El profesorado es esencial para la intervención educativa, pues ellos son los encargados de diseñar e implementar la misma. Los docentes son los que se encuentran en contacto directo con el estudiantado y por tanto la necesidad de establecer acciones dirigidas a su capacitación para reconocer las características del alumnado con altas capacidades y poder atender a sus necesidades correctamente dentro y fuera del salón de clases. Es necesario que los docentes a su vez, ofrezcan una atención integral a sus alumnos, que no solo atiendan sus necesidades educativas sino también las socioafectivas, de ahí que puedan contar con herramientas para fomentar la resiliencia en el contexto educativo, detectando factores de riesgo que pueden provocar la desmotivación académica y la deserción escolar y potenciando factores protectores para minimizar los riesgos. Es importante además la implicación y compromiso de los docentes en la intervención, para que esta tenga la calidad requerida.

- Directivos:

El personal directivo es el encargado de crear las bases y condiciones para que se realice la intervención educativa. Debe brindar el apoyo necesario para desarrollar la intervención, crear espacios y estrategias para que los docentes se impliquen en la misma. Es importante la articulación entre los directivos y los docentes para la toma de decisiones y para que los segundos sientan respaldo moral y material en la implementación de los programas de intervención.

2. Temas centrales de intervención

Las áreas de intervención, son aquellos focos sobre los que se integrarán los esfuerzos, acciones y estrategias para lograr las transformaciones que se desean (Castellanos y Vera, 2007).

Teniendo en cuenta los resultados descritos anteriormente surge la necesidad de que la orientación e intervención educativa este dirigida a focos importantes de atención en el estudiantado con altas capacidades y aunque no se puedan hacer generalizaciones de estos hallazgos, si permiten el trabajo en determinadas áreas para la prevención de factores que puedan influir en el abandono escolar y en el desarrollo integral de los/as alumnos con estas características. Estas son:

- Identificación y atención de las altas capacidades

Es importante el diagnóstico de los/as estudiantes con altas capacidades para establecer estrategias de atención hacia esta población, no solo en el ámbito académico sino también en el socio-afectivo. La atención integral, teniendo en cuenta sus necesidades cognoscitivas, afectivas y sociales permitirá un mejor desarrollo personal y académico de este estudiantado. Es necesario además que ellos conozcan sus capacidades y potencialidades. El diagnóstico y atención garantiza esto y que además logren el despliegue de las mismas.

- Intereses profesionales

Es imprescindible conocer las necesidades educativas y cognoscitivas que tiene esta población para poder dar respuesta a las mismas tanto en lo curricular como en lo extracurricular. Explorar sus verdaderos intereses vocacionales, su proyección futura en cuanto

a su realización profesional, permite brindar estrategias, acciones para satisfacer estas necesidades. No siempre estudiar una carrera significa altos grados de satisfacción con la misma, por lo tanto es necesaria la indagación de la satisfacción con la carrera y sus principales orientaciones vocacionales, esto contribuye a que encuentren espacios de realización profesional en el futuro. La facultad puede dar respuesta a través de cursos de especialización, con talleres, conversatorios con especialistas, líneas de investigación en que se integren estos estudiantes según sus intereses.

- Evaluación de los factores protectores y de riesgo

La evaluación y promoción de la resiliencia en el contexto escolar es esencial para el desarrollo integral de los educandos. No se trata solamente de identificar los factores de riesgo a los que se exponen diariamente en el ámbito escolar los estudiantes con altas capacidades, también es necesario la exploración de los factores protectores personales, familiares, educativos y sociales. Que este alumnado logre identificar sus fortalezas, sus debilidades, sus modos de afrontar situaciones adversas e incluso logre desarrollar nuevas formas de afrontar la adversidad es importante para su desarrollo integral.

- Las mujeres con altas capacidades.

Este un tema relevante en la orientación educativa para estudiantes mujeres con altas capacidades, a partir de los resultados es necesario trabajar la desmitificación de los mitos relacionados con las mujeres y su papel en la ciencia, que las alumnas con altas capacidades identifiquen mujeres con altas aportaciones en la ciencia permite que logren visualizarse ellas mismas en cuanto a la consecución de metas y proyectos profesionales. También enfocar la mirada en la influencia de los estereotipos en el desarrollo personal y profesional de las estudiantes con alta capacidad, para que identifiquen los obstáculos o limitaciones impuestos muchas veces por la sociedad, a partir del reconocimiento del sistema socioeconómico androcéntrico en el que viven, del que tanto mujeres como hombres son reproductores, lo que permite una mayor comprensión de su realidad.

3. Proyección y puesta en práctica de la intervención educativa

En este apartado lo fundamental es el camino o la vía para desarrollar el programa de intervención y abordar las principales temáticas expuestas. Se propone el modelo de la

resiliencia de Grotberg que plantea cuatro áreas específicas que cuando interactúan entre sí pueden generar conductas resilientes. Esta autora plantea que estas áreas responden a las fortalezas intrapsíquicas (YO SOY, YO ESTOY), los soportes y recursos externos (YO TENGO) y las habilidades interpersonales y sociales (YO PUEDO) (Grotberg, 2004).

Con este modelo no solo se podrán evaluar todos estos factores en las estudiantes con altas capacidades sino también la promoción y desarrollo de la resiliencia. La intervención orientada en el mismo, diseñando las acciones y objetivos en correspondencia con las áreas de intervención permitirá que en el propio proceso de intervención se identifiquen las principales necesidades, las fortalezas y debilidades, los factores protectores y de riesgo y los obstáculos y limitaciones que tienen que vencer, así como los recursos con los que cuentan para afrontar la adversidad.

Las acciones diseñadas a partir de estas rubricas (YO SOY; YO ESTOY; YO TENGO; YO PUEDO) permiten un programa de intervención en el que se exploren todas las áreas de interés y se desarrollen nuevas estrategias de afrontamiento a la adversidad. Las dinámicas y sesiones del programa diseñadas en función de las mismas, garantizan además un trabajo más abarcador e integral del estudiantado.

Sin embargo esto no es posible llevarlo a cabo si no se toman en consideración otros aspectos importantes:

- Diagnóstico e identificación.

Esto supone un requisito esencial, pues aun cuando se plantean determinadas áreas de intervención, cada grupo de estudiantes tiene sus características propias, por lo tanto siempre es imprescindible realizar un diagnóstico inicial, a través de instrumentos, indicadores, estrategias diagnósticas que garanticen que la intervención se base en las principales necesidades y características de los participantes.

- Formación y capacitación de los docentes u orientadores de la intervención.

Es imprescindible que los responsables del diseño e implementación de la intervención educativa cuenten con las herramientas necesarias para ello, por lo que es importante la capacitación y la formación en las áreas de intervención y los modelos que se proponen. De esta manera se garantiza la calidad y la atención adecuada a todas las inquietudes y contratiempos que puedan surgir en la implementación de la propuesta. Por la variedad de las temáticas a

trabajar en la intervención educativa que se propone, puede ser necesario contar con un equipo multidisciplinario para la capacitación de los docentes u orientadores.

- Fases de evaluación de la propuesta

Como parte de la evaluación de la propuesta se considera importante que la misma se realice en tres momentos específicos, encaminados a la validez del diseño, el análisis de las acciones en la medida que se vaya implementando el programa de intervención y la efectividad de este, con el objetivo de ir haciendo modificaciones necesarias para su correcta implementación. Estas fases de evaluación se enuncian a continuación.

1. Evaluación inicial de la validez del diseño de la propuesta.

Este criterio es importante para la calidad y funcionalidad de la propuesta. La evaluación de la misma antes de implementarla es esencial, puede ser llevada a cabo por especialistas o expertos en los temas que se proponen, para velar porque se cumplan los objetivos, los tiempos, se valore la inversión capital que se necesita, los recursos humanos y que por sobre todo se garantice el desarrollo de competencias en los participantes, tanto en el ámbito académico, personal y social.

2. Evaluación continua de la implementación de la propuesta.

Esta segunda fase de evaluación se propone con el objetivo de ir evaluando continuamente las acciones y actividades que se realicen en la medida que se va implementando el programa de intervención. Esto permite que se realicen modificaciones en las mismas para poder cumplir con los objetivos trazados, pues la puesta en práctica implica tener en cuenta las características del grupo de alumnos que participan, quienes de alguna manera también van determinando las propias dinámicas que se desarrollen. El programa de intervención se diseña desde los presupuestos teóricos y aunque se realice una validación, la puesta en práctica puede demandar que se realicen ajustes y adecuaciones en función de las particularidades del grupo con el que se trabaje y de las necesidades emergentes del contexto, de ahí la pertinencia de ir evaluando continuamente las acciones de la intervención.

3. Evaluación final de la efectividad de la propuesta.

La evaluación final no está encaminada solo a la valoración de la propuesta con respecto al cumplimiento de objetivos y diseño de la misma, sino también a la identificación de las acciones potenciales que permitan el perfeccionamiento y mejora para nuevas ediciones del programa propuesto.

Capítulo V Discusión de resultados y Conclusiones

La presente investigación plantea como objetivo principal describir los factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales pertenecientes a la Licenciatura en Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, dándole respuesta al mismo a través de la identificación de las estudiantes universitarias con altas capacidades, la identificación de los factores resilientes en las estudiantes que participaron en la primera fase del estudio, luego el análisis de los factores de resiliencia en las estudiantes con altas capacidades y por último ofreciendo pautas orientadoras para la intervención educativa dirigida a este alumnado, a partir de los resultados alcanzados.

Es necesario poner a dialogar los resultados obtenidos con los presupuestos teóricos y antecedentes de la presente investigación. No es intención de la misma hacer generalizaciones de los resultados, solo comprender la problemática del estudio a partir de las propias vivencias y narrativas de las participantes.

Es inminente comenzar el diálogo a partir de la situación crítica que presenta actualmente el país en el diagnóstico e identificación del alumnado con altas capacidades y la atención especializada hacia el mismo, teniendo en cuenta sus necesidades educativas específicas. Son mínimas las acciones que se realizan en los diferentes niveles de enseñanza, recrudeciéndose aún más la situación en las instituciones de educación superior. Esto es coherente con lo encontrado en la literatura en la que se exponen las insuficientes oportunidades para el desarrollo del potencial de los estudiantes con alta capacidad en la universidad, pues la mayoría de las acciones están dirigidas al nivel primario de la enseñanza (Valdés, Vera & Carlos, 2013). No obstante, la investigación presente invita a la reflexión de esta situación no solo con respecto al estudiantado a nivel universitario, sino también a aquellos que se incorporan a las instituciones de educación primaria que no se encuentran en las capitales o ciudades principales de los estados. Pareciera ser que en estas son más escasas las estrategias de diagnóstico y las posibilidades de atención curricular o extracurricular.

El tema de las altas capacidades, no solo es necesario tratarlo en los diferentes niveles de enseñanza, sino también debe llegar a los diferentes contextos sociales en los que se encuentran insertadas las distintas instituciones educativas, pues se trata de una problemática que debe ser abordada en situación y contextos específicos, desde una multiplicidad de factores que

trascienden lo personal-cognitivo para manifestarse también en las dimensiones sociales, culturales, educativas y comunitarias.

Por otra parte, la resiliencia como capacidad para hacer frente a la adversidad y salir fortalecida de la misma, en el estudio cuantitativo orientado a la identificación de los factores resilientes individuales, se muestra positiva. Se evidencian diferencias significativas entre las estudiantes con alta capacidad y capacidad media, lo cual está en correspondencia con estudios realizados por Peralta, Ramírez & Castaño (2006) quienes exponen como resultado principal las diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento, siendo el primer grupo el que se encuentra en mayor riesgo para la adaptación escolar y la continuidad de estudios, debido a que existen menos factores protectores que les permiten lograr el éxito escolar. Son los estudiantes con buen rendimiento académico los que tienden a tener puntajes más altos en el cuestionario de resiliencia, lo que implica mayor presencia de estos factores en este grupo. En el presente estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las estudiantes con alta capacidad en Resiliencia general y en los factores Introspección y Pensamiento crítico.

También se evidencia una correlación positiva moderada entre Inteligencia general y Resiliencia general y con el factor de introspección y una correlación positiva fuerte entre inteligencia general y pensamiento crítico. Ambos factores internos resultan significativos para afrontar situaciones difíciles tanto en su vida personal como en el centro educativo en el que se encuentran insertados, de ahí que Velasco & Quiroga (2018), destacan la importancia de desarrollar recursos resilientes y emocionales en estudiantes con altas capacidades para enfrentar adecuadamente las demandas de la formación académica así como de las situaciones difíciles en la vida.

Otro resultado importante es que las estudiantes alcanzan puntuaciones altas de resiliencia, lo que remitiéndonos a la literatura consultada, puede estar dado por la propia exigencia de los estudios de educación superior y el trayecto ya recorrido para llegar a este nivel educativo. Esta última condición propicia la obtención de herramientas y aprendizajes previos que les permiten enfrentar situaciones problemáticas en este nuevo nivel de enseñanza (Caldera, Aceves & Reynoso 2016).

De igual forma reduce la presencia de factores protectores individuales a partir del ingreso a la universidad, como el pensamiento crítico, la moralidad y la independencia, lo que demuestra la influencia de las exigencias propias de este nivel de enseñanza, que puede

propiciar el desarrollo de nuevos factores de resiliencia que las estudiantes no habían requerido como parte de sus recursos para afrontar la adversidad en etapas anteriores.

Las estudiantes con alta capacidad partícipes de la segunda fase de la investigación enuncian factores de resiliencia externos, como las creencias religiosas y el apoyo social. Lo que se corresponde con los hallazgos obtenidos por González y Valdez (2015), que muestran que los jóvenes pueden disponer de factores protectores externos, mientras que los niños poseen en mayor medida factores protectores internos. También declaraban que las mujeres puntuaban más alto en el factor protector externo en las diferentes edades. En el presente estudio el factor externo “apoyo social” fue enunciado por las cinco estudiantes, por lo que era necesario ponerlo en diálogo con la literatura, pues puede confirmar la idea de que al parecer las mujeres requieren de un apoyo externo (principalmente de la familia) para manifestar conductas resilientes.

Como parte de la alta capacidad, relucen las habilidades cognitivas, específicamente el razonamiento en la toma de decisiones como mecanismo para afrontar la adversidad, lo que está en correspondencia con lo expuesto por Aclé & Ordaz (2010), quienes plantean, como resultado de sus estudios, las habilidades cognitivas como eslabón importante para el desarrollo de conductas resilientes en personas con aptitudes sobresalientes que se encuentran en contextos familiares, escolares o sociales de riesgo.

Con respecto a esto, algunos estudios asumen que determinadas características asociadas a los niños/as con altas capacidades son semejantes a las habilidades resilientes, como son el compromiso con la tarea, la habilidad verbal, el deseo de aprender, control de la situación, el aprendizaje inventivo, la madurez, la toma de riesgos, el logro académico, la independencia, el optimismo, la inteligencia y la autocomprensión (Neihart, 2002). En los resultados obtenidos se evidencian, el compromiso con la tarea, el deseo de aprender, la independencia, el logro académico como características de las participantes, que se convierten en factores de resiliencia, pues son los que le permiten mitigar los riesgos a los que se enfrentan y superar las situaciones adversas.

Además se evidencia a través de las narrativas de las estudiantes, que la alta capacidad en ocasiones para estas alumnas puede fungir como factor protector y otras como factor de vulnerabilidad. Enfocarse en los estudios y trazarse metas educativas, les permitía superar las adversidades que encontraban en el ámbito escolar, además este factor permitió que una de las alumnas pudiera integrarse al grupo. Sin embargo, en otros momentos el potencial intelectual podía estar incidiendo en los sentimientos de exclusión que experimentan algunas de las

estudiantes, por no compartir los mismos intereses académicos y otorgarle más importancia al éxito escolar que a la aceptación grupal. Esto nos remite a la literatura sobre resiliencia, donde se describen las interacciones entre los factores protectores y de riesgo, explicando que lo que en un momento puede considerarse un factor de protección en otro puede no serlo e incluso puede convertirse en un factor de riesgo para otras situaciones (Aguilar & Acle, 2012). A su vez se demuestra que no se pueden realizar generalizaciones en cuanto a los factores resilientes de estas estudiantes, pues un mismo factor puede comportarse de forma distinta para cada estudiante en función de las situaciones adversas que afrontan y de sus recursos psicológicos.

Se reconoce en la investigación la importancia del contexto escolar, familiar y social-comunitario en el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Se aprecian factores de resiliencia escolares: la escuela como espacio de protección, la universidad como etapa escolar en la potenciación de factores resilientes, la importancia que le conceden a los estudios y las redes de apoyo de docentes y directivos de la institución educativa; como parte de los factores familiares relucen la identificación de pilares de resiliencia familiar, la participación desde edades tempranas en el afrontamiento a situaciones adversas familiares, el apoyo social fundamentalmente de las figuras paternas y como parte de los factores sociales-comunitarios se identifican la iglesia de la comunidad, las creencias religiosas, los amigos externos a la universidad y el grupo de interacción de jóvenes cristianos; factores que le permiten a estas estudiantes superar las situaciones adversas y mitigar los riesgos a los que se enfrentan. Todo ello, evidencia la capacidad de resiliencia, como un proceso dinámico, que se construye, se desarrolla y se promueve desde la escuela, la familia y la comunidad (Fiorentino, 2008).

En la investigación emerge, a partir del proceso de análisis de las narrativas de las estudiantes, el esfuerzo como factor protector personal, este puede estar siendo reflejo de una alta motivación por la tarea de crecer profesionalmente y de alcanzar metas de superación. Lograr el éxito académico es prioridad para estas estudiantes, de ahí que el esfuerzo responda a sus necesidades profesionales y que atribuyan sus logros al mismo y no a la suerte o factores incidentales. Como parte de ello, también emerge la significación de los estudios para las participantes, lo que moviliza sus comportamientos en aras de alcanzar sus metas profesionales y esto contribuye a mitigar los riesgos que enfrentan. Esto se corresponde con los hallazgos obtenidos por Ramiro, Navarro, Menacho & García (2016), quienes plantean que los individuos de alta capacidad intelectual, enfocan su trayectoria a partir del planteamiento de metas y

objetivos vitales para ellos, invirtiendo una gran dosis de esfuerzo para la consecución de los mismos, lo que va a suponer su realización personal y grado de satisfacción.

Alcanzar el éxito académico es fundamental para estas alumnas, en función de ello movilizan sus comportamientos y actitudes educativas, sin embargo, el no compartir los mismos intereses, ha perjudicado las interacciones con sus compañeros y muchas veces no encuentran en los otros, la forma de retroalimentarse y consultar inquietudes. De ahí la necesidad de potenciar grupos de interacción con otros estudiantes con altas capacidades intelectuales, no solo para satisfacer a sus necesidades cognitivas y sociales, sino también como herramienta para promocionar la resiliencia, pues establecer conexiones con estudiantes con su misma capacidad, puede ser un factor protector.

Esto a su vez puede contribuir a mejorar la integración en el grupo de clases y encontrar otros espacios de interacción. Las estudiantes participantes han sido rechazadas y aisladas principalmente en los primeros semestres de la carrera, de ahí la importancia de explorar otros factores que pueden incidir en el abandono escolar, pues existen evidencias de las principales causas de esto, las cuales están relacionadas más por cuestiones económicas, reprobación, la maternidad (FCH, 2015), obviando un poco las cuestiones relacionadas con los procesos de integración y aceptación en los salones de clase.

Como parte de los factores protectores familiares, se registran las figuras paternas como los principales pilares de la resiliencia familiar, el apoyo económico-emocional que brindan a las estudiantes de la investigación, el hacerlas participes en el afrontamiento a situaciones adversas familiares desde edades tempranas, lo que permite se desarrollen conductas resilientes en las mismas. Esto está en correspondencia con lo planteado en la teoría respecto a los factores familiares que pueden contribuir al desarrollo de la resiliencia, como son el apoyo y la comprensión que se le brinda a los integrantes de la familia, las relaciones con los padres y la presencia de figuras adultas que fungen como tutores o pilares de resiliencia (Aguiar & Acle, 2012; Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

Relucen factores sociales-comunitarios en algunas estudiantes, como son los amigos, como grupo informal foráneo a la escuela, la iglesia de la comunidad y el grupo de interacción de jóvenes cristianos, espacios en los que encuentran protección para superar las situaciones adversas y minimizar los riesgos que enfrenta en el contexto educativo, teniendo en cuenta el significado que le conceden a los mismos y las actividades prosociales que realizan. En

coherencia con este resultado, desde la literatura se plantean los espacios comunitarios como agentes en el desarrollo de factores protectores (Aguiar & Acle).

No se puede obviar, la problemática que existe en cuanto a la situación de las mujeres con alta capacidad. El propio sistema socioeconómico androcéntrico incide en la presencia de estereotipos de género en las narrativas de las estudiantes que participaron en la investigación, respaldados a su vez por las explicaciones institucionales y sociopsicológicas de las diferencias de género, donde se acentúan las funciones de la vida privada de la familia (la crianza y cuidado de los hijos, la maternidad, esposa, ama de casa) como los determinantes de estas diferencias, así como los modos de socialización, que contribuyen a las tipificaciones de lo masculino y lo femenino (Lengermann & Niebrugge, 1997).

Algunas de las estudiantes hacen un reclamo a la sociedad por depositar en ellas, determinados patrones de lo que deberían ser y hacer como mujeres, son capaces también de reconocer que los estereotipos de género influyen negativamente tanto en las mujeres como en los hombres. Sin embargo, sus narrativas aluden siempre a la comparación con los hombres, lo que demuestra que muchas veces las experiencias y vivencias de las mujeres se construyen desde modelos de los hombres. De ahí que se retome como elemento importante para dialogar sobre esto, lo planteado por Lengermann & Niebrugge (1997) para que se reconozcan los modos distintos de ser de las mujeres como alternativas viables a los modos de ser de los hombres y no como modos alejados de lo normal, donde además en la estructuración de la vida social se tomen en cuenta los modos de ser de las mujeres.

Es significativa también la necesidad de orientación vocacional a las estudiantes con altas capacidades en la etapa de la adolescencia, en primer lugar para el reconocimiento de sus potencialidades y en segundo para la elección de la carrera en función de estas y de sus intereses profesionales. Además se constata en las participantes de la investigación, que crean expectativas y niveles de satisfacción con la carrera en función de sus verdaderos intereses profesionales, de ahí que la orientación profesional pueda realizarse también en la universidad, creando estrategias o espacios para que estas alumnas logren satisfacer sus intereses profesionales. Esto demuestra la necesidad de entender los factores culturales, sociales y ambientales en las experiencias educativas de las estudiantes con altas capacidades, en donde se trabajen problemáticas relacionadas con autoestima y miedo al éxito, principalmente en la juventud, etapa del desarrollo en la que se materializan los proyectos de carrera y futuro profesional (Antunes & Almeida 2012).

Esto puede estar dado también, por lo que se plantea en la literatura como orientaciones inadecuadas, no siempre se ofrecen las suficientes estrategias para la participación de estudiantes mujeres con altas capacidades en actividades de la ciencia, lo que conlleva a que renuncien a sus vocaciones por creer que no están a su alcance (Pérez, 2002). Este último aspecto fue muy evidente en una de las estudiantes, que renuncia a estudiar la carrera que deseaba por creer no contar con las habilidades necesarias para ello. Conjuntamente a esto, el poco reconocimiento a las figuras femeninas en la ciencia, puede ser otro factor que influya en las elecciones vocacionales de las estudiantes con altas capacidades (Pérez, 2002).

Se puede concluir que el desarrollo de los factores resilientes en estudiantes mujeres con altas capacidades es esencial para su desarrollo integral, teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se insertan y sus propias características como mujeres con alta capacidad. Esto les permitirá afrontar de manera exitosa las adversidades que se les presenten en el ámbito educativo, familiar y social, mitigando los riesgos que puedan sufrir y salir fortalecidas de las mismas.

Por todo lo planteado anteriormente, es necesaria la intervención educativa dirigida a estudiantes mujeres con altas capacidades intelectuales, de ahí que se proponga en la investigación, como parte de los resultados obtenidos, un sistema de pautas orientadoras a considerar para llevar a cabo la intervención. De acuerdo con Bisquerra (2006), se entienden estas pautas de intervención orientadas en la prevención y el desarrollo humano, como la solución correcta frente a los problemas que enfrenta este alumnado en especial (estudiantes mujeres universitarias con altas capacidades), pues comprende la prevención y el desarrollo integral de las personas en los aspectos intelectuales, sociales y emocionales, como herramientas para lograr el cambio que se requiere.

5.1 Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación.

La presente investigación representa un pequeño aporte en la construcción del conocimiento científico y educativo sobre la temática de las altas capacidades y cómo se aborda en el nivel superior de la enseñanza. Los resultados obtenidos no pueden ser generalizados, pues se trabajó con un grupo de estudiantes mujeres que pertenecen a un contexto específico y con unas realidades concretas, sin embargo, los mismos ofrecen una comprensión de lo que puede suceder con estudiantes universitarias con altas capacidades en México.

Como toda investigación, es susceptible a ser mejorada y no está exenta de tener limitaciones, por lo que resulta conveniente realizar una descripción de las mismas, que permitan ser tomadas en consideración para su perfeccionamiento en futuras investigaciones sobre la temática. Una de las limitaciones está relacionada con la representatividad de los participantes, pues durante la aplicación de los instrumentos no siempre estuvieron presentes la matrícula total de los grupos seleccionados, también los periodos docentes (semestres) escogidos, que aun cuando responden a unos criterios específicos e intencionales de la investigación, el rango de los semestres puede ser ampliado, para lograr una representación de alumnas de cada uno de ellos. Otra limitación es la elección de una sola facultad de la universidad para participar en la investigación, dado por los tiempos establecidos para llevar a cabo el estudio, sin embargo, sería interesante integrar otras facultades en investigaciones futuras.

A partir de ello, se recomienda para investigaciones futuras, ampliar la muestra del estudio, donde participen otras facultades de la universidad, lo que permite en primer lugar, realizar un proceso más amplio de diagnóstico de estudiantes con altas capacidades, donde se beneficien otros alumnos de la universidad, pues se ha evidenciado que los estudiantes con altas capacidades transitan por los diferentes niveles de enseñanza, sin ser identificados ni atendidos. También se recomienda continuar realizando estudios cualitativos, que garanticen construir el conocimiento científico a partir de las propias vivencias de los participantes, de esta forma se profundiza en sus realidades y se comprenden mejor las mismas.

En estudios futuros, sería interesante comprender la construcción de la resiliencia tanto en estudiantes con altas capacidades, como con capacidades promedio y baja capacidad, en aras de establecer comparaciones que ayuden a complementar la literatura sobre la alta capacidad y resiliencia.

Con respecto al tema de las mujeres con altas capacidades, se impone seguir profundizado en la temática en investigaciones científicas, pues se ha evidenciado que siguen siendo una población vulnerada cuando de altas capacidades se habla. Se recomienda que los estudios aborden no solo la identificación de niñas, adolescentes y jóvenes con altas capacidades, sino también procesos relacionados con la esfera emocional, como puede ser la autoestima, la orientación vocacional en la etapa de la adolescencia, el autoconocimiento de sus capacidades y habilidades, los procesos de integración y aceptación de ellas en el grupo de coetáneos, sus intereses educativos, la identificación de barreras sociales asociadas a los estereotipos de

género, así como la desmitificación del papel de las mujeres en la ciencia. Programas de orientación vocacional dirigidos a estudiantes mujeres con altas capacidades, es un tema pendiente en las investigaciones sobre altas capacidades, de ahí que se recomiende el diseño e implementación de intervenciones de este tipo.

Es importante además, incluir en los estudios a estudiantes universitarias pertenecientes a facultades en las que haya una mayor representación de hombres que de mujeres, para explorar sus vivencias ante esta realidad, de igual forma estudiantes mujeres que estén en carreras que no responden a lo que socialmente se ha instaurado como lo que deberían estudiar las mujeres. Esto contribuye a seguir explorando lo que sucede con las mujeres con altas capacidades.

Otra recomendación para futuras investigaciones es la exploración de procesos cognitivos, educativos, afectivos y sociales en el alumnado con altas capacidades, incluyendo mujeres y hombres, pues estos últimos también pueden estar siendo no identificados y atendidos, principalmente en la etapa universitaria.

Realizar estudios longitudinales, en los que participen estudiantes con altas capacidades, desde que ingresan a la educación superior hasta que egresan de la misma, es otra de las recomendaciones que se proponen, pues permite estudiar la capacidad de resiliencia y otro proceso que se desee, durante la trayectoria universitaria, en aras de comprender si el contexto universitario puede contribuir a la promoción y desarrollo de la resiliencia en este alumnado.

Todas estas recomendaciones invitan a ampliar y profundizar la mirada integral del alumnado con altas capacidades en el nivel superior de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Acle, G. y Ordaz, G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbanas marginadas. *Ideación*, 31, 288-299.
- Acosta, I.C. y Sánchez, Y.I. (2009). Manifestación de la resiliencia como factor de protección en enfermos crónico terminales hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 24-32.
- Aguiar, E. y Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Alberdi, I. (1999). El significado del género en las ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid. *Política y Sociedad*, 32, 9-21.
- Alchourrón, M. y Daverio, P.A. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida*. (273-283). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Álvarez, B., Jiménez, C., Gil, J., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género. Alumnos con premio extraordinario de bachillerato. *RIE*, 23(2), 391-416. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97771>.
- Álvarez, F.J. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Colombia.
- Antunes, A., & Almeida, L. (2012). Jovens sobredotadas e talentosas: singularidades na definição de carreira? *Revista Amazônica*, 10(3), 109-125. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/21250>.
- APA (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010. http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf
- Bain, S. K. y Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 167-178.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades

- intelectuales. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3171/00120122000050.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrios, M. (2017). *Programa de orientación vocacional para mujeres adolescentes con aptitudes sobresalientes*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Belda, V. (2012). *Alumnado con altas capacidades intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar*. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de La Rioja. España.
- Betancourt, J. & Valadez, M.A. (2003). Alumnos de altas capacidades. Preguntas y reflexiones. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 4, 164-172.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Borges, A., Hernández, C., Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación de Psicología y Logopedia para Alumnos*, 3, 1-11. Recuperado de <http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf>
- Cabeza, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 22, 49-61. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6310233.pdf>
- Callahan, C. M & Hertberg-Davis, H. L. (2013). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. New York, NY: Routledge. Cambridge University Press.
- Campuzano, M.E., Arceo, M.A. y Reyes, A. (2009). Resiliencia en los alumnos de la Facultad de Medicina de la UAEM. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(1) 1-16. Recuperado de <http://ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/260/255>
- Castellanos, D. y Vera, C. (2007). La intervención educativa para el desarrollo del talento en la escuela. En D. Castellanos (Eds.), *Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (68-85). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Castelló, A. y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faísca*, 6, 26-66.
- Chacón, O.M. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili. España.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (1), 151-166.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Colectivo de Autores (1985). *La formación de la personalidad en adolescentes y jóvenes*, (CEJ). La Habana: Editora Política.
- Comes, G., Diaz, E M., Luque, A., Ortega, J M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 08-05-2020
- Domínguez, L. (1990). *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Domínguez, L. (2003). Psicología del Desarrollo. En Selección de Lecturas. En L. Domínguez (Ed.), *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. (234-253). La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faísca*, 9, 3-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476355>
- Facultad de Comunicación Humana (2015). Programa de tutorías. Manual tutor. Documento interno, no publicado.
- Farré, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En Flecha García, C y Núñez Gil, M (Eds.), *La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas*. (23-31). Sevilla: Universidad de Sevilla. España
- Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), 95-144.

- Gagné, F. (2005). *From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model*. En Stenberg, R y Davison, J. (Eds), *Conceptions of Giftedness*, 2da Ed. (98-119). EUA: Cambridge University Press, New York.
- Gagné, F. (2008). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve descripción del MDDT 2.0*. Recuperado de: http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gagné, F. (2010). Defining academic talent development through the DMGT. *Ideación*, 33, 425-441.
- García, A. (2013). *Psicología Clínica Infantil. Su evaluación y diagnóstico*. La Habana: Félix Varela.
- González, A., & Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y géneros. Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. Cuba: Científico-Técnica.
- González, F. (1982). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico – Técnica, (p.80).
- González, L. (2016). Programa universitario para la atención a estudiantes sobresalientes de la Universidad Autónoma de Chiapas: YASNA. En Valadez, D., Borges, A., López-Aymes, G., Betancourt, J., Zambrano (Eds.), *Programa de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México: El manual moderno.
- González, M.A y Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: Variables contextuales y demográficas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 12, 621-648. Recuperado en http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/34/espanol/Art_34_978.pdf
- González, N I., Valdez J L. (2015). Resiliencia. Diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(1), 941-955.
- González, N. (2014). Desarrollo del talento científico: pautas para el diseño e implementación de programas de enriquecimiento en preparatorias de la UAEM. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. La Haya, Países Bajos: Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf>

- Grotberg, E. (2004). Resiliencia en familias de discapacitados. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida* (pp. 187-212). Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hindrichs, I. (2019). Analizar con la ayuda de plantillas: la propuesta del Template Analysis. En I. Hindrichs (coord.), *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 41-60). México: El Colegio Mexiquense
- Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE). Programa Nacional de juventud 2014 – 2018. Pp. 66. Recuperado en julio de 2016. <http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/PROJUVENTUD2014new.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Disponible en línea: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf (a la que se accede el 29 de mayo de 2020).
- Jadue, G., Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 43-55.
- Jaramillo, A. (2004). Resiliencia social y educación superior. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida* (pp. 231-242). Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, C. (2004). Alumnos superdotados: Caracterización e identificación. En Secretaría General de Educación (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: Alumnos intelectualmente superdotados* (pp. 1-25). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kern, E. y Moreno, B. (2007). Resiliencia en niños enfermos crónicos: aspectos teóricos. *Psicología em Estudo*, 12 (1), 81-86.
- Kerr, B. (2016). *Resilience and Gifted Children. Teaching for Hight Potential*. USA: NAGC. 1-5. Recuperado de <http://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10925>.
- Kerr, B. A. & McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century: Understanding talented girls and women*. Tucson, AZ: Great Potential Press, Inc.

- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Oficina Panamericana de la Salud. Centro de estudio de atención al niño y la mujer (1-60). Recuperado de <http://www.bvs.org.ni/adolesc/doc/arteresil.pdf>
- Lamas, H. (2009). Experiencia traumática y resiliencia: Identificación y desarrollo de fortalezas humanas. *Revista Cuadernos de Crisis*, 8 (2), 19-29. Recuperado en <http://www.cuadernosdecrisis.com/2009/Num8Vol2/HTML8-2/Lamas-1-2009.htm>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). *Revista de Educación y Cultura*, 47 (8), 1-10. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencia de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7 (18), 1-24.
- Lengennann, P. M. y Niebrugge-Brantley, J. (1997). Teoría feminista contemporánea. En Ritzer, G. (Ed.) *Teoría Sociológica Contemporánea* (pp. 354-410). Trad. Casado, M.T. 3ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos. Texto Vigente. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- López, A. (2015). *Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña. España.
- López, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- López, V.A. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Lugo, C I, Guerrero N., Castañeda, M L., Gámez, N F., Martínez, I., Padilla, J. (2016). Resiliencia y factores de riesgo en estudiantes universitarios al inicio de su formación profesional. *Revista de Enfermería Instituto Mexicano Seguro Social*, 24 (3), 171-176.

- Martín S.T.; Medrano, R.A. & Sánchez, P. A. (2005). Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiante normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. *Revista Educación y Ciencia* 9(18), 55-66.
- Mascarenhas, S. y Barca, A. (2012). Descubriendo estudiantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analizando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimentoacadêmico. *Revista Amazônica*, 3(10), 280-301.
- Masten, A. & Powell, J. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. En S. S. Luthar, (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-29). Cambridge: University Press.
- Melillo, A. (2004). Realidad social, psicoanálisis y resiliencia. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida*. (63-76) Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mercado, A. (2011). *Características y necesidades de orientación de las Familias con hijos con altas capacidades y aptitudes Sobresalientes*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung [An interactional model of giftedness]. In E. A. Hany, & H. Nickel (Eds.), *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (pp. 17-22). Bern: Huber.
- Muñoz, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 129-143.
- Navarro, M.I. (2015). *Interacción entre alumnos con altas capacidades en un programa extracurricular*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. En Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-113). Nueva York, NY: Prufrock Press.
- Nuño, T. (2000). Género y Ciencia. La educación científica. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 183-214.

- Olivia, M.C. y Pagliari, A. (2004). El aporte de la resiliencia en la educación de jóvenes con dificultades. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds.), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida* (pp. 243-255). Buenos Aires: Paidós.
- Peralta, S.C., Ramírez, A.F. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301709.pdf>
- Pereira, A. y Morais, A.F. (2015). Alunos excelentes, alunos promissores? A questão dos alunos de mérito académico no ensino superior. *Talincrea* 2(1), 3-23.
- Pérez, J., Borges, A. y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *TALINCREA*, 4(1), 40-51.
- Pérez, K.M. (2014). *Una concepción pedagógica del proceso de formación del joven universitario, dirigido a la creación de la familia propia. Estrategia para su implementación, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río*. Tesis Doctoral. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Pérez, L. (2006). Mujeres superdotadas y sociedad: del “Burka” al síndrome de Abeja Reina. *Faísca*, 9, 35-55. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110035A/0>
- Pérez, L. F., Domínguez, P. D y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, L. y Ancillo, I: (2002). Trastornos psicofisiológicos y altas capacidades. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coord.), *Actas Del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 201- 216). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación Consejería de Educación.
- Pérez, L.F. (2002). El Síndrome de la abeja reina. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coord.), *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 211-233). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A. & O’Neill, S. (2002). Developing a Resilience Package for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7 (4), 162-167.
- Pomar, C., Díaz, O., Sánchez, T., & Fernández, M. (2009). Habilidades matemáticas y verbales: diferencias de género en una muestra de 6º de primaria y 1º de Secundaria.

- Faísca*, 14 (16), 14–26. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0909110014A>
- Pulgar, L. (2010). *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán*. Tesis de Maestría con mención en mediación familiar. Universidad del Bio Bio. Chile.
- Ramiro, P.; Navarro, J.; Menacho, I. y García, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78.
- Reis, S. M. (1995). Talento ignorado, talento desviado: El contexto cultural que subyace a la superdotación en las mujeres dotadas. *Child Quarterly*, 39, 162-170.
- Reis, S. M. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. *Revista Ideación*, Número especial. 59-76.
- Reis, S. M. (2002). Internal Barriers, Personal Issues, and Decisions Faced By Gifted and Talented Females. *Gifted Child Today Magazine Winter*, 25 (1), 1-21.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspectives on talent development: A research-based conception of giftedness in women. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* 2º Ed. (pp. 217-245). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Benito, Y. (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. *Revista de Educación*, 4, 261-269.
- Roca, M.A. (2013). *Psicología clínica. Una mirada desde la salud humana*. La Habana: Félix Varela
- Rodríguez, M. (2010). *Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.

- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed). McGrawHill, Educación. México.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría de análisis útil para el análisis histórico. En Amelang, J y Nash, M. (Eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 44-56). Valencia: Alfons El Magnànim.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México.
- Silió, M., Martín, A., Borges, A., Rodríguez, M. y Aguirre, T. (2020) Concepción que el profesorado y el alumnado participante en el programa de mentoría ATENEA-ULL tienen de las altas capacidades intelectuales. *TALINCREA*, 6(12), 89-102.
- Solsona, N. (2008). La práctica de la coeducación. *Revista AULA de Innovación Educativa*, 177, 19-25.
- Sternberg, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J.E. Davidson, (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the Interaction between High Abilities and Excellence. *High Ability Studies*, 12(2) 25-34.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. En Sternberg, R.J y J.E. Davidson, (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 263-280). USA. Cambridge University Press, New York
- Tannenbaum, A. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 104-133.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: enigma de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.
- Tourón, J. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. En A. Vera (Coord.), *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación Curricular* (pp. 125-155). Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Trillo, M.C. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. España.

- Uriarte, J. de D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17510206>
- Uriarte, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23.
- Valadez, D. y Ávalos, A. (2010). Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas. *Memorias del Simposio Internacional sobre Inclusión y Talento en la Escuela. Bogotá Colombia* 13-23. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229025655_Atencion_Educativa_a_Alumnos_Sobresalientes_y_Talentosos_en_Escuelas_Inclusivas/link/551946d70cf21b5da3b814c9
- Valadez, D., Borges, A., Ruvalcaba, N., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 395-412. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.1220>
- Valadez, M. de los D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15(17), 2-17.
- Valdés, A., Vera, J.A., y Carlos, E.A. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 85-97. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-valdesverac.html>
- Velasco, M.F y Quiroga, A. (2018). Factores sistémicos asociados a la experiencia escolar de adolescentes con alto potencial intelectual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1051-1074.
- Zavala, M. A. (2006). Modelos teóricos de superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En M. D. Valadez, J. Betancourt J y M. A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 126-145). Manual Moderno, México.

A N E X O S

Anexo 1. Carta de Asentimiento Informado

Estimado/a Estudiante

Por este medio, solicitamos su disposición a participar en la investigación, que tiene como propósito, el estudio de los factores de resiliencia en estudiantes con altas capacidades intelectuales, que se encuentran cursando el tercer y quinto semestre de la carrera de Comunicación Humana, del año 2018, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En base a los criterios de inclusión y exclusión establecidos en la investigación, la muestra quedó conformada por los estudiantes del tercer y quinto semestre de dicha carrera.

Como parte de la investigación se realizará la evaluación y diagnóstico de las altas capacidades intelectuales y los factores de resiliencia. Para el diagnóstico de las altas capacidades intelectuales se le aplicará el Test de Matrices Progresivas de RAVEN, además deberá completar un Cuestionario de nominación, en el que señalará a los compañeros de clase que según su criterio, posean las características que en el instrumento se señalan. La identificación de los factores de resiliencia se realizará a través de la aplicación del Cuestionario de Resiliencia Universitaria.

La segunda fase del estudio consiste en un programa de intervención para potenciar los factores de resiliencia en los estudiantes que posean altas capacidades intelectuales.

La presente investigación se inserta en el programa de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, de la Facultad de Comunicación Humana. Su participación será fundamental para el desarrollo del tema de investigación de maestría, en tanto los resultados obtenidos en la misma permitirán profundizar en la resiliencia, la alta capacidad intelectual en la educación superior además de aportar nuevas líneas de trabajo a la labor de tutoría que se desarrolla en la universidad. Además del aporte a la construcción del conocimiento, usted podrá conocer más acerca de si mismo, específicamente a los factores de resiliencia con los que cuenta para enfrentar situaciones adversas. No existen riesgos en su participación en el estudio y los beneficios mayores, además de que el tiempo invertido y las actividades a realizar son iguales y equitativos para todos los participantes.

La identidad de los participantes será resguardada durante el proceso investigativo y en la posterior divulgación de los resultados. Para lograrlo, el investigador principal asignará pseudónimos, con los que serán identificados los participantes. Los datos y resultados de la investigación serán confidenciales para asegurarlo, solo el investigador principal tendrá acceso a los instrumentos aplicados y los datos serán capturados con el pseudónimo de los participantes, de manera que no se expondrán sus nombres durante el proceso investigativo.

Al finalizar la investigación se realizará una devolución de los resultados obtenidos en el estudio y de forma individual con los que se encuentren interesados en conocer sus resultados en los instrumentos aplicados.

En caso de decidir colaborar con la investigación, usted cuenta con la libertad de retirarse de la misma, cuando lo considere pertinente, lo que no tendrá repercusión alguna.

Si está de acuerdo en participar en la investigación, le pedimos que lo exprese plasmando su nombre y firma al final del documento.

Atentamente

Dra. Gabriela López Aymes
gabriela.lopez@uaem.mx

Lic. Sahily Palacios Paz
sahilypp90@gmail.com

Nombre y apellidos del estudiante: _____

Firma: _____

Anexo 2. Cuestionario de Resiliencia para Estudiantes Universitarios CRE-U

Nombre y apellidos _____

A continuación encontrará una serie de enunciados que expresan comportamientos, sentimientos y situaciones de la vida cotidiana que pueden o no parecerse a los que usted tiene a menudo. En frente de cada uno de ellos debe marcar con una x la frecuencia con que los vivencia. Esta va a estar representada por una escala que va desde nunca, casi nunca, a veces, por lo general, siempre.

Por favor conteste con sinceridad y responda todos los enunciados. Cualquier duda que tenga, acérquese a la persona encargada.

	Enunciados	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Por lo General	Siempre
1	Reconozco las habilidades que poseo.					
2	He contado con personas que me aprecian.					
3	Planeo con anterioridad mis acciones.					
4	Me siento incómodo cuando me alejo, por un período largo, de mi familia.					
5	Cuando afronto una situación difícil conservo mi sentido del humor.					
6	Dedico tiempo al desarrollo de habilidades artísticas.					
7	Apoyo a mis amigos en sus momentos difíciles.					
8	Me conformo con la explicación que da el profesor de la clase.					
9	Pongo en práctica mis competencias en situaciones difíciles.					
10	En situaciones adversas tengo, al menos, una persona que me apoya.					
11	Las actividades diarias que realizo van acorde con mi proyecto de vida.					
12	Me siento bien cuando tengo que afrontar dificultades sin ayuda de los demás.					
13	Al vivir una experiencia dolorosa, trato de relajarme viendo comics, o juntándome a personas con sentido					

	del humor.					
14	Modifico a mi gusto los lugares donde permanezco la mayor parte del tiempo.					
15	Cuando alguien se equivoca a mi favor, evito sacarlo del error.					
16	Me incomoda cuando los demás cuestionan mis opiniones.					
17	Soy consciente de las debilidades que tengo.					
18	Me siento satisfecho con las relaciones que establezco.					
19	Realizo un cronograma de actividades para el logro de objetivos personales o académicos.					
20	Me abstengo de dar mi punto de vista sobre algún asunto para no ir en contra del grupo.					
21	Soy incapaz de reírme de los momentos difíciles que he vivido.					
22	Invento formas de disminuir la tensión generada por un problema.					
23	Cuando llego a un lugar quiero ser el primero que atiendan.					
24	Cuestiono mis creencias y actitudes.					
25	Trato de entender puntos de vista diferentes al mío.					
26	Las personas con quien mantengo relaciones, expresan sentirse a gusto conmigo.					
27	Además de la carga universitaria, dedico tiempo extra a profundizar los contenidos vistos.					
28	Participo en clases para dar mis opiniones en público.					
29	Trato de sacarles sentido del humor a las críticas negativas que hacen los demás de mí.					
30	Cuando me hacen falta los recursos apropiados para hacer un trabajo, desisto de él.					
31	Digo mentiras para no quedar mal ante otros.					
32	Me dejo llevar fácilmente por los consejos de mis amigos.					
33	Me da rabia cuando me contradicen en mis apreciaciones.					

34	Mis relaciones afectivas se caracterizan en que doy mucho afecto y recibo muy poco.					
35	Dedico algunas horas semanales al estudio de lo visto en clases.					
36	Es importante el concepto que los otros tengan de mí.					
37	Uso la risa como alternativa para tranquilizarme en situaciones tensionantes.					
38	Prefiero enfrentarme a situaciones conocidas.					
39	Reflexiono sobre mis propios valores y de ser necesario los cambio.					
40	Puedo resolver con rapidez los inconvenientes que se me presentan.					
41	Considero que mi opinión es más importante que la de los demás.					
42	Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a las personas con quien establezco relaciones.					
43	Tengo motivación para el estudio					
44	Juzgo a los demás con base a nuestro primer encuentro.					
45	Me cuesta trabajo tener sentido del humor cuando enfrento situaciones dolorosas.					
46	Intento no caer en la rutina, realizando actividades diferentes a los demás días.					
47	Me cuesta trabajo diferenciar los actos buenos de los malos.					
48	Me cuesta trabajo resolver satisfactoriamente los conflictos que se me presentan.					
49	Me doy cuenta de las cualidades que tienen las otras personas.					
50	En mis relaciones, expreso abiertamente mis pensamientos y sentimientos.					
51	Participo en actividades que están fuera del ámbito académico.					
52	Los valores que poseo deben ser iguales a los de mi grupo.					
53	A pesar de tener un problema grave, trato de mantenerme alegre.					

54	Se me hace fácil adaptarme al cambio.					
55	Soy colaborador(a) con las personas que me rodean.					
56	Cumplo al pie de la letra las reglas que se me imponen.					
57	Puedo identificar los defectos de las demás personas.					
58	En mis relaciones afectivas tengo en cuenta los deseos del otro.					
59	Pertenezco a grupos deportivos, culturales, de capacitación u otros, que difieren de la carga académica.					
60	Cuando vivo una experiencia significativa vuelvo a revisar mis principios.					
61	Cuando tengo un problema, me siento deprimido.					
62	Busco otras funciones a los objetos que utilizo					
63	Me integro a grupos que brindan ayuda a los necesitados.					
64	Cuando algo no sale como yo espero, recapacito sobre los errores que pude haber tenido.					
65	Identifico los aspectos positivos de situaciones vividas con anterioridad.					
66	En las relaciones significativas que mantengo, me intereso por conocer los ideales y objetivos del otro.					
67	Mis compañeros me eligen para dirigirlos en actividades.					
68	Necesito la aprobación de los demás para tomar decisiones importantes.					
69	Me siento estresado al enfrentar situaciones adversas.					
70	Cuando tengo un problema planteo diferentes alternativas de solución.					
71	Desconfío de las personas que se acercan a pedirme ayuda caritativa.					
72	Reflexiono sobre mis creencias.					
73	Me cuesta trabajo darme cuenta de los errores que he cometido anteriormente.					
74	Me intereso por el bienestar de las personas que conozco.					
	Cuando soy líder en un grupo,					

75	propongo ideas para el logro de objetivos.					
76	Me siento mejor cuando trabajo de forma independiente.					
77	Hago chistes acerca de situaciones de mi vida cotidiana.					
78	Presento mis trabajos en clase de forma novedosa.					
79	Sacrifico momentos que me generan placer para obtener, más adelante, grandes satisfacciones.					
80	Se me dificulta adaptarme a nuevos lugares.					
81	Echo la culpa a los demás por los problemas que me suceden.					
82	En las relaciones que establezco tengo en cuenta el bienestar propio.					
83	Me gusta enfrentar retos.					
84	Las orientaciones del docente son imprescindibles para mi aprendizaje.					
85	Trato de mejorar los aspectos negativos de mi mismo.					
86	Me disgusta cuando me exigen mucho en clases.					
87	Prefiero trabajar en grupo.					
88	Organizo actividades que me ayuden a mi crecimiento personal.					
89	Cuando reflexiono sobre mi forma de ser, tengo en cuenta las apreciaciones de los demás.					
90	Espero a que otros me ayuden a resolver los problemas.					

Anexo 3. Guion de Entrevista.

1. Datos sociodemográficos

Objetivo: Explorar los indicadores sociodemográficos que pueden influir en la continuidad o deserción escolar.

- ¿Cómo evaluarías tu situación económica: Buena, regular o mala?
- ¿Esta economía ha limitado o ha contribuido a lograr lo que has deseado hacer?
- ¿Cuáles son tus principales necesidades? ¿Cuentas con los medios necesarios para satisfacer las mismas?

- ¿Estudias solamente o estudias y trabajas? ¿Cómo te sientes con esta situación? ¿Has interrumpido tus estudios por tener que trabajar?
- ¿Cómo evaluarías las calificaciones alcanzadas desde inicio de la carrera hasta la fecha? ¿Por qué?
- ¿Crees que las condiciones socioeconómicas influyen en la calidad de tus calificaciones? ¿Por qué?
- ¿Has pensado en abandonar tus estudios universitarios? Si la respuesta es sí, indagar sobre los factores que estén influyendo
- ¿Consideras que tu medio social favorece tu crecimiento personal? ¿Por qué?

2. Contexto Escolar

Objetivos:

- Conocer si fue diagnosticada como estudiante con alta capacidad intelectual y qué tipo de atención recibió.
- Indagar sobre situaciones adversas que ha vivenciado en el transcurso de su etapa escolar y sus recursos para enfrentarlas.

Educación Básica – Preparatoria

- ¿Cuéntame cómo ha sido su trayectoria escolar en los diferentes niveles de enseñanza? (Primaria, Secundaria y Preparatoria)
- ¿Recibiste atención individualizada (por ejemplo: adaptaciones curriculares, entrada anticipada a la escolaridad, saltos de cursos, participación en programas escolares o extraescolares) en alguno de estos niveles de enseñanza? En caso de haber recibido. ¿En qué nivel? ¿Cuáles fueron las razones para recibir esta atención? ¿En qué consistió la misma?
- ¿Cuáles fueron tus principales logros en cada etapa escolar (primaria, secundaria y preparatoria)? ¿Qué sentiste al alcanzar esos logros? ¿Qué hiciste para alcanzarlos? ¿Qué aprendizajes obtuviste?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que tuviste que vencer en tu trayectoria escolar (primaria, secundaria y preparatoria)?
- ¿Vivenciaste situaciones difíciles durante esta etapa escolar? ¿En qué nivel específicamente? ¿En que consistieron estas situaciones?
- ¿Cómo te sentiste en esta situación?
- ¿Cómo reaccionaste ante esta situación?
- ¿Cuáles fueron los recursos que te permitieron afrontar esta situación?
- ¿Qué aprendizajes obtuviste luego de afrontar esta situación?
- ¿Esta experiencia te sirvió para otras situaciones vividas? ¿Cómo?

Universidad

Objetivos:

- Explorar las expectativas que tiene con la carrera y su recorrido por la universidad.
- Indagar si es reconocida por su potencial y puede desarrollar el mismo en los diferentes ambientes universitarios en los que está insertada.

- ¿Qué frase representa más lo que tú esperas de la educación que recibes en este establecimiento? ¿Por qué?

1. Desarrollar mi inteligencia y capacidad de aprender
2. Prepararme para ser una buena LCH
3. Prepararme para desenvolverse bien en el trabajo
4. Ser una buena persona
5. No espero nada o muy poco
6. Otra

- ¿Estás satisfecha con la carrera que estudias?
- ¿Fue tu primera opción?
- ¿Por qué escogiste esta carrera? Si procede: ¿Por qué querías otra opción?
- ¿Esta carrera cumple con tus expectativas? ¿Por qué?
- ¿Qué significa estar cursando estudios universitarios para ti? ¿Es lo que imaginabas?
- ¿Cómo te sientes en tu grupo de clases?
- ¿Puedes expresar tu potencial intelectual sin dificultades? ¿Por qué?
- ¿Eres reconocida por tus compañeros de aula y por tus profesores? ¿De qué forma?
- ¿Las actividades que se realizan en clases responden a tus necesidades intelectuales?

Objetivos:

- Explorar situaciones adversas que ha vivenciado en esta etapa escolar.
- Profundizar en sus cualidades psicológicas y como estudiante y en la influencia de los mismos para afrontar situaciones adversas.

- ¿Si tuvieras que describirte como estudiante, que características te distinguen?
- ¿Si tuvieras que describirte como persona, que características te distinguen?
- ¿Crees que estas características te ayudan o te perjudican cuando vivencias situaciones difíciles?
- ¿Puedes contarme alguna situación difícil que has experimentado en esta etapa como universitaria?
- ¿Cómo reaccionaste ante la misma?
- ¿Qué actores formaron parte de esta situación? ¿Cómo reaccionaron los mismos?
- ¿Utilizaste algún recurso que te sirvió para afrontar situaciones adversas anteriores o utilizaste recursos nuevos? ¿Cuáles y por qué?
- ¿Consideras que esta nueva etapa escolar te ha permitido ver nuevas formas de afrontar situaciones difíciles? ¿Por qué?
- ¿Cuando enfrentas problemas en la universidad te haces cargo de ellos o prefieres dejarlo pasar?

- ¿Puedes establecer límites con las situaciones adversas o te es difícil tomar distancia?
- ¿Cuando enfrentas estas situaciones prefieres hacerlo tu sola o buscas apoyo en otras personas? ¿Por qué? ¿En quién o quiénes?
- ¿Siempre actúas de la misma manera cuando enfrentas diferentes situaciones adversas? ¿Qué recursos utilizas?
- ¿Esta manera de actuar varía en función de los contextos en los que vivencias las situaciones difíciles? Puedes ejemplificarlo
- ¿Crees que tu potencial intelectual es un factor que contribuye en el afrontamiento a la situación adversa? ¿Por qué?

Objetivo: Indagar la influencia de ser mujer en el afrontamiento de la adversidad y en los conflictos con lo esperado por la sociedad.

- ¿Crees que ser mujer influyó en tu forma de afrontar alguna de las situaciones adversas que has descrito durante la entrevista? ¿En cuál y por qué?
- ¿Sientes que ser mujer es un beneficio o un obstáculo para afrontar situaciones difíciles? ¿Por qué?
- ¿Crees que ser mujer te permite alcanzar propósitos profesionales? ¿Por qué?
- ¿Si tuvieras que identificar tus principales fortalezas y debilidades como mujer cuáles serían y por qué?
- ¿Tienes conflictos en cuanto a ser mujer, lo que deseas hacer y lo que la sociedad espera que hagas? ¿Cuáles serían estos conflictos? ¿Cuál te afecta más?
- ¿Te sientes diferente a otras estudiantes mujeres? ¿Por qué?
- ¿En qué posición te sientes con respecto a los estudiantes hombres que tienen alta capacidad?
- ¿Te sientes diferente a estos estudiantes hombres con alta capacidad? ¿Por qué?
- ¿Prefieres trabajar con estudiantes mujeres o con estudiantes hombres? ¿Por qué?

3. Contexto Familiar

Objetivo: Indagar sobre el apoyo familiar en el afrontamiento a la adversidad y en su desarrollo escolar.

- ¿Vives sola o con tu familia? ¿Con quiénes? En caso de no convivir con la madre o el padre: ¿Por qué no convives con tu mamá o tu papá? ¿Cómo te sientes con esta situación?
- ¿Cómo es tu relación con tu familia, con tus hermanos (si los tuviera)?
- ¿Tu familia está de acuerdo con tus estudios universitarios?
- ¿Cuándo enfrentas situaciones difíciles te apoyas en los miembros de tu familia? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de apoyo recibes de ellos?
- ¿Cómo acostumbran los miembros de tu familia a afrontar situaciones adversas?
- ¿Puedes relatarme alguna situación difícil que hayan vivenciado como familia? ¿Cómo la afrontaron?

- ¿Cuál fue tu papel en ese afrontamiento?
- ¿Se apoyan los miembros de tu familia en ti para superar las situaciones adversas? ¿Por qué?
- ¿En cuál miembro de tu familia te apoyas más? ¿Por qué?

4. Proyección futura

Objetivo: Indagar en sus proyecto futuros y su actitud hacia el futuro

- ¿Qué prevés ocurrirá al año siguiente de egresar de la licenciatura?
- ¿Qué tan preparada te sientes ahora para enfrentar desafíos educativo-laborales?
- ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?
- ¿Qué hace que la vida del joven universitario tenga sentido?
- ¿Qué hace que la vida del joven universitario pierda sentido?
- ¿Qué requisitos crees necesarios para tener una vida realizada?
- ¿Cuándo crees que una vida fracasa?
- ¿Hasta qué punto los jóvenes pueden definir el rumbo de sus vidas?
- ¿Qué situaciones llevan a pensar a los jóvenes universitarios que su vida carece de sentido?
- ¿Crees que todos los jóvenes universitarios independientemente de su género tienen las mismas oportunidades para su realización futura? ¿Son las mujeres o los hombres los que más obstáculos deben vencer para ello? ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu actitud frente al futuro?
- ¿Cómo te visualizas dentro de 5 años?
- ¿Algo te lo impide?
- ¿Qué planes tienes para lograrlo?

Anexo 4. Cuestionario de datos sociodemográficos

A continuación debe llenar todos los datos personales que aquí se le piden. Recuerde que la información que proporcione se mantendrá en estricta confidencialidad.

Nombre y apellidos _____
 Edad: _____ Sexo: F M
 Generación: _____ Año de Ingreso: _____
 Estado Civil: Soltero Concubinato Casado
 Lugar donde vive: Colonia: _____ Municipio _____

1. Especifique los niveles de enseñanza que finalizaron sus padres:

Madre	
1. No estudió	
2. Primaria incompleta	
3. Primaria completa	
4. Secundaria incompleta	
5. Secundaria completa	
6. Carrera comercial	
7. Carrera técnica	
8. Preparatoria incompleta	
9. Preparatoria completa	
10. Licenciatura incompleta	
11. Licenciatura completa	
12. Diplomado o maestría	
13. Doctorado	

Padre	
1. No estudió	
2. Primaria incompleta	
3. Primaria completa	
4. Secundaria incompleta	
5. Secundaria completa	
6. Carrera comercial	
7. Carrera técnica	
8. Preparatoria incompleta	
9. Preparatoria completa	
10. Licenciatura incompleta	
11. Licenciatura completa	
12. Diplomado o maestría	
13. Doctorado	

2. Ocupación de sus padres. Señale con una X la opción:

Ocupación de la madre	
1. Funcionarios, directores, jefes	
2. Profesionistas y técnicos	
3. Trabajadores auxiliares en actividades administrativas	
4. Comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas	
5. Trabajadores en servicios y Vigilancia	
6. Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza, pesca	
7. Trabajadores artesanales	
8. Operadores de máquina industrial, ensambladores, choferes y conductores en transporte	
9. Trabajadores en actividades elementales y de apoyo	
10. Jubilado	
11. No trabaja	

Ocupación de la padre	
1. Funcionarios, directores, jefes	
2. Profesionistas y técnicos	
3. Trabajadores auxiliares en actividades administrativas	
4. Comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas	
5. Trabajadores en servicios y vigilancia	
6. Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza, pesca	
7. Trabajadores artesanales	
8. Operadores de máquina industrial, ensambladores, choferes y conductores en transporte	
9. Trabajadores en actividades elementales y de apoyo	
10. Jubilado	
11. No trabaja	

3. Especifique el número de libros con que cuenta en su casa (exceptuando los libros de texto): _____
4. Indique el número de libros leídos en el último semestre (exceptuando los libros de texto): _____

5. Carrera que cursa: _____
6. Esta carrera fue su primera opción: Sí No

6.1 En caso de responder No, indique cuál fue su primera opción:

7. Indique su promedio de los siguientes niveles educativos:

- 7.1 Preparatoria: _____
- 7.2 Licenciatura (hasta el que haya cursado):
Primer semestre: _____
Segundo semestre: _____
Tercer semestre: _____
Cuarto semestre: _____
Quinto semestre: _____
Sexto semestre: _____

8. Ha reprobado alguna materia durante la licenciatura: Sí No
- 8.1 Número de materias reprobadas: _____
- 8.2 Nombra las materias reprobadas: _____
- 8.3 Modalidad de aprobación: extraordinario _____ título _____

9. Has cursado la misma materia en más de una ocasión: Sí No

En caso de responder sí:

Nombre de la Materia	¿Cuántas veces la ha recurrido?	Modalidad de Aprobación:		
		Ordinario	Extraordinario	Título

10. Especifique el promedio de inasistencias, en el semestre anterior, de todas sus asignaturas

Asignaturas	Promedio de Inasistencias	¿Por qué de las ausencias?*

*posibles opciones: me aburre la clase; por enfermedad; por enfermedad de un familiar; por embarazo; porque trabajo; por mis prácticas profesionales; por cuestiones económicas; tuve problemas con el profesor/a; por motivos personales.

11. Acerca de su trayectoria académica, desde educación básica hasta ahora, especifique si:
- 11.1 Se ha cambiado de escuela durante su escolaridad: Sí No
- 11.2 En caso de que su respuesta haya sido que sí ¿En cuál o cuáles niveles?
 _____ Educación Básica ___ Secundaria _____ Preparatoria _____ Universidad
- 11.3 Ha interrumpido sus estudios: Sí No
- 11.4 En caso de que su respuesta haya sido que sí ¿En cuál o cuáles niveles?
 _____ Educación Básica ___ Secundaria _____ Preparatoria _____ Universidad
- 11.5 Ha repetido algún semestre: Sí No
- 11.6 En caso de que su respuesta haya sido que sí ¿En cuál o cuáles niveles?
 _____ Educación Básica ___ Secundaria _____ Preparatoria _____ Universidad
- 11.7 Motivo de haber repetido: _____ Embarazo _____ Enfermedad _____ Cuestiones Económicas
12. Indique a qué edad comenzó los niveles de enseñanza por los que ha transitado.
 (En caso de haber comenzado antes o después de la edad comprendida para cada nivel, nombre las razones: (mudanza, cuestiones económicas, reprobación, otra-especificar)

Nivel de enseñanza	Edad	Razones			
		Mudanza	Cuestiones Económicas	Reprobación	Otra
Educación Básica					
Secundaria					
Preparatoria					
Universidad					

13. ¿Ha interrumpido sus estudios de licenciatura? Sí _____ No _____
- 13.1 Motivo: _____ Embarazo _____ Enfermedad _____ Cuestiones Económicas
 _____ Problemas familiares _____ Por trabajo _____ Desmotivación
14. ¿Ha repetido algún semestre?
 _____ Primer semestre _____ Segundo semestre _____ Tercer semestre _____ Cuarto semestre
- 14.1 Motivo: _____ Embarazo _____ Enfermedad _____ Cuestiones Económicas _____ Ausencias _____ Reprobación
- 15.

15.1 ¿Cuántos baños completos hay en tu casa familiar?	
15.2 ¿Cuántos dormitorios tiene su casa familiar?	
15.3 Número de autos	
15.4 ¿Tienes internet en la casa familiar?	

Anexo 5. Correlación de Pearson entre inteligencia general y factores de resiliencia de las alumnas con AACCC (N=7) y capacidades medias (N=8)

		RavenTotal	TOTALRESILIENCIA	CRUINIC	CRUINTERAC	CRUPENSCRIT	CRUMORALIDAD	CRUCREATIV	CRUHUMOR	CRUINDEPEND	CRUINTROSP
RavenTotal	Correlación de Pearson	1	.554(*)	.427	.329	.916(**)	-.258	.458	.461	.424	.548(*)
	Sig. (bilateral)		.032	.112	.231	.000	.353	.086	.084	.115	.034
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
TOTALRESILIENCIA	Correlación de Pearson	.554(*)	1	.798(**)	.730(**)	.636(*)	.182	.803(**)	.686(**)	.065	.876(**)
	Sig. (bilateral)	.032		.000	.002	.011	.517	.000	.005	.818	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUINIC	Correlación de Pearson	.427	.798(**)	1	.724(**)	.448	.266	.596(*)	.420	-.004	.615(*)
	Sig. (bilateral)	.112	.000		.002	.094	.338	.019	.119	.989	.015
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUINTERAC	Correlación de Pearson	.329	.730(**)	.724(**)	1	.437	.136	.701(**)	.422	-.114	.512
	Sig. (bilateral)	.231	.002	.002		.103	.629	.004	.117	.686	.051
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUPENSCRIT	Correlación de Pearson	.916(**)	.636(*)	.448	.437	1	-.209	.560(*)	.453	.291	.667(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.011	.094	.103		.455	.030	.090	.293	.007
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUMORALIDAD	Correlación de Pearson	-.258	.182	.266	.136	-.209	1	-.061	-.370	-.253	-.095
	Sig. (bilateral)	.353	.517	.338	.629	.455		.830	.175	.363	.736
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUCREATIV	Correlación de Pearson	.458	.803(**)	.596(*)	.701(**)	.560(*)	-.061	1	.624(*)	-.172	.877(**)
	Sig. (bilateral)	.086	.000	.019	.004	.030	.830		.013	.541	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUHUMOR	Correlación de Pearson	.461	.686(**)	.420	.422	.453	-.370	.624(*)	1	.048	.662(**)
	Sig. (bilateral)	.084	.005	.119	.117	.090	.175	.013		.865	.007
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUINDEPEND	Correlación de Pearson	.424	.065	-.004	-.114	.291	-.253	-.172	.048	1	.041
	Sig. (bilateral)	.115	.818	.989	.686	.293	.363	.541	.865		.886
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
CRUINTROSP	Correlación de Pearson	.548(*)	.876(**)	.615(*)	.512	.667(**)	-.095	.877(**)	.662(**)	.041	1
	Sig. (bilateral)	.034	.000	.015	.051	.007	.736	.000	.007	.886	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Cuernavaca, Morelos, a 10 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales**" elaborada por la alumna **Sahily Palacios Paz** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2020-07-23 10:29:24 | Firmante

BO46xEyflmBj4BrDXMrunYWv4aRdBk9KwObgB3CB/FF5qLcplGiiE1LXc0GeYHcOIN1Jh4n2YdmpdoUMXJndevcJ5+xsB3SPbfZQ0UEVHSzl63FmE0k+jygP/kvO5gCrPZXpWYN+tdcpGOLCc1K3nyo2qymBlq9jLpoXELuq3q1UAglhd0tN+ysPeK3TOuSy5a1+OGBtzQ7g+/7bWvceHdxh2vaDTp02GlfqSnozbcIUQo9fGxZc5WAWiP7u14cTkut3r4FioCMcewN1hgPbC4epzdz5bPY/xJnzU979ltovfP3RVo4XMGgRr5ckEzPMzEOx9AVo0SQg4sJ0IA+9SoA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



YljskB

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/6G5Y6dXR8mz1Zw0nNLYBIVrtqMZMGyX>





Cuernavaca, Morelos, a 10 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales**" elaborada por la alumna **Sahily Palacios Paz** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2020-07-23 13:17:43 | Firmante

ULYabw7yt1P0eXynz4BnaHVhKw+7LhdTYIaVbJqRV9wOFxroFflvQDLeyxqwFqaRYBoAnYuZeeJ6KQYQmYMTeTzq9Ot1NbC81F9zjwsY059MiVLzxZuNirN1XdfjV811urW3Q4BvcbnsS3Szx0zF6J8CiM4kbAv2GYIiQDj1tZRHuKUtoSHiCglqcJjwTjxR2ZZrO22O3pyCt6kB1cGNJYCK1SAdPtyJWbY1cl3RrSxwaK8TDm/bhR0vOTqAnmKcZ/YyVsthUJIPZziwTpEb5JlcSzDOQCoxR776LwNz09Z5rgTBpK9zHsJq18eSOzOMv6P5kzl9l/NX93K4stTGfg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[MmUA9t](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/1Sehm6s5tKyLqE86elwGl2ElgJ6AMapM>



Cuernavaca, Morelos, a 10 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales**" elaborada por la alumna **Sahily Palacios Paz** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. GUADALUPE ALEJANDRA MONTES DE OCA O´REILLY
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

GUADALUPE ALEJANDRA MONTES DE OCA O REILLY | Fecha:2020-07-23 12:09:48 | Firmante

gHuubzUUCDxbgk9j4LxottFbJ4KvAMaGmHCvo03yFWjqOIkksz/IKiSs7wW45RIT+B/Ug615exLPNO1TWYZME8wUUPxoYkjF6Zr2QQk13i/wlWUvy3iYE4NEaCjG2f/thF0OVJP/4Tix06nuPP0aP7I/TfMjlyD/M0ghsvPnSowN35tlipt52BFAdFQ7FivJp0XILLb2CdOr0pJbGIBLA+yldJQ+17/XtV8c6oeyV1yzyL8yZBp/49SyJ1r7egx2BjJRICwMpSkRq8aWnh/ji2mRPtaA/NBUkKafAyV0lu+IA3GG09eEqV+IkiFREESUWdAy9knb3jKRw1aTDs33yw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



QtYGWr

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/QmVMaqlfv2pdr9YA9VojbX7NpMGjN0BJ>





Cuernavaca, Morelos, a 10 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales**" elaborada por la alumna **Sahily Palacios Paz** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2020-07-23 19:42:07 | Firmante

UXrEu+ckJgvmxYVU6EQbCMc5p4JkjdRtkH/De3rMssWe8UZAUndmP/sxs0l/5BXQVpDEKUHvhkB/2TUWWi4OEHg+iDIETyot69AAixG/Scx6VZr2ODqgtXhujGPMglyrQ7lpxQD85dMg/Hq/H9nMOOwwbEWG8eg364vzuvimnaAUfgfk0vgXDBNbJlv5y0yOAlO5BS/qTuFEN3lcckdM0vgzEkEJFV1leKT20KZtYIZG4LgV/N0P6goNZTeeEXeSi6qgyryxFEdLrdEPq3cVrizJV008sOR34JdZha39/6A6Ys+3dLf862PTkFppOssuVbob3YZAhrHBuc8tr2aA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



FyMkR6

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/AZTkYbPoJNF7EW2pAtMbnIAzHmD7Kv4M>





Cuernavaca, Morelos, a 10 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis " **Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales**" elaborada por la alumna **Sahily Palacios Paz** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. MARÍA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARÍA DE ÁFRICA BORGES DEL ROSAL | Fecha:2020-07-29 04:18:14 | Firmante

G3u2VNubRqAnHFInm29D3dPbfLjO2BE6ulEFqPliJzhIM7r2982sB+S8Cyu263nZ48okMkBUpuuD73Xd2d6k8XII3gclmmwiKTu8valhkVxdOsnq3lt2+n3d/FtAx1laMEFR/Oz4ugl0J7YRh+yH7tq40R5UYDs72276K5yA1s0ZE3K9LXS6iQTMv9Twb0PrDWJwlLqFoJsXRh5fkgPeCE/A0Tyq2cSZhCGNF0nbpyy6ymQdXsat/suEHKEqa+PPmr3IVsLTCi1xSf/pUjIA+/d2Pp9AuMTXrDdWuR3wOCSEr41LTuGRT3NVMQkSV5hUH+U60ZAhBtcjs/4ksxMcTQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[XxKcEP](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/aHTtn8inVXLu2jfO4QljwiUtqmV0swcY>

