



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTONOMINACIÓN Y AUTOVALORACIÓN DE POTENCIALIDADES Y TALENTOS EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN UNA PREPARATORIA PÚBLICA DEL ESTADO DE MORELOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JOSÉ ENRIQUE ARCHUNDIA RUIZ

DIRECTOR DE TESIS: DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS

COMITÉ REVISOR: DRA. KATIA MARÍA PÉREZ PACHECO

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES

MTRA. SILVIA LAURA DE LOS ÁNGELES

VARGAS LÓPEZ

MTRA. LETICIA IRENE CAMPOS SANTANA

Cuernavaca, Mor. a 10 de enero de 2023



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:2023-03-06 13:18:32 | Firmante

ReM2CArZYzMK1EPUCg4Jl6mm9BqNjHk+eRL8uKd5X8IAQtWIGq3JeJvW1oYLiN74QI5PEA/POa9lIGPqeaCTfobM0o38nQD+0N39wAvohZ8cdlY9nil2Bn90Aa/m/JnkP0dpXuP+b9eaGHZ4zMkj3rdxUyESzGZPEu5p9JSvJRbV2mfEmG1de0TalAlyARGCjik2P8tdWKqxB6cbFgQQzYxoSN1pFcqD20hzuHQP8M0NgnYcrt2pVnc9/PvfEOKR9o81O4y+dtEaQLMlLpc/aoeq3Ns464r4xCGuzLZ9lYJksGLB73tti/lqbsni88ZOqxZlQjvrzGW1tHGN9yuhaw==

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



[jxdg82y3T](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/WUEIH1ya9QQ27cb9CIUFMH4VjivxLrEX>



ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del Problema.....	15
1.2. Antecedentes Empíricos de la Investigación.....	21
1.2.1. Antecedentes en el Ámbito Internacional	22
1.2.2. Antecedentes en el Ámbito Nacional	31
1.3. Objetivos de la Investigación.....	35
1.3.1. Objetivo General.....	35
1.3.2. Objetivos Particulares.....	35
1.4. Justificación.....	35
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	38
2.1. Aproximaciones al Concepto de Altas Capacidades.....	38
2.1.1. Categorías Asociadas al Concepto de las Altas Capacidades.....	39
2.2. Comprensión de las Altas Capacidades desde diferentes Modelos Teóricos.....	43
2.3. Caracterización de la Población con Altas Capacidades.....	53
2.3.1. Características Cognitivas.....	53
2.3.2. Características Socioemocionales.....	54
2.4. Adolescencia y Altas Capacidades Intelectuales.....	56
2.4.1. La Adolescencia como Etapa Evolutiva.....	56
2.4.2. Principales Características y Problemáticas en los Adolescentes con Altas Capacidades.....	58
2.4.3. Altas Capacidades y Género.....	60
2.4.3.1. Mujeres y Alto Potencial Intelectual.....	60
2.4.3.2. Autovaloraciones Diferenciales en Razón del Género.....	61
2.4.3.3. Las Mujeres de Alta Capacidad en Dominios STEM.....	62

2.5. Identificación de las Altas Capacidades.....	63
2.5.1. Diferentes Aproximaciones a la Identificación en el Campo de las Altas Capacidades Intelectuales.....	63
2.5.2. Estrategias y Procedimientos en la Identificación de las Altas Capacidades Intelectuales: Diferentes aproximaciones metodológicas.....	65
2.5.3. La Autonominación en el Marco de la Identificación de las Altas Capacidades.....	69
2.5.3.1. Consideraciones para la Implementación de la Autonominación.....	71
2.5.4. Problemáticas Actuales en la Identificación de la Población con Altas Capacidades.....	72
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	74
3.1. Tipo de Investigación.....	74
3.2. Escenario de Investigación.....	74
3.3. Participantes.....	74
3.4. Medidas, Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos.....	75
3.4.1. Evaluación del Alto Potencial Intelectual.....	75
3.4.2. Evaluación de Aptitudes Intelectuales.....	76
3.4.3. Evaluación de la Capacidad Creativa.....	77
3.4.4. Exploración de la Autonominación.....	78
3.4.5. Rendimiento Académico.....	79
3.5. Procedimiento.....	79
3.6. Análisis y Procesamiento de los Datos.....	81
3.6.1. Análisis y Procesamiento de Datos Cualitativos.....	81
3.6.2. Análisis y Procesamiento de Datos Cuantitativos.....	81
3.7. Consideraciones Éticas de la Investigación	82
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	84
4.1. Análisis Descriptivo: Pruebas Formales y Rendimiento Académico.....	84
4.2. Resultados del Instrumento de Autonominación.....	86

4.2.1. Resultados de la Autonominación en los Participantes.....	86
4.2.2. Juicios de Autonominación: Argumentos Utilizados por los Adolescentes para dar cuenta de la Alta Capacidad y de sus Potencialidades.....	88
4.2.3. Áreas de Identificación de las Destrezas o Habilidades en los Adolescentes.....	93
4.2.4. Manifestación del Alto Potencial en Actividades o Productos de Alta Calidad.....	94
4.3. Resultados Obtenidos en las Pruebas Formales.....	96
4.3.1. Correlación entre las los puntajes de las Pruebas Formales.....	96
4.3.2. Pruebas Formales entre los Grupos de Autonominación y No Autonominación.....	99
4.4. Comparación de los Resultados de los Procesos de Autonominación en Adolescentes Hombres y Mujeres.....	100
4.4.1. Áreas de Identificación del Alto Potencial y/o Talento.....	100
4.4.2. Argumentos para dar cuenta del Alto Potencial: Diferencias entre Hombres y Mujeres.....	101
4.4.3. Áreas de Manifestación del Alto Potencial.....	103
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	105
REFERENCIAS	115
ANEXOS	133

DEDICATORIA

*Para mis dos ángeles en el cielo, Carmelita y Concha,
quienes me cuidan en todo momento.*

AGRADECIMIENTOS

A ustedes papá y mamá, no hay forma de agradecerles tanto esfuerzo, sacrificio y amor. Solo tengo esta manera para retribuirles todo lo que han hecho por mí. Gracias por ser y por estar. Les amo.

A ti hermana, mi ejemplo de superación y perseverancia. Gracias por demostrarme que siempre podemos lograr todo aquello que nos proponemos.

Dra. Doris. Gracias por confiar en mi potencial, por compartir conmigo su invaluable experiencia y por dejarme aprender de usted. Le agradezco infinitamente el acercarme a un mundo que me ha llenado de tantas satisfacciones. Por siempre gracias Dra.

RESUMEN

La presente investigación se propuso analizar el contenido y valor de la autonominación de un grupo de adolescentes detectados previamente por sus altas capacidades, como estrategia de su identificación en el contexto escolar. Para ello, se utilizó un instrumento informal, elaborado *ad hoc* para estos fines, el cual exploró la percepción de los adolescentes acerca de su propia capacidad, así como sus áreas de talento, lo que permitió comparar sus resultados con los obtenidos a partir de pruebas formales, aplicadas previamente. Participaron un total de 477 adolescentes, de los cuales 101 fueron identificados con altas capacidades, siendo 39 mujeres y 62 hombres, todos estudiantes de 1er año de una preparatoria pública. El estudio fue descriptivo-correlacional, transversal, con un enfoque mixto. Entre los principales hallazgos encontrados destacan que, un amplio porcentaje de los adolescentes se autonominó a partir del formato de autonominación, utilizando además, una gran diversidad de criterios para sustentar esa auto-identificación. A partir de ello, se comprobó que la mayoría de los adolescentes son conscientes de su alto potencial. Así mismo, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres al momento de identificar sus áreas de talento, los hombres identificando con mayor frecuencia sus potencialidades en dominios relacionados a las ciencias y los deportes, y las mujeres por su parte, en aquellos relacionados a las relaciones sociales y la expresión artística. A partir de ello, se concluye el gran valor de la autonominación como estrategia de identificación de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar, y que, en general, diversificar las estrategias de identificación permite considerar de una amplia variedad de indicadores, dentro de los que se incluyen los juicios realizados respecto a sí mismos en la autonominación, que ofrecen información relevante acerca del estudiantado, así como la posibilidad de orientar las acciones de intervención sobre esta base.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales, adolescentes, identificación, autonominación.

ABSTRACT

The present investigation proposed to analyze the content and value of the self-nomination of a group of adolescents previously detected for their high abilities, as a strategy for their identification in the school context. For this, an informal instrument was used, elaborated ad hoc for these purposes, which explored the perception of adolescents about their own capacity, as well as their areas of talent, which allowed comparing their results with those obtained from tests. formal, previously applied. A total of 477 adolescents participated, of which 101 were identified with high abilities, being 39 women and 62 men, all 1st year students of a public high school. The study was descriptive-correlational, cross-sectional, with a mixed approach. Among the main findings found, it is worth noting that a large percentage of adolescents self-identified from the self-nomination format, also using a wide variety of criteria to support this self-identification. From this, it was found that most adolescents are aware of their high potential. Likewise, differences were found between men and women when identifying their areas of talent, men more frequently identifying their potential in domains related to science and sports, and women, for their part, in those related to relationships. social and artistic expression. From this, the great value of self-nomination as a strategy for identifying high intellectual abilities in the school context is concluded, and that, in general, diversifying identification strategies allows considering a wide variety of indicators, within the that the judgments made regarding themselves are included in the self-nomination, which offer relevant information about the student body, as well as the possibility of guiding intervention actions on this basis.

Keywords: high intellectual abilities, adolescents, identification, self-nomination,.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la atención dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales se asume como una tarea fundamental dentro de los contextos educativos (García, 2018).

En México, los esfuerzos encaminados al logro de dicha atención han sido diversos. Un hito importante al respecto fue la publicación, en 1986, del *Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006), el cual tenía como eje rector la atención educativa a este sector de la población estudiantil de educación básica. A este modelo le siguieron acciones orientadas a la legislación en la materia. Una de las acciones más importantes, en materia de políticas educativas, fue la referencia a la población con aptitudes sobresalientes en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, en el cual se puntualizó, entre los principales objetivos de la educación especial: “*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 de aprendizaje, de conducta o comunicación, así como de aquellos con aptitudes sobresalientes*” (Ley General de Educación [LGE], 2017, p. 19). Posteriormente, en 2006 se publicó la *Propuesta intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), documento que contiene los lineamientos básicos y las pautas de acción que posibilitarían la identificación e intervención de los estudiantes con alto potencial y con talentos en áreas particulares.

Con el transcurso del tiempo, se desarrollaron modificaciones orientadas al mejoramiento de las propuestas y programas, como es el caso del documento *Atención educativa a estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2022), el cual contempla, además de diversas adecuaciones en los procedimientos de identificación y los modelos de

atención, temas de particular relevancia, como lo es la doble excepcionalidad en la población con aptitudes sobresalientes. En dicho documento, se hace hincapié en que es solo a partir de la identificación que se podrán ofrecer las oportunidades necesarias para que la población con altas capacidades (o aptitudes sobresalientes) expresen y desarrollen sus potencialidades (SEP, 2022).

De esta manera, los procesos de identificación de las capacidades, aptitudes sobresalientes y talentos, al ser justamente aquella vía de acceso que posibilita la intervención y puesta en marcha de las acciones necesarias para la atención de la población con altas capacidades (Rodríguez, 2013), han sido ampliamente analizados, con el propósito de establecer las estrategias que resulten más eficientes y adecuadas.

Comúnmente estas técnicas y estrategias dirigidas a lograr dicha detección se han agrupado en dos tipos, las formales y las informales (Valadez et al., 2006). Aun cuando las estrategias de identificación y diagnóstico que se desarrollan a partir de los procedimientos formales, como las pruebas estandarizadas, han sido una vía predominante (Renzulli y Gaesser, 2015), en la actualidad, se aboga frecuentemente por la implementación de procedimientos multi-criteriales que incorporen la información obtenida a partir de diversas estrategias, entre ellas, aquellas denominadas informales, las cuales están sustentadas en los juicios personales emitidos por distintas fuentes de información (Tourón y Reyero, 2001). Como parte de estas técnicas, han sido consultadas ampliamente las fuentes externas, como los docentes, los padres de familia o progenitores y los compañeros (Rodríguez et al., 2017); sin embargo, la información aportada por el propio sujeto evaluado, lo que se ha denominado *autonominación*, representa una alternativa utilizada con menor frecuencia.

Si bien la autonominación como estrategia de identificación del alto potencial se ha recomendado constantemente (García-Cepero et al., 2012; Zavala y de la Torre, 2021), además de

ser incluida en múltiples programas, entre ellos, la propia propuesta de atención de la SEP en México (2022), la evidencia empírica que brinde mayor certeza respecto a su valía y eficacia ha sido escasa, por lo que el alcance que esta pueda tener como parte de los sistemas de identificación resulta aún poco comprendido. Además, de manera particular, la población escolar que cursa el nivel medio superior de educación, que comprenden estudiantes que transcurren la etapa media y tardía de la adolescencia, particularmente en su estadio medio, de acuerdo con la clasificación de la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (citado en Güemes-Hidalgo et al., 2017), han sido sujetos de estudio en limitadas investigaciones llevadas a cabo con dicho propósito, por lo que los aportes realizados desde ese grupo etario son aún menores.

Es por ello que la presente investigación tiene como propósito analizar el contenido de los procesos de autonominación en adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como su valor en el marco de las estrategias de identificación de las altas capacidades en el contexto escolar de una escuela preparatoria.

El presente documento se compone de cinco capítulos, a partir de los cuales se expone el desarrollo del proyecto de investigación. El **primer capítulo** plantea el problema de investigación, en el expone la situación actual del alumnado con altas capacidades intelectuales, y de manera particular, la identificación de dicha población, algunas de las limitaciones existentes al respecto, y las posibles vías de atención. Los antecedentes acerca de la temática, en particular, se presentan considerando la evidencia empírica surgida del contexto internacional, así como aquella aportada nacionalmente. Se exponen también, algunas de las razones y criterios retomados para la justificación de la investigación, haciendo hincapié en la gran viabilidad y factibilidad del proyecto, así como algunas de sus principales aportaciones teóricas y metodológicas.

En el **segundo capítulo**, que contiene al marco teórico que sustenta la investigación desarrollada, se analizan diversos modelos y propuestas explicativas acerca de las altas capacidades, considerando aquellos que se han convertido en clásicos debido a sus aportaciones pioneras en el campo, así como algunos otros que se conciben como más integrales y complejos, los cuales considerarán una amplia variedad de elementos y factores. Así mismo, se explora la diversidad de definiciones asociadas al tema, delimitando el marco conceptual sobre el que se basa la investigación.

A continuación, en el **capítulo 3**, se desglosa la metodología empleada en el proceso de desarrollo del proyecto, considerando el alcance del mismo, sus participantes, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información y el tipo de análisis realizados para la interpretación de los mismos. Así mismo, se incluyen aquellas consideraciones éticas que sirvieron como ejes rectores para la ejecución adecuada del proyecto.

Los resultados se exponen en el **cuarto capítulo**. Se presentan los hallazgos respecto a la autonominación de los participantes en la investigación propiamente dicha, los argumentos utilizados para sustentar dicha autonominación, así como las áreas en las cuales los adolescentes se asumen como hábiles o talentosos. Así mismo, se exponen los resultados relativos a relaciones entre las variables exploradas.

En la **discusión** se expresan algunas de las ideas y nociones obtenidas a partir del análisis e integración de la información, su contrastación con la evidencia empírica surgida del marco teórico, así como de los antecedentes en el tema. Mientras, en las **Conclusiones**, se realiza una valoración crítica de los principales hallazgos del estudio, de sus aportaciones, e igualmente, se consideran las limitaciones y las pautas posibles a contemplar en futuras investigaciones al respecto.

Finalmente, se incluye un apartado de **Referencias** y uno que comprende a los **Anexos**.

Como parte de las contribuciones de la presente investigación, se espera que esta pueda abonar a la comprensión respecto a la valía y aportaciones de la aut nominación, a partir de su inclusión como parte de los sistemas y procedimientos de identificación de las altas capacidades intelectuales.

CAPÍTULO 1

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

Uno de los grandes temas al hablar de las altas capacidades se refiere, específicamente, al de la identificación y la detección del alumnado con un alto potencial, expresado en diversos indicadores y manifestaciones que atestigüen el desarrollo del mismo. Una amplia diversidad de investigaciones ha abordado los distintos procedimientos y estrategias orientadas a la detección e identificación de población con altas capacidades, intentando con ello ofrecer evidencia empírica respecto a la eficacia de cada uno de ellos.

En México, existen parámetros y pautas de acción para la identificación del alumnado que presenta *aptitudes sobresalientes* (término, que como se mencionó anteriormente, emplea la SEP para hacer referencia a la población con un alto potencial y/o talento), los cuales son contenidos en la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006). En esta propuesta se plantea un sistema de identificación, compuesto básicamente por tres etapas: la detección inicial, la evaluación psicopedagógica y la detección permanente. Dichas etapas están encaminadas a ofrecer, posteriormente, la respuesta educativa adecuada, principalmente, el enriquecimiento y la acreditación y promoción anticipada, las cuales son medidas reconocidas por la SEP (SEP, 2022). La detección contempla el análisis de evidencias y productos realizados por los alumnos, así como la nominación ofrecida únicamente por el docente, quién será un actor clave y determinante durante todo el proceso. Para la segunda etapa, la cual pretende llevar a cabo una evaluación a profundidad, se considera la aplicación de estrategias mixtas, tanto objetivas, entre las que se incluye la aplicación de pruebas de inteligencia, creatividad, socialización, así como otros procedimientos denominados informales,

principalmente las entrevistas con las familias y/o tutores, así como un cuestionario para el alumno. La última etapa estará encaminada a evaluar la pertinencia de la medida de atención ejecutada a partir de la resolución de la identificación previa, con el propósito de realizar las modificaciones que se consideren pertinentes. El cuestionario dirigido al alumno, el cual supone una de las principales medidas en las que el evaluado tiene influencia directa sobre el proceso del que es parte, consiste en una serie de frases incompletas o inductores, mismos que indagan intereses, así como la autopercepción del alumno y la valoración que percibe de sí mismo por parte de los maestros y los compañeros de clase.

Aun cuando la propuesta y sus lineamientos han estado vigentes por más de quince años, esta se muestra aún deficiente, particularmente en los mecanismos relacionados a su ejecución y puesta en marcha (Covarrubias y Marín, 2015). Las cifras respecto a la detección de la población con aptitudes sobresalientes podrían representar un indicador de estas deficiencias mencionadas, pues en los últimos años se ha observado una constante disminución respecto al número de estudiantes identificados y atendidos por presentar aptitudes sobresalientes. Respecto a lo anteriormente planteado, de acuerdo con datos de la SEP (2015) para el ciclo escolar 2014-2015, el departamento de educación especial, sector del sistema educativo encargado de implementar la atención del alumnado que presenta necesidades educativas específicas (entre ellas, aptitudes sobresalientes), tenía contabilizados 37, 456 casos de alumnos identificados con *aptitudes sobresalientes*, mientras que, para el ciclo 2020-2021 (SEP, 2021) esta cifra disminuyó a 15, 828, lo cual representa únicamente el 2.63% de la población atendida por dicho departamento en el mismo periodo. Lo anterior, resulta una evidencia acerca de la falta de protocolos y estrategias eficaces, los cuales brinden mayor certeza al momento de llevar a cabo los procesos de

identificación y evaluación de las altas capacidades, con lo que se permita llevar a cabo las estrategias de atención adecuadas a las características y necesidades propias de dicho alumnado.

En general, si bien existe una amplia diversidad de cálculos respecto al porcentaje de alumnado con altas capacidades, autores como Rodríguez et al. (2017) estiman que estos podrían representar entre el 2% y el 5% de la población escolar. Bajo la misma consideración, asumiendo que el 2% de la población tienen un alto potencial intelectual, Galdó (2007) afirma que un amplísimo porcentaje, aproximadamente el 98%, no ha sido identificado. Algunos otros autores, entre ellos Gagné (2015), hacen estimaciones aún más amplias, refiriendo que hasta un 10% de la población tendría un alto potencial. Cabe mencionar que, es justamente el modelo desarrollado por Gagné sobre el cual se basa la propuesta implementada por la SEP en México (SEP, 2006).

La importancia de realizar una adecuada y oportuna identificación de la población con altas capacidades ha sido defendida a partir de distintos argumentos, entre ellos, la posibilidad que brinda de llevar a cabo sobre esta base, estrategias que permitan el desarrollo y desenvolvimiento de potencialidades de los individuos (Rodríguez, 2013), así como la consecución, para el caso en particular de la población con altas capacidades en etapa escolar, de medidas y políticas educativas que respondan a las necesidades que emergen de dicha condición (Artola et al., 2005).

Si bien la identificación de las altas capacidades ha estado basada mayoritariamente en procedimientos formales (Renzulli et al., 2015), a partir de pruebas estandarizadas orientadas a medir y/o evaluar aspectos como la capacidad intelectual general, las aptitudes intelectuales específicas, el pensamiento divergente, entre otras, en la actualidad, con más frecuencia, se enfatiza la necesidad de utilizar procedimientos multicriteriales y multidimensionales (Almeida et al., 2016, Dai, 2018), los cuales no se basen únicamente en los puntajes obtenidos en las pruebas objetivas para establecer la identificación, sino que retomen una variedad amplia de estrategias y

técnicas, permitiendo con ello, lograr sistemas de identificación más inclusivos y flexibles ante la diversidad de perfiles y necesidades existentes entre la población con altas capacidades, así como la disminución de las brechas generadas a partir de la aplicación exclusiva de técnicas objetivas, entre la que se puede mencionar, la subrepresentación de diversos grupos minoritarios (Hodges et al., 2018), como por ejemplo, aquellos con alguna discapacidad o pertenecientes a grupos étnicos y/o raciales (Peters et al., 2019).

Entre estas otras formas de llevar a cabo la obtención de información encaminada a la identificación se encuentran las estrategias informales, referentes a juicios emitidos por distintas fuentes de información (Renzulli y Gaesser, 2015), las cuales han ido cobrando relevancia a lo largo de los años, debido a sus múltiples ventajas, entre ellas, su valía para la exploración de elementos no intelectuales, como la motivación y los intereses particulares de los individuos (Renzulli y Gaesser, 2015). Además de ello, al ser estrategias que no implican procesos de validación o estandarización, por basarse en los juicios subjetivos, economizan el tiempo en los procedimientos (González, 2015).

Algunas investigaciones se han propuesto comparar el valor diagnóstico de los datos ofrecidos por distintas fuentes de información, por ejemplo, docentes, padres y compañeros, lo que ha permitido establecer diversas conclusiones al respecto, entre ellas, la utilidad de la contribución de los padres para conocer aspectos del desarrollo evolutivo de los hijos (Lupiáñez y Espinoza, 2019); la oportunidad de detectar algunas habilidades particulares, como la capacidad de liderazgo, a partir de la consulta de compañeros de clase (Massé y Gagné, 1996), la conveniencia de consultar a los docentes para conocer cuestiones como las capacidades cognitivas de los estudiantes (Barraca y Artola, 2004), así como su rendimiento escolar, entre otras cuestiones.

En general, son las nominaciones brindadas por los docentes, o, dicho de otra forma, la detección basada en su dictamen como fuente de información, las que se han consultado y utilizado mayoritariamente como parte de los sistemas de identificación (McBee, 2006), aun cuando estas han mostrado algunas limitaciones, por ejemplo, los sesgos de género, evidenciados por una identificación positiva predominante de hombres en comparación con las mujeres (Bianco et al., 2011).

Frente al uso recurrente de estas fuentes de información externas, la participación que los propios sujetos evaluados tienen en los procedimientos de identificación ha sido muy limitada. Entre las vías en las que los evaluados pueden tomar un papel activo dentro de dichos procesos se encuentra la autonominación, la cual explora, de manera general, los juicios y valoraciones que hacen acerca sus propias capacidades, habilidades y talentos (McDonald, 2008). Como parte de las técnicas que reflejan dicha autopercepción, se encuentran los cuestionarios, las entrevistas, las autobiografías, así como escalas de autoevaluación (Zavala y de la Torre, 2021). Como parte de las consideraciones para el uso de estas estrategias, se ha recomendado su implementación en población adolescente, debido a que, de acuerdo con Rodríguez et al., (2017), los adolescentes contarán con mayor conocimiento respecto a sus capacidades y habilidades.

La autonominación ha sido retomada de manera reiterada como parte de los sistemas de identificación (George, 2001; Renzulli, 1978; Rodríguez et al., 2017; Zavala, 2004), principalmente, como una estrategia complementaria a las demás (López-Aymes et al., 2013), sugerida para desarrollar en las primeras etapas, principalmente en una etapa inicial o temprana de detección (Zavala y de la Torre, 2021). Sin embargo, aún con la constante consideración de esta estrategia, su instrumentación no ha sido a menudo reportada, por lo cual, existe aún poca evidencia empírica, y en especial realizada desde el contexto mexicano, que aporte información

respecto a la eficacia y valor que tienen como parte de los procedimientos de identificación (Zavala y de la Torre, 2021).

Entre las cualidades mostradas por la autonominación a partir de su implementación se destaca la posible disminución de los sesgos de género evidenciados por otras fuentes de información (Larroder y Ogawa, 2015), una implicación más activa de los participantes en sus propios procesos de identificación, así como la diversificación y el aumento en la complejidad de estos (George, 2001; Zavala, 2004), con lo cual se permita realizar una caracterización más integral de la población con altas capacidades.

Por todo lo anterior, resulta relevante el estudio de la autonominación dentro de las estrategias de identificación del alto potencial en los estudiantes con altas capacidades intelectuales, por lo que esta investigación intenta dar respuesta la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el contenido de los procesos de *autonominación* y consecuentemente, la autovaloración de sus altas potencialidades, capacidades y talentos, en adolescentes previamente identificados por su alta capacidad intelectual, y qué valor pueden tener en el marco de las estrategias de identificación de las altas capacidades en el contexto escolar de una escuela preparatoria?

En este marco, cuando se habla del *contenido de los procesos de autonominación*, se hace alusión no solamente a la auto-identificación (positiva o negativa) del estudiante, a la percepción de sí mismo como una persona con alta capacidad, destrezas, o talentos particulares, sino también al reconocimiento (autoconciencia) de estos, expresados en la identificación de sus áreas sobresalientes, y en la naturaleza de los argumentos en que se expresa la valoración de sí mismo

como una persona con un alto potencial, que evidencia los *criterios* utilizados para reconocer en sí mismos este alto potencial.

Algunas interrogantes particulares relacionadas con el problema planteado, y que han orientado la investigación son las siguientes:

- Los adolescentes seleccionados como estudiantes con altas capacidades a partir de los resultados en pruebas formales, ¿expresan un reconocimiento de su alto potencial en un instrumento informal de autonominación? En otras palabras, ¿existe una relación entre detección que podría realizarse por medio de la autovaloración de las capacidades y talentos y los resultados obtenidos por las pruebas formales?
- ¿Cuáles son los principales argumentos que los adolescentes con altas capacidades utilizan para dar cuenta de su alto potencial y talento, cuál es el contenido de sus juicios autovalorativos?
- ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres en los principales argumentos que los adolescentes con altas capacidades utilizan para dar cuenta de su alto potencial y talento, y en relación a las áreas en las que identifican dicho potencial?
- ¿Resulta relevante la información que aporta la autonominación para la identificación de las altas capacidades y talentos en el contexto escolar?

1.2. Antecedentes Empíricos de la Investigación

El proceso de identificación de la población con altas capacidades se ha transformado a lo largo de los años, pasando de utilizar un solo indicador, el cociente intelectual, como determinante (Terman y Oden, 1947), a incorporar otros elementos y hasta diversas fuentes de información, entre ellos, padres, compañeros y maestros, los cuales puedan aportar datos a dicha evaluación,

constituyéndose así, como procedimientos multicriteriales (Rodríguez et al., 2017). Entre estas fuentes de información que permiten aproximarse a las características y el entendimiento de las personas con altas capacidades, se encuentra la autonominación, la cual toma en cuenta la propia percepción de los individuos acerca de sus habilidades, potencialidades y talentos (McDonald, 2008).

La incorporación de la autonominación a los procesos de identificación de la población con altas capacidades posibilita la obtención de información adicional que tome en cuenta una mayor amplitud de características, los cuales no se limiten únicamente a los indicadores obtenidos en las pruebas formales (López-Aymes et al., 2013). Si bien diversas investigaciones han incorporado estrategias de autonominación, son escasos aquellos estudios que reporten los resultados obtenidos en estas medidas (Massé y Gagné, 1996; Mendonça et al., 2020; Neber 2004; García-Cepero et al., 2012), o que por otro lado, tengan como objetivo principal la elaboración de herramientas de autonominación (Larroder y Ogawa, 2015; Zavala y de la Torre, 2021), aún y cuando el uso de esta estrategia ha mostrado diversos beneficios, entre ellos, la economía en su implementación y el rango de información obtenida (Mabe y West, 1982), así como la sensibilidad al contexto y al cambio de necesidades (Zavala y de la Torre, 2021).

A continuación, se presentan algunos estudios que han reportado sus descubrimientos a partir de la implementación de técnicas y/o instrumentos de autonominación.

1.2.1 Antecedentes en el Ámbito Internacional.

Friedman et al. (1984) indagaron la manera en la que la autonominación, la nominación de profesores y pares, predicen los puntajes de desempeño en liderazgo. La muestra estuvo compuesta por 84 estudiantes y 6 profesores, todos pertenecientes a una escuela primaria. Los

estudiantes tuvieron que nominar a 3 compañeros que considerasen capaces de establecer comités de líderes para la realización de un programa denominado “*Horas Especiales*”, como parte de las actividades extracurriculares realizadas en primavera. Los estudiantes nominados de esta manera conformaron el *pool* de nominación de pares. A continuación, estos estudiantes evaluaron su propia capacidad para representar los comités, en relación con las capacidades observadas en los compañeros previamente nominados. Todos aquellos estudiantes que consideraron estar tan capacitados como sus compañeros, formaron parte del *pool* de autonominación. Por último, los profesores evaluaron, a partir de una escala que iba desde “excelente” hasta “bajo”, el potencial de todos sus estudiantes para desempeñarse como líderes. Los estudiantes indicados con un *excelente* potencial conformaron el *pool* de nominación docente. Como consecuencia de dichas nominaciones se conformaron siete grupos, los nominados por una sola fuente, los nominados por dos fuentes y aquellos nominados por tres fuentes (pares, docentes y la autonominación).

Entre los principales resultados se encontró que el grupo nominado únicamente por ellos mismos obtuvo la mayor media en el puntaje de liderazgo ($M=20.9$), en comparación con aquellos únicamente nominados por pares o por profesores. Así mismo, entre aquellos nominados a partir de dos fuentes, la combinación de nominación de pares y autonominación obtuvo la mayor media en el puntaje de liderazgo ($M=22.6$). Sin embargo, la mayor media en la puntuación del liderazgo lo obtuvo el grupo de nominación a partir de las tres fuentes disponibles. A partir de estos resultados, los autores concluyen que, si solo un método de nominación puede ser implementado, las autonominaciones representan el mejor predictor de habilidad de liderazgo de los utilizados en el estudio. Señalan también la efectividad de utilizar métodos que incluyan múltiples fuentes de nominación.

Por su parte, Massé y Gagné (1996) llevaron a cabo una investigación con el propósito de evaluar la incidencia de la autonominación en estrategias de nominación de pares. La muestra consistió en 391 estudiantes, pertenecientes a los niveles educativos primaria y secundaria. El instrumento utilizado se elaboró *a priori*, a partir de los postulados del *Modelo Diferenciado de Sobredotación y Talento de Gagné* (Gagné, 2015). Todos los participantes debían nombrar a cuatro de sus pares y ordenarlos, en un rango de 1 a 4, para las distintas áreas de habilidad contempladas (12 áreas posibles); así mismo, los participantes fueron informados acerca de la posibilidad de incluirse como parte de su listado de identificación.

Los resultados evidenciaron una amplia frecuencia de autonominación por parte de los participantes, nombrándose a sí mismos un promedio de 5.2 ocasiones ($DE= 2.64$) sobre las 12 áreas posibles, lo que corresponde a una tasa del 41%. Así mismo, el 70% de los participantes se autonominaron entre 2 y 7 veces. Se llevó a cabo un análisis ANOVA, considerando la presencia o ausencia (1, 0) de la autonominación como variable dependiente. Resultante de dicho análisis, no se encontraron efectos de género significativos; sin embargo, se descubrió una tendencia de los estudiantes más jóvenes para autonominarse con mayor frecuencia que los estudiantes mayores, así como una tendencia en los participantes a la autonominación entre los dos primeros puestos. Las autonominaciones de hombres y mujeres difirieron notoriamente de acuerdo con el área o habilidad en cuestión; los hombres se nominaron reiteradamente en actividades físicas, inventos, comedia, ciencia y conocimientos generales; mientras que las mujeres lo hicieron en reglas gramaticales y música. Por otro lado, al llevar a cabo correlaciones, con el objetivo de analizar la asociación entre las tres fuentes de información consultadas, los compañeros, docentes y los propios estudiantes, se encontraron relaciones significativas entre la autonominación y la nominación de pares en el nivel de educación secundaria, mientras que en primaria la relación fue

más significativa para la nominación de pares y la de los maestros. Las asociaciones más bajas se encontraron entre las autonominaciones y las nominaciones hechas por docentes, sin encontrar diferencias significativas entre los niveles educativos. A partir de estos resultados, los autores llegaron a la conclusión de que la inclusión de la autonominación como parte de los procedimientos de identificación de pares, no introdujo sesgos perceptibles en las puntuaciones, recomendando así su implementación.

Maksic (2000) llevó a cabo un estudio con el propósito de comprender la manera en la que estudiantes serbios, previamente identificados con altas capacidades, se percibían así mismos, así como su opinión respecto a la manera en la que los compañeros, maestros y sus propios padres, realizaban juicios acerca de su alto potencial. Para ello, utilizó un cuestionario, constituido por preguntas abiertas, en el cual se exploraba la consideración por parte de los propios participantes, del diagnóstico como persona de altas capacidades y de las áreas de su dominio excepcional. Además de responder al instrumento, se les pidió a los participantes que nominaran a aquellos compañeros de clase que, desde su opinión, pudieran tener altas capacidades. En el estudio participaron un total de 294 estudiantes de secundaria, de entre 17 y 18 años, pertenecientes a dos programas educativos distintos, regulares (N=101) y especiales (para estudiantes de alta capacidad) (N=193). Si bien no se señala un porcentaje preciso de hombres y mujeres, el autor refiere que la distribución de dio de manera igualitaria. Así mismo, 179 padres y 112 docentes fueron parte de la muestra.

Resulta relevante, como parte de los hallazgos del estudio, que un amplio porcentaje de los participantes, el 58.8%, se asumió como una persona superdotada, mientras una tercera parte de la muestra, el 32.7%, dijo no estar seguro, por lo que no respondió ni afirmativa ni negativamente a dicho cuestionamiento. Únicamente el 8.5% no se consideró, de manera explícita, una persona

superdotada. Entre las áreas de dominio en las que los participantes se asumieron altamente capaces se encontraron la aptitud académica (41.5%), las artes visuales y escénicas (24.5%), la capacidad intelectual general (20.1%), seguido de la capacidad psicomotriz (7.5%), la capacidad de liderazgo (4.4%) y el pensamiento creativo (1.9%). Resulta interesante también, que, de acuerdo al análisis realizado por el autor, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la valoración que hicieron los participantes de clases especiales y de clases regulares respecto a su superdotación.

Neber (2004) realizó una investigación en Alemania, en la que participaron 29 maestros pertenecientes a 21 secundarias, así como 217 estudiantes. El propósito del estudio fue analizar las cualidades de las nominaciones de maestros para la participación de los estudiantes en una Academia de Pupilos para, posteriormente, compararlas con los resultados de los alumnos en pruebas de habilidades cognitivas, así como con sus propias autonominaciones. La recolección de información se llevó a cabo a partir de tres fases: en la primer fase, los maestros (N=29) fueron promovidos a nominar a aquellos estudiantes altamente dotados que estuvieran calificados para participar en la Academia, como resultado de esta fase, un total de 217 estudiantes (110 hombres y 107 mujeres) fueron nominados como posibles participantes; en la segunda fase, se evaluaron las habilidades cognitivas, la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje de los alumnos nominados, a partir de instrumentos de auto-reporte; en la tercera y última fase, los maestros calificaron características cognitivas, motivacionales y sociocomunicativas, así como los niveles de sobredotación y logro escolar del grupo de estudiantes nominados originalmente en la primera fase. Así mismo, se les solicitó establecer un puntaje de recomendación para la participación de cada estudiante en la academia de pupilos.

Como parte de los hallazgos, se encontró una escasa relación entre los puntajes obtenidos en la prueba de habilidad cognitiva y los valores de los instrumentos autorreferenciales. El autor lo evidencia a partir de la creación de dos grupos diferenciados, uno en la categoría *Eficacia* y otro en la categoría *Efectividad*. La categoría *eficacia* la integran los participantes que demostraron voluntad para participar en el programa, pero que no obtuvieron elevados puntajes en habilidad cognitiva. Por otro lado, en la categoría *efectividad* los participantes cumplieron el criterio de alta habilidad cognitiva, sin embargo, no se autonominaron. Un aspecto a destacar es que casi la totalidad de los participantes que obtuvieron los valores más elevados en la prueba de capacidad intelectual, se reconocieron a sí mismos como dotados. Así mismo, no se encontró evidencia de que alguna de las técnicas autorreferenciales pudiera predecir las nominaciones docentes.

A partir de estos resultados el autor realiza algunas importantes conclusiones. Señala la existencia de una tendencia por parte de los estudiantes, a la sobreestimación de sus capacidades, pues muchos de los estudiantes podrían postularse, con independencia de su desempeño en las pruebas de habilidad intelectual. Así mismo, indica que tanto la nominación de los estudiantes, como la calificación de las habilidades realizada por ellos mismos, tienen un valor limitado en la selección de participantes para programas. Por último, refiere que la utilización de criterios de superdotación basados en aspectos cognitivos limitará la utilidad y valor del uso de nominaciones, tanto de estudiantes, como de los mismos docentes.

García-Cepero et al. (2012) desarrollaron un estudio en Chile con el fin de caracterizar perfiles de estudiantes de acuerdo con múltiples indicadores de talento académico. Para la investigación se tomaron dos muestras diferenciadas. Con la primera muestra (N= 325), se validaron los instrumentos, y se realizó el pilotaje logístico para la recolección y sistematización de datos. La muestra final la conformaron 1294 estudiantes. Así mismo, se contó con la

participación de 171 docentes. El proceso de identificación de los estudiantes partió de la ejecución del *pool de talento*, en que tomaron en cuenta los siguientes indicadores: puntajes en pruebas de capacidad intelectual, desempeño académico, creatividad, nominación de pares y maestros. Así mismo, destaca la implementación de la *Encuesta de percepción de habilidades, intereses y desempeño* construida *ad hoc*, así como de un *Instrumento de Autonomiación*.

Como parte de los resultados, se encontró que, si bien todos los indicadores utilizados (habilidad cognitiva, creatividad, el desempeño académico, las nominaciones y la autopercepción de habilidad) obtuvieron correlaciones significativas y directas, la correlación más fuerte se dio para la relación entre el desempeño académico, la nominación docente, la nominación de pares y la autopercepción de habilidad. Así mismo, el resultado en la prueba de capacidad intelectual obtuvo una baja correlación con todos los demás indicadores contemplados. Por otro lado, a partir de la caracterización de los perfiles de los estudiantes, se conformaron cuatro grupos: *sobresalientes* (18%, puntajes superiores en todos los indicadores), *sub-nominados* (12%, puntajes ligeramente inferiores a los sobresalientes, con nominación docente deficiente), *sobre-exigidos* (28%, puntajes promedio, nominación docente prevalente) y *por debajo del promedio* (42%). Respecto al desempeño particular de las técnicas autorreferenciales, los valores más elevados tanto para la autonomiación, así como para la autopercepción de habilidades, los obtuvo el grupo de estudiantes *sobresalientes*, seguido del de *sub-nominados*, lo cual se correspondió con los demás indicadores explorados. Es a partir de estos hallazgos, que los autores plantean la necesidad de diversificar las estrategias de identificación, por un lado, debido a la baja relación encontrada entre los resultados de la prueba de capacidad intelectual, técnica ampliamente utilizada, y las demás dimensiones evaluadas, y por otra parte, por los sesgos evidenciados en las nominaciones de los

docentes, particularmente, en los grupos de sub-nominados y sobre-exigidos. Entre esta diversificación de técnicas, recomiendan la implementación de la autonominación.

Resulta interesante un estudio reportado, desde otra perspectiva, por López-Aymes et al. (2013) que tuvo como finalidad conocer las aptitudes de un grupo de adolescentes españoles identificados previamente con altas capacidades a través de la implementación de la *autobiografía*. La muestra estuvo integrada por un total de 22 adolescentes, 11 hombres y 11 mujeres, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Se implementó el instrumento elaborado por Doménech (2004) denominado *Autobiografía*, el cual retoma algunas características intelectuales asociadas a diversas aptitudes (p. ej., verbal, lógica, numérica, espacial, creativa) a partir de doce ítems de respuesta abierta. Entre los resultados obtenidos resalta el hecho de que los participantes se reconocen como individuos que destacan en múltiples áreas, entre ellas, las ciencias (40.9%), las ciencias sociales (31.8%), las matemáticas (27.3%), el lenguaje (22.7%) y los idiomas (13.3%). Por otro lado, algunas áreas en las que los adolescentes manifestaron interés fueron la informática (55%), la pintura (40.9%), la música (36.4%) y los deportes (27.3%). Así mismo, los participantes señalaron el alcance de logros sobresalientes (premios) para algunos dominios, entre ellos, los deportes (50%), la literatura (40.9%), las matemáticas (9.1%) y la pintura (36.4%). Aunque el objetivo del estudio no fue indagar la forma en la que los participantes reconocen sus capacidades o talentos de manera explícita, los resultados permiten analizar algunos aspectos relacionados a su autovaloración.

Larroder y Ogawa (2015) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de validar un instrumento (*checklist*) dirigido a la nominación de estudiantes superdotados para su inclusión en programas de ciencias. La muestra se compuso de 365 estudiantes filipinos, previamente identificados como superdotados. El instrumento utilizado fue el *Gifted Behavior Checklist in*

Cience for Primary Children, mismo que había sido desarrollado y utilizado con antelación en Japón. La prueba se integra de cuatro factores, cada uno conformado por 15 ítems, dando un total de 60 ítems. El formato de respuesta corresponde a una Escala Likert, teniendo como rango de opciones Nunca, Rara Vez, Ocasionalmente, Frecuentemente y Siempre.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a través de un análisis factorial exploratorio posterior a la aplicación del instrumento con los estudiantes filipinos, resultando de ello 12 factores, cada uno compuesto por dos ítems. Entre estos factores destaca el denominado *conciencia científica*, pues comprende el reconocimiento por parte de los estudiantes de su capacidad para la ciencia (41.9%), así como la facilidad que tenían para la adquisición de conocimientos científicos (39.2%). Los autores concluyeron que la *conciencia científica* sería un elemento característico de un estudiante filipino dotado en el campo de la ciencia. Respecto a los resultados del instrumento, este mostró ser altamente válido y confiable para la medición de la capacidad científica entre estudiantes filipinos.

Otro estudio relevante, llevado a cabo por Mendonça et al. (2020), pretendió explorar la percepción de maestros, padres, así como de los propios alumnos acerca de su alta capacidad. Participaron un total de 11 alumnos identificados con altas capacidades, todos de entre 7 y 9 años, así como 6 profesores y 10 padres. La técnica utilizada para la recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas. Entre los principales resultados se reportó que un amplio porcentaje de los alumnos, el 72.73%, identificaron en sí mismos una facilidad para la adquisición de conocimientos. Por otro lado, el 45.45% se consideró creativo en actividades artísticas, particularmente en la pintura y el dibujo. Así mismo, las asignaturas o materias escolares fueron atribuidas por un 45,45% como sus mayores habilidades o talentos, mientras que el 72,73% las señaló como las áreas de mayor interés, razón por la que los autores destacan la falta de

conocimiento en los alumnos de áreas y campos diversos, razón por la cual, limitan las áreas o dominios que les resultan interesantes a las que forman parte de sus materiales escolares. Los autores llegan a la conclusión de que los alumnos participantes en el estudio, conocen poco acerca de su alto potencial, pues en su mayoría, no contemplan otras posibilidades que estén fuera de los contenidos programados en el currículo escolar.

1.2.2 Antecedentes en el Ámbito Nacional

En el contexto nacional, pocas investigaciones han reportado, de manera explícita, entre sus objetivos, la comparación y valoración crítica de las diferentes estrategias y técnicas utilizadas para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades en las escuelas.

Un referente importante para el presente estudio, fue el trabajo de Zavala y de la Torre (2021), en el cual, se presenta un amplio panorama respecto a la autonominación utilizada como técnica dentro de los sistemas de identificación, analizando sus atributos y alcances, sus posibles deficiencias, así como las consideraciones que debieran tenerse en cuenta para lograr mayor eficacia en su implementación.

Asimismo, en él se exponen los resultados de una investigación orientada a conocer la validez y la consistencia interna del *Inventario de Autonominación para Adolescentes Dotados y Talentosos*, prueba que se dirige a la autovaloración de habilidades y destrezas para campos particulares, tomando como referente la noción de aptitudes. La muestra contemplada para dicho propósito se conformó por 4499 estudiantes mexicanos de secundaria de entre 12 y 15 años. También, se contó con la participación de maestros de 2229 de esos estudiantes, con el fin de establecer comparaciones entre la información otorgada. Se conformaron los siguientes factores o

áreas: matemáticas, ciencias naturales, atletismo, artes, ciencias sociales, así como aspectos socioemocionales y del lenguaje.

Derivado del análisis, el instrumento mostró adecuada consistencia interna para dichos factores. Entre los hallazgos más interesantes destaca el hecho de que el 55.4% de los estudiantes de la muestra evaluada por sus maestros, fueron confirmados en sus respectivas áreas de talento. Finalmente, las autoras recalcan la importancia de tomar en cuenta variables como la *autoestima*, la *autoeficacia* y la *motivación* de los participantes, al momento de llevar a cabo dichas estrategias de autonominación.

Otros estudios relevantes

Por otro lado, existe un amplio cuerpo de investigaciones que, si bien no han tenido por objeto de estudio analizar la autonominación concretamente, sí han abordado, al menos de manera tangencial, la percepción que tienen los sujetos de sí mismos, de sus destrezas, así como de las áreas en las que presentan un alto potencial y talento.

Algunas de estas investigaciones han puesto énfasis en explorar la existencia de diferencias en dichas valoraciones personales entre la población con altas capacidades y aquella con capacidad promedio, encontrando que son los participantes con altas capacidades quienes realizan valoraciones de sí mismos más altas para campos particulares, como las matemáticas y las ciencias, en comparación con aquellos de capacidad promedio (Wirthwein et al., 2019). A partir de estas aproximaciones, algunos autores concluyen que los estudiantes con altas capacidades y talentos, son ampliamente conscientes de su alto potencial (Wirthwein et al., 2019; de Batista et al., 2017), lo cual les permite hacer valoraciones y juicios realistas respecto a sus propias capacidades y potencialidades.

Otros estudios por su parte, han reportado hallazgos sobre diferencias respecto a dicha autopercepción con relación al género de los participantes. Por ejemplo, Bian et al. (2017), quienes exploraron la autopercepción sobre la capacidad intelectual global, encontraron que son los hombres los que hacen estimaciones más altas acerca de su propia inteligencia en comparación a las mujeres. En algunos otros casos, se ha abordado la forma en la que se consideran aptos hombres y mujeres para distintas áreas o campos de desempeño, encontrando diferencias a favor de los estudiantes varones para el campo de las ciencias exactas mientras que las mujeres se asumen mayormente hábiles para las ciencias sociales (Siegle y Reis, 1998; Leder, 2004; Swiatek, 2004; Rudasill y Callahan, 2010).

Así mismo, algunas formaciones psicológicas de especial interés debido a la influencia que pueden ejercer en la manera en la que los sujetos se perciben, también han sido exploradas reiteradamente. Entre ellas el autoconcepto, ya sea global (García et al., 2019) o en dominios particulares, como el académico (Chang y Lin, 2017; Swiatek, 2004), y la autoeficacia general (Cervantes et al., 2018). También se ha indagado la autoeficacia académica y la autoestima, y se han observado mayores puntajes por parte de los varones para ambos casos (Tan y Tan, 2013), así como la autoeficacia informática, reportando que los estudiantes con altas capacidades se asumen altamente capaces para dicho campo de actividad, además de encontrar diferencias significativas, nuevamente a favor de los hombres (Kaplan et al., 2013).

El conjunto de estudios presentados anteriormente permite observar la forma en la que la autonominación, como estrategia de identificación y detección, ha sido implementada y analizada. Estas investigaciones muestran ciertas similitudes respecto a su diseño metodológico, entre ellas la muestra, pues de manera general, los estudios contemplan a participantes pertenecientes a dos niveles educativos, primaria (Friedman et al., 1984; Mendonça et al., 2020) y secundaria (Maksic,

2000; Neber, 2004; Zavala y de la Torre, 2021). Si bien algunos de ellos no señalan explícitamente la matriculación de los participantes en alguno de estos niveles (por ejemplo, López-Aymes et al., 2013), el rango de edad señalado permite inferir esta información.

Así mismo, otro de los rasgos comunes en las pesquisas es su procedencia geográfica o lugar de origen, pues la gran mayoría de los estudios presentados se han llevado a cabo en otros países, entre ellos, Alemania (Neber, 2004), Serbia (Maksic, 2000), Chile (García-Cepero et al., 2012) y Filipinas (Larroder y Ogawa, 2015), encontrando hasta el momento que únicamente el estudio de Zavala y de la Torre (2021) se realizó con población mexicana.

Es justamente a partir del análisis de los aspectos compartidos en los estudios disponibles referentes al tema de la autonominación, que se pueden exponer algunas consideraciones al respecto. En primer lugar, es importante señalar la escasez de antecedentes que reporten los resultados de la implementación de estrategias de autonominación en la identificación e intervención con población de altas capacidades, emergentes desde el contexto mexicano. Lo anterior, permite plantear la necesidad de conocer más acerca de la eficacia e importancia que tienen dichas estrategias en los procesos y sistemas de identificación, así como su valor para elaborar metodologías más adecuadas y sensibles a las características y necesidades de la población en México.

La segunda consideración está relacionada al rango de edad entre las muestras participantes de los estudios, pues como ya se mencionó, se ha considerado en su mayoría a población estudiantil de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 7 y los 15 años, lo cual indica la falta de aproximaciones con otros niveles educativos, entre ellos, el nivel medio superior, en el que se contempla a adolescentes de entre 15 y 18 años, población que, de acuerdo con Zavala y de la

Torre (2021) estaría en mejores posibilidades de ejercer juicios respecto a sí mismos, sus potencialidades y sus capacidades.

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Analizar el contenido de los procesos de autonominación en adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como su valor en el marco de las estrategias de identificación de las altas capacidades en el contexto escolar de una escuela preparatoria.

1.3.2 Objetivos Particulares

- 1) Describir el contenido de los juicios de autonominación de adolescentes con altas capacidades acerca de sus propias potencialidades y talentos.
- 2) Caracterizar los argumentos autovalorativos sobre los cuales se sustenta la autonominación, así como la identificación de acuerdo con los campos (dominios) y manifestaciones (actividades y productos) del alto potencial.
- 3) Comparar el contenido de la autonominación (juicios, argumentos, campos y manifestaciones) en hombres y mujeres.
- 4) Explorar la relación entre la capacidad intelectual, evaluada a partir de procedimientos formales, y la autonominación de adolescentes mediante un instrumento informal, el cual evalúa su percepción acerca de sus propias potencialidades y talentos.

1.4. Justificación

Desde el punto de *vista teórico*, la presente investigación pretende aportar mayor información acerca de la manera en la que los adolescentes estructuran y sustentan los juicios de

autonominación, esto debido a que, de manera reiterada, las aproximaciones realizadas acerca de la autopercepción de las propias capacidades, destrezas y talentos se han realizado en etapas y edades previas al nivel medio superior. Lo anterior ha provocado que los adolescentes con altas capacidades no sean tomados en cuenta, existiendo aún un amplio desconocimiento respecto a la forma y estrategias utilizadas por dicha población para llevar a cabo los procesos de autonominación.

Por otra parte, resulta *relevante* abordar la problemática aquí planteada, pues aun cuando han sido utilizadas y recomendadas ampliamente diversas estrategias y formas de autonominación, la evidencia empírica al respecto ha sido limitada, además de que las conclusiones a las que han llegado respecto a su eficacia como parte de los sistemas de detección han mostrado amplias discrepancias. Aunado a ello, la escasa existencia de estudios emergentes desde el contexto mexicano evidencia la falta de aportaciones que brinden información acerca de una estrategia de identificación que forma parte de los lineamientos establecidos para la atención de la población sobresaliente en México (SEP, 2006).

Metodológicamente el estudio intenta aportar mayor conocimiento acerca de la instrumentación de procedimientos y técnicas informales, dentro del cual se inserta la autonominación, como parte de los procesos de identificación. Asimismo, el enfoque mixto sobre el que se sustenta, permite considerar otro tipo de información que no se limite únicamente a lo puramente cuantitativo, sino que retoma el conjunto de valoraciones y significados elaborados por los adolescentes.

Además, de manera *práctica*, los aportes de la investigación pueden favorecer y aportar al diseño y planeación de sistemas de identificación que se adecuen a las necesidades particulares de los adolescentes con altas capacidades, los cuales conforman un amplio segmento de la población

que se encuentra inmersa en los contextos educativos de manera general, y específicamente en México.

Finalmente, el macro proyecto llevado a cabo por Pérez (2022) y Pérez y Castellanos (2022), representó una gran oportunidad y vía de acceso a la población evaluada, así como a la información obtenida, razón por la cual resultaba ampliamente *viable y factible* desarrollarlo.

En las condiciones actuales de desarrollo de la investigación sobre el campo de las altas capacidades a nivel internacional y nacional, se entiende la importancia de los estudios que, a partir de sus aportaciones, posibiliten el clarificar, ampliar, profundizar e incluso problematizar sobre aquellas temáticas principales en cuanto a las altas capacidades se refiere. De manera particular, la identificación de las altas potencialidades, destrezas y talentos, la cual supone la vía que posibilita la puesta en marcha posterior de una intervención adecuada a dicha población, se asume como uno de esos grandes temas para abordar, pues conocer acerca de aquellas estrategias y sistemas de identificación que resulten más eficaces y efectivos, será primordial para poder atender, de manera oportuna, las necesidades de la población altamente capaz.

CAPÍTULO 2.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En el presente capítulo se plantean algunas consideraciones necesarias para la comprensión de las altas capacidades. En un primer momento, se esbozan algunos de los principales postulados teóricos, así como las consideraciones que realiza cada uno de ellos acerca de las altas capacidades. Posteriormente se enlistan algunos de los diferentes conceptos que se han utilizado para expresar la posesión de ciertas potencialidades o destrezas, con el propósito de diferenciarlos y delimitar el marco conceptual del cual parte el presente documento. Finalmente, una sección importante del capítulo está dedicada a la problemática de la identificación de las altas capacidades, y de manera particular, a la problematización sobre los sistemas y procedimientos, para posteriormente llegar al tema de la autonominación, que representa el centro de atención del presente trabajo.

2.1. Aproximaciones al Concepto de Altas Capacidades

En virtud de la heterogeneidad de características, así como la diversidad de enfoques que han abordado a las altas capacidades intelectuales, tal y como señalan Worrell et al. (2019) no existe una definición única. Sin embargo, aún en la actualidad, existe una primacía de la inteligencia en la mayoría de las conceptualizaciones que se retoman (Ambrose y Machek, 2015).

De acuerdo con Reyzábal (2007) la concepción y comprensión que se tenga respecto a las altas capacidades intelectuales estará determinada por los fundamentos teóricos que sean aceptados y tomados como referencia, así como el entendimiento que estos tengan acerca de la inteligencia.

Mientras algunos autores consideran la alta capacidad como un proceso de desarrollo (Olszewski-Kubilius et al., 2015), otros la conciben como una capacidad natural que se transforma, a partir de la educación y el desarrollo, en competencias y talentos específicos (Gagné, 2015), lo

cual, genera una amplia diversidad de enfoques, no solo respecto a la comprensión del fenómeno, sino también, de la intervención con dicha población. Existen ciertas características prevalentes entre algunas de las definiciones postuladas: un rendimiento superior o por encima de la media (Molina, 2016; Miguel y Moya, 2011), la posibilidad de destacar significativamente del grupo social de referencia (SEP, 2006), la presencia de una gran capacidad creativa (Manzano y Arranz, 2008; Garnica, 2013; Piñón, 2021), son algunas de ellas.

La gran diversidad de concepciones y marcos explicativos respecto a las altas capacidades intelectuales, ofrece una amplia variedad de posibilidades, y hace indispensable asumir, con fines prácticos y metodológicos, una postura que se adhiera y apropie de una conceptualización particular.

2.1.1 Categorías Asociadas al Concepto de las Altas Capacidades

Dentro del campo de estudio de los individuos con un alto potencial intelectual se han adoptado una gran diversidad de conceptos. Dichos términos, aún y cuando en muchas ocasiones se utilizan indistintamente, hacen referencia a particularidades y aspectos específicos, los cuales es necesario señalar para poder establecer una diferenciación e identificación adecuada. A continuación, se exponen algunos de los diferentes conceptos:

- **Precocidad**

Se refiere al alcance de un nivel de desarrollo evolutivo mayor (Albes et al., 2013), esto, en comparación al nivel y logros alcanzados por los individuos de la misma edad cronológica. El lenguaje y la psicomotricidad, son algunas de las principales áreas en las que los niños y niñas con altas capacidades evidencian un desarrollo precoz (Martín y González, 2000). Si bien, la precocidad ha sido ampliamente asumida como una característica prevalente entre la población

con altas capacidades, además de ser incluida comúnmente como criterio de identificación (Peñas, 2008), su manifestación en cierto momento del desarrollo no implica, necesariamente, la condición de alta capacidad, pues tal y como refieren Puente y García (2018) un nivel madurativo superior alcanzado en etapas tempranas puede, posteriormente, igualarse al logrado por los coetáneos, principalmente al entrar a la etapa de la adolescencia.

- Talento

Término ampliamente utilizado. De acuerdo con Miguel y Moya (2011) el término hace referencia a aquellas habilidades, que, debido a su especificidad, se manifiestan en campos o dominios particulares. Autores como Albes et al. (2013) realizan una diferenciación entre talentos simples y complejos, considerando como parte de los simples al matemático, social, lógico y creativo; mientras que los complejos, que son el resultado de la interacción de dos o más simples, contemplan al artístico-figurativo y al académico, este último ampliamente identificado en los contextos escolares debido a que reúne recursos de tipo memorístico, verbal y matemático, los cuales están ligados al rendimiento escolar previsto por parte de los estudiantes (Castelló y Martínez, 2004). De acuerdo con Covarrubias (2018) el talento será consecuencia de la puesta en marcha de aspectos personales como el esfuerzo y la voluntad.

- Superdotado

Surge de la traducción del término anglosajón *gifted*, ampliamente utilizado en la investigación especializada. La Asociación Nacional de Niños Superdotados (NAGC por sus siglas en inglés) refiere que son superdotadas aquellas personas que “*demuestran niveles sobresalientes de aptitud (definida como una habilidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño o logro documentado en la parte superior 10% o menos) en uno o más dominios.*”²²

(NAGC, s.f., citado en Hodges et al., 2018, p. 1). Si bien existen consideraciones diferentes acerca del punto de corte establecido para la denominación de los individuos como superdotados, a menudo se ha utilizado la obtención de un cociente intelectual mayor a 130 en las pruebas formales de inteligencia como parámetro para su asignación (Fernández, 2020).

- Genio

Término que designa de manera particular a aquellos individuos que han realizado “*contribuciones extraordinarias a la humanidad, revolucionando sus áreas de conocimiento*” (Chacon y Paulino, 2011, p. 186). Un criterio definitorio, que permite la asignación del concepto a los individuos será la creación de un producto u obra genial, la cual deberá ser socialmente reconocida y valorada (Albes et al., 2013; Molina, 2016).

- Eminencia

Concepto que ha sido integrado en diversos modelos, entre ellos, el Mega Modelo de Desarrollo del Talento de Olszewski-Kubilius et al. (2015). De acuerdo con Miguel y Moya (2011), una persona eminente es aquella que ha llevado a cabo un producto de gran calidad, posibilitado a partir de la interacción de distintos factores, algunos internos al sujeto, como la perseverancia; y otros externos a él y su ejecución, como las oportunidades y el azar. Bajo esta consideración, el elemento intelectual no será el que determine o condicione la eminencia, pues serán necesarios algunos mecanismos asociados a la consecución de determinadas tareas y/o metas que posibiliten el alcance de dicho nivel de logro. Además, será primordial considerar, al igual que en muchos otros, los factores sociales, culturales y contextuales presentes en determinado momento histórico, pues es a partir de ello que será posible la designación de ciertos productos como innovadores y/o valiosos.

- Aptitudes sobresalientes

Término ampliamente utilizado en el contexto escolar mexicano, introducido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de su *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006). De acuerdo con la definición planteada por dicha propuesta, los alumnos con aptitudes sobresalientes serán aquellos capaces de “*destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz*” (SEP, 2006, p. 25). El término va a adherirse a las premisas del modelo explicativo sociocultural, debido a que considerará la interacción e influencia que el individuo recibe de su entorno. Es a partir de ello que se establecerá como necesario promover las condiciones contextuales facilitadoras para el desarrollo óptimo de dichas aptitudes. Es importante señalar además que, bajo el campo de las denominadas aptitudes se consideran algunas que no se limitan únicamente a lo intelectual, sino que se relacionan con otro tipo de expresiones del potencial, entre ellas se pueden mencionar: creativa, socioafectiva, artística, psicomotriz.

La descripción de los conceptos y términos presentada anteriormente, permite tener una visión más clara y precisa acerca de la caracterización que sea adecuada a los propósitos y alcances de los proyectos orientados a la identificación e intervención de la población con altas capacidades.

El presente proyecto se enmarca en el concepto de las altas capacidades intelectuales. Dicho concepto, al igual que el de *aptitudes sobresalientes* propuesto por la SEP (2006), se ha utilizado ampliamente en el contexto mexicano, particularmente en el campo de la investigación (López-Aymes et al., 2015; Flores-Bravo et al., 2018, Pérez y Castellanos, 2022), por lo que ha sido constantemente retomado como marco de referencia. Tal y como plantea Piñón (2021) este término resulta conveniente debido a que “*posee una connotación integral de los factores de los*

que depende el fenómeno” (p. 14), lo cual permite asumir una visión multidimensional y amplia respecto al campo de estudio. A partir de este enfoque, las altas capacidades serán entendidas como una condición sujeta a la transformación, que si bien, tiene sus raíces en elementos bio-genéticos, estos no la limitan o determinan, sino que supondrán la base sobre la cual, a partir de los factores ambientales apropiados, pueda llegar a desarrollarse óptimamente (Sastre-Riba, 2020).

Además de ello, algo de gran relevancia y de importantes implicaciones, será la consideración, sobre la base de esta terminología, de otros elementos que no correspondan a los puramente intelectivos, entre ellos, el pensamiento divergente y cuestiones relacionadas con las características de personalidad (Covarrubias, 2018), a partir de los cuales, pueda llevarse a cabo una aproximación al campo y población de estudio, que sea multidimensional e integral.

2.2. Comprensión de las Altas Capacidades desde Diferentes Modelos Teóricos

Debido a la diversidad de teorías y perspectivas de estudio acerca de las altas capacidades, ha resultado de gran utilidad agrupar en modelos a aquellas que presentan semejanzas en su conceptualización. Una de las clasificaciones clásicas y que se ha convertido en referente dentro de la literatura especializada es la realizada por Mönks y Mason (2000), los cuales plantean las siguientes cuatro grandes corrientes en las que pueden ser agrupados los diversos modelos teóricos propuestos: aquellos de orientación genética-innata, los cognitivos, los orientados al rendimiento y los socioculturales. A continuación, se exponen algunos de los principales referentes y postulados teóricos que conforman estos modelos.

- **Modelos de orientación genética-innata**

Constituyen los primeros acercamientos realizados, de manera particular, al concepto de inteligencia. Los autores de esta corriente teórica defendían que la alta capacidad intelectual,

entendida en aquel momento como una elevada inteligencia, estaba definida, de manera exclusiva, por los factores genéticos de los individuos (Martínez, 2012).

Uno de los pioneros de estas aproximaciones iniciales fue Lewis Terman. Desarrolló en 1916 junto a Alfred Binet, una de las primeras pruebas de inteligencia, además de llevar a cabo un amplio estudio longitudinal que siguió por años la vida de individuos con un elevado cociente intelectual (McBee y Makel, 2019). Para Terman, la evaluación de la inteligencia a partir de instrumentos puramente objetivos era el único medio para lograr obtener la capacidad intelectual de los individuos, misma que se materializaba en la obtención de un alto cociente intelectual, generalmente al menos por encima de un puntaje de 130 (Covarrubias, 2018).

- **Modelos cognitivos**

Robert Sternberg propone la Teoría Triárquica de la inteligencia humana (1984), dicha teoría estará conformada a su vez por tres subteorías que responderán a las formas en las cuales el autor conceptualiza la inteligencia:

- 1) La inteligencia a partir de su relación con el mundo externo del individuo: también denominada subteoría contextual, integrada por tres tipos de actos; la adaptación (que conlleva un ajuste a las condiciones ambientales presentes), la selección (implica una posición más activa, orientada al cambio del medio si este no resulta adecuado) y la transformación [*shaping*] (modificación del medio).
- 2) La inteligencia a partir de su relación con el mundo interno del individuo: o subteoría componencial, referida a los mecanismos mentales que estarán implicadas en la consecución de los actos inteligentes. Bajo estos mecanismos se contemplan: la adquisición (necesaria para la integración de nuevos elementos que permitan el

aprendizaje), el desempeño (orientados a la ejecución de determinadas conductas) y los metacomponentes (vinculados con procesos de planeación y el monitoreo del propio desempeño) (Gama, 2014). Debido a que estos mecanismos forman parte del bagaje cognitivo común entre los individuos Sternberg (1984) considera a esta subteoría universal, pues no será relativa de las condiciones y características contextuales, a diferencia de las otras dos.

- 3) La inteligencia a partir de situaciones individuales en donde se requiera utilizarla: subteoría de dos facetas, considera dos elementos característicos la novedad y la automatización. Dichos elementos serán puestos en marcha ante situaciones que no hayan sido experimentada por el individuo previamente (Gama, 2014).

Uno de los ejes rectores de la teoría triárquica será el alcance de los comportamientos inteligentes, los cuales surgirán de la consecución de las tres subteorías, además de estar ampliamente determinados por las características contextuales y ambientales (Sternberg, 1984).

Posteriormente, Sternberg lleva a cabo una actualización de su teoría triárquica, a partir de la denominada Teoría de la Inteligencia Exitosa, en la cual propone los siguientes tres tipos de inteligencias (Pérez y Medrano, 2013):

- Analítica: relacionada con la capacidad de rendimiento elevado en el contexto académico-escolar.
- Creativa: sustentada en la habilidad para responder de manera novedosa y original a los distintos desafíos y problemáticas presentadas por el medio.
- Práctica: habilidad para la resolución de situaciones cotidianas del mundo real, los cuales demandan la consecución constante de respuestas previamente puestas en marcha.

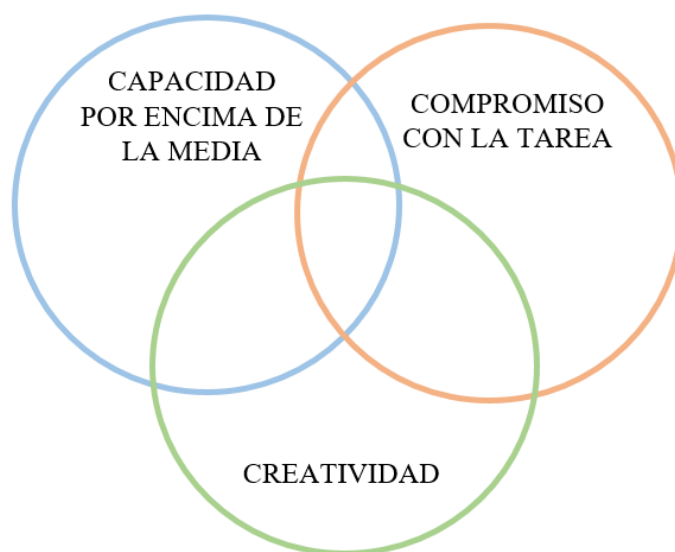
- **Modelos orientados al rendimiento**

Renzulli (1978), uno de los máximos exponentes de este enfoque teórico, desarrolla su teoría de los *tres anillos*, en la cual, la superdotación, concepto ampliamente utilizado en el contexto estadounidense, supone necesariamente la concurrencia de tres factores: la capacidad por encima de la media, el compromiso con la tarea y una gran creatividad.

En la siguiente figura se muestra la representación del modelo a partir de la convergencia de los factores mencionados previamente.

Figura 1

Modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli



Fuente: obtenido de Renzulli (2011, p. 86).

El primer factor, la capacidad por encima de la media, hace referencia a aquella capacidad intelectual o cognitiva para diversas áreas, ya sean estas generales (por ejemplo, memoria, razonamiento espacial) o particulares (por ejemplo, la química); el compromiso con la tarea, supone la consecución y perseverancia en determinadas áreas, en las cuales hay un interés genuino

por parte de los individuos, esto debido al elemento motivacional intrínseco existente; la creatividad, considera elementos como la curiosidad y el ingenio, los cuales puedan ser evidenciados por parte de los individuos a partir de la resolución de distintas problemáticas, siempre y cuando, dicha solución se realice de una manera original y novedosa a lo realizado por la mayoría (Renzulli, 2011).

Esta propuesta representa una gran transformación de los postulados desarrollados hasta ese momento, al considerar algunos otros elementos que no son necesariamente intelectuales, como el compromiso por la tarea, el cual implica la motivación que el individuo tiene hacia determinadas áreas o dominios, así como la creatividad. Para el autor, el foco de interés estará en los comportamientos y niveles de ejecución de los individuos para determinadas situaciones, que puedan estar encaminados a la resolución de distintas problemáticas, lo cual representará la materialización y evidencia de ese alto potencial (Renzulli, 2011).

- **Modelos socioculturales**

Las teorías enmarcadas en esta corriente asumirán como un factor determinante en su comprensión de las altas capacidades, las características sociales y culturales.

Este enfoque estará representado por el Modelo Sociocultural de la Inteligencia y la Superdotación, también conocido como “*Sea Star*” o “estrella de mar”, propuesto por Tannenbaum en 1986 (Quílez y Lozano, 2020). El modelo, el cual asumirá la forma de una estrella de cinco picos, se integra de cinco factores: capacidad general (comúnmente conocida como factor G), aptitudes específicas (áreas y dominios particulares), factores no intelectuales (motivación), influjos ambientales (apoyo proporcionado por el entorno familiar y escolar) y el factor oportunidad o suerte (Blumen, 2015). De acuerdo con Covarrubias (2018) la superdotación y el

talento, entendidos a partir de esta propuesta, estarán determinados por la coocurrencia de los cinco factores.

Una de las mayores aportaciones realizadas por Tannenbaum será la inclusión, como parte constitutiva de su modelo, del factor azaroso o de suerte, el cual estará relacionado a aquella oportunidad fortuita que se les presente a los individuos, y que, a partir de ello, les posibilite el desarrollo de sus potencialidades y talentos de manera exitosa (Covarrubias, 2018).

Las propuestas teóricas anteriores se han convertido en referentes clásicos al hablar de las altas capacidades, sin embargo, en la actualidad, existen algunos otros autores que, debido a la complejidad e integralidad de sus modelos, pretenden abordar el fenómeno a partir de todas sus posibles aristas. Entre estos referentes se encuentra el Modelo Tripartito de Pfeiffer, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné, y el Mega-modelo de Desarrollo del Talento de Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell. A continuación, se exponen, de manera general, las principales características y premisas de dichos modelos.

- **Modelo Tripartito de Pfeiffer**

Pfeiffer (2015) realiza una especie de síntesis de los marcos conceptuales previos, resultando de ello su Modelo Tripartito, en el cual entiende a la alta capacidad a partir de tres formas: 1) como una elevada capacidad intelectual, 2) como un rendimiento sobresaliente y 3) como un gran potencial. A partir de estas tres vertientes, el modelo engloba aquellos elementos que pudieran estar fuera de la comprensión de los modelos planteados previamente.

De acuerdo con Pfeiffer (2015), la primera manera de entender a la alta capacidad, comprendida como aquella capacidad intelectual superior, estaría estrechamente relacionada con las concepciones tradicionales, orientadas a la evaluación de la inteligencia a partir de pruebas

estandarizadas, buscando con ello la obtención de un alto cociente intelectual que sirva de evidencia para sustentar el diagnóstico y la detección.

La visión de las altas capacidades como un rendimiento excepcional estaría enmarcada en la evaluación del nivel de ejecución de los individuos para diversas áreas o dominios escolares. En este caso, las medidas de evaluación utilizadas para valorar dicho nivel de desempeño retomarían la información brindada por fuentes como docentes y compañeros de grupo, así como todo aquello que pueda ser evidencia de los logros alcanzados por los individuos, entre ellos, portafolios, productos, etc. A partir de esta postura serán considerados elementos no intelectuales, como la motivación y la perseverancia, pues se conoce del efecto que estos pueden tener respecto al desempeño de los individuos.

La tercera forma de interpretación, estaría sustentada en la hipótesis de la existencia de individuos que, aun cuando no hayan mostrado evidencia de una alta capacidad a partir de sus elevados puntajes en pruebas de inteligencia o un rendimiento excepcional, si tengan, de manera latente, el potencial necesario para lograrlo. Dicho potencial estaría en espera de recibir las oportunidades y medidas necesarias, con lo cual pueda llegar a desenvolverse exitosamente.

Pfeiffer, al igual que otros autores, asumirá la influencia que tienen en el desarrollo del talento factores como la suerte y las oportunidades ofrecidas por el entorno (Pfeiffer, 2012).

- **Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de François Gagné**

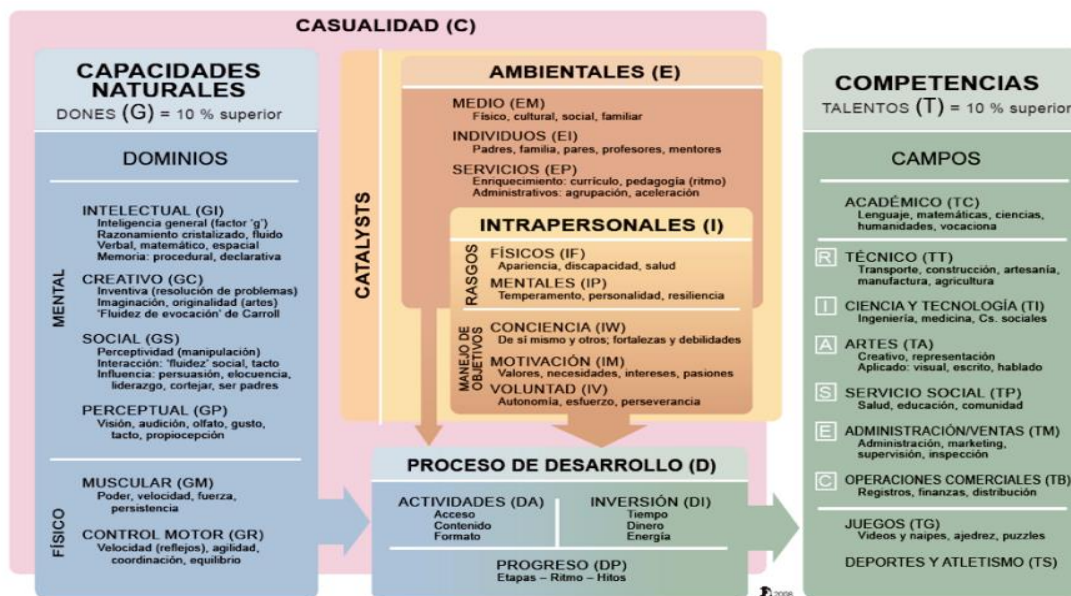
Gagné desarrolla el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (2015), considerado un modelo complejo e integrador debido a la gran diversidad de factores y elementos que considera.

Existen cinco elementos que caracterizan al modelo: las capacidades naturales (dones), los catalizadores, el proceso de desarrollo, las competencias (talentos), así como la casualidad, que

será considerada como influyente en los elementos previos a la formación de las competencias o talentos (Gagné, 2015).

Figura 2

Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Francois Gagné



Fuente: obtenido de Gagné (2015, p. 20).

En dicho modelo, el autor establece una diferencia entre la dotación y el talento. Entiende la dotación como el conjunto de aquellas capacidades naturales o dones, que no han sido entrenados o potencializados, y que son expresados de manera sobresaliente por los individuos de manera espontánea. Esta posesión de dones colocará al individuo en el 10% superior al grupo de pares (Gagné, 2015). El talento, por otro lado, será el resultado del desarrollo de aquellos dones naturales, a partir de un proceso sistemático, por lo que también reciben el nombre de competencias.

El proceso de desarrollo de aquellos dones a competencias, estará integrado e influido a su vez por distintos factores. Entre ellos la inversión (de tiempo, dinero y energía), actividades (acceso, contenido y formato), así como el progreso (etapas, ritmo e hitos).

Los catalizadores tendrán influencia así mismo en el proceso de desarrollo, pudiendo desempeñar un papel limitante o potenciador. Gagné considera dos clases de catalizadores; los intrapersonales y los ambientales. Aquellos pertenecientes al individuo, o intrapersonales, asumirán dos sentidos, por un lado, aquellos que se refieren a características, ya sean físicas (complexión, cuestiones relacionadas a la salud, posibles discapacidades) o mentales (rasgos de personalidad, temperamento, resiliencia); y por otro, a los recursos mentales y psicológicos que permitan a los individuos el alcance de distintos objetivos, a nombrar la conciencia, a voluntad y la motivación.

Los denominados ambientales, estarán a su vez divididos en tres subelementos: medio (considerando condiciones climáticas, socioculturales y familiares), los individuos (representado a partir de aquellos actores cercanos, donde nuevamente estaría presente el entorno familiar, los padres, los compañeros, así como mentores) y los servicios educativos disponibles, considerando dentro de ellos, el enriquecimiento (transformaciones en el currículo escolar y de la dinámica de enseñanza-aprendizaje) y los administrativos (medidas de atención educativa como la aceleración y el agrupamiento) (Gagné, 2015).

La casualidad, si bien no es considerado un quinto factor constitutivo, sí forma parte de los factores que se encaminan al desenvolvimiento de aquellos dones en competencias, por lo que tendrá influencia en todo el proceso de desarrollo (Gagné, 2015).

- **Mega-Modelo de Desarrollo del Talento Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell**

Este modelo retoma el concepto de talento, que supondrá el alcance de un alto nivel de destreza y habilidad para un campo en particular, aquello denominado talento específico, por lo que, la alta capacidad entendida así, será el logro de un nivel de rendimiento elevado para un dominio particular (Subotnik et al. 2011). Aun cuando, de acuerdo con los autores, el desarrollo de los talentos no se expresará de manera homogénea, sino a partir de trayectorias diferentes, sí contempla tres etapas por las cuales será necesario transitar progresivamente en dicho desarrollo: 1) Transformación del potencial a competencia, 2) Transformación de la competencia en pericia y 3) Transformación de la pericia en eminencia (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Elementos como el esfuerzo y la práctica serán fundamentales, pues es partir de ellos que las distintas capacidades, tanto la intelectual como las específicas, podrán ser desarrolladas y potencializadas, siempre encaminadas al alcance de su máximo nivel, o dicho de otra forma, el logro de la eminencia (Olszewski-Kubilius et al., 2015). Algunos otros factores incidirán, como limitantes o potenciadores, en la trayectoria del desarrollo de los distintos dominios, entre ellos, las oportunidades que se encuentren disponibles en el entorno, así como el esfuerzo de los individuos, comprendido a partir de la energía e inversión (de tiempo, por ejemplo) que se oriente al alcance de dicho nivel. En este último factor, además, entrarán en juego elementos internos a los individuos, como la motivación (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Esta revisión de algunos de los principales postulados teóricos respecto a las altas capacidades permite visualizar cómo se ha dado la transición desde una concepción reduccionista de la inteligencia, la cual era entendida como algo estático, innato y determinado de manera exclusiva por la carga genética, donde la medición psicométrica sería su única vía de acceso y determinación; pasando por concepciones diferenciales, las cuales defiende su comprensión de la alta capacidad ya sea como un alto nivel de ejecución o como una capacidad en desarrollo y

transformación; hasta llegar de este modo, a los modelos y teorías más recientes, los cuales suponen una integración de las manifestaciones y modalidades en las que puede ser entendido el alto potencial, las destrezas y los talentos, sin dejar de considerar la influencia de una amplia variedad de elementos y factores tanto internos como externos al individuo (Dai, 2018).

Tal y como refieren Quílez y Lozano (2020), estos nuevos modelos emergentes respecto a las altas capacidades, se caracterizan por ser dinámicos, integradores e inclusivos, y por otorgarle gran importancia e interés al contexto en que se desenvuelven los individuos. Es por ello que esta conceptualización no solo tendrá implicaciones teóricas, sino también, necesariamente requiere de un abordaje que se adecue a la multiplicidad de intereses, motivaciones, así como las pautas del desarrollo de las potencialidades en los individuos (Dai, 2018).

2.3. Caracterización de la Población con Altas Capacidades

Al igual que con cualquier otro grupo humano, el conformado por las personas con altas capacidades presenta una amplia diversidad de características relacionadas a dominios particulares como el cognitivo, motivacional, socioemocional, entre otros. Sin embargo, es necesario tener en consideración aquellas que han mostrado una constante presencia en dicha población, pues ello será primordial para poder establecer los criterios que sirvan de base al momento de ejecutar los procesos de identificación.

2.3.1 Características Cognitivas

Si bien, no es posible realizar generalizaciones respecto a la caracterización de las personas con altas capacidades, diversos autores, entre ellos, Calero et al. (2007), Zaia et al. (2018), Cabezas (2017), Barrera et al. (2008) y Prieto et al. (2008) enuncian ciertas características cognitivas e intelectuales que se han mostrado como prevalentes en dicha población, entre ellas:

- Capacidad intelectual superior a la media
- Perfeccionismo
- Gran creatividad
- Gran memoria.
- Gran imaginación.
- Comprensión de ideas complejas y abstractas.
- Elevada capacidad para el procesamiento de la información.
- Sensibilidad hacia el mundo y las problemáticas que enfrenta, relacionado al sentido de justicia.
- Alto nivel de pensamiento abstracto.
- Gran curiosidad.
- Rapidez en los procesos de aprendizaje.
- Amplia gama de intereses.
- Gran capacidad verbal, así como un vocabulario amplio y complejo.

Estas particularidades, serán utilizadas a modo de indicadores que funcionen para la identificación de la población con altas capacidades intelectuales (Albes et al., 2013).

2.3.2 Características Socioemocionales

Acerca de la caracterización socioemocional de la población con altas capacidades, existen dos posturas que engloban, de manera general, las discrepancias encontradas en las investigaciones. Estas posturas han sido denominadas comúnmente *hipótesis de la armonía* e *hipótesis de la desarmonía* (Baudson, 2016), las cuales se explican a continuación.

De acuerdo con la *hipótesis de la armonía*, la población con altas capacidades se encuentra en igual o menor riesgo de presentar problemáticas en los ámbitos sociales y emocionales que el grupo de pares con capacidad promedio (Baudson, 2016). Un nivel superior de empatía y bajos niveles de ansiedad emocional (Shechtman y Silektor, 2012); valores elevados en su autoconcepto general (Infantes-Paniagua et al., 2022); habilidades óptimas en inteligencia emocional (Özbey, Sariçamy y Karduz 2018); mayor apertura a la experiencia (DeYoung, 2011) un repertorio más elaborado de habilidades sociales (França-Freitas et al., 2014), así como un buen ajuste social (Castellanos y Hernández, 2015), entre otros, son algunos de los hallazgos en población de altas capacidades que coinciden con esta hipótesis.

Por otro lado, la *hipótesis de la desarmonía* establece que existe una relación entre la alta capacidad y las dificultades o problemáticas socioemocionales (Baudson, 2016). Entre algunos de los desajustes identificados se encuentran: un comportamiento altamente perfeccionista, así como elevados niveles de autocrítica (Alencar, 2008); la disincronía entre los niveles de maduración cognitiva y emocional (Terrasier 1985 citado en Castellanos y Hernández, 2015); mayor riesgo de sufrir problemas relacionados con la salud mental (Eren et al., 2018); puntuaciones más bajas en inteligencia emocional y bienestar subjetivo (Casino-García et al., 2019); mayor introversión y neuroticismo (Baudson y Preckel, 2013); proporciones menores de capacidad psíquica que permitan la tolerancia ante situaciones problemáticas (Kalashi et al., 2018); mayor tendencia al aburrimiento y al bajo rendimiento académico (Peterson, 2009).

Los hallazgos ampliamente discrepantes encontrados al respecto no permiten establecer conclusiones sobre el impacto que tiene la condición de alta capacidad en el campo socioemocional de los individuos, esto debido a que la manifestación de las características estará en función de una

amplia diversidad de factores, tanto personales como socioculturales, toda vez que se enfatiza en la inexistencia de un modelo único de comprensión respecto a las altas capacidades intelectuales.

2.4. Adolescencia y Altas Capacidades Intelectuales

2.4.1 La Adolescencia como Etapa Evolutiva

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como un periodo de crecimiento, ubicado entre la niñez y la etapa adulta (OMS, citado en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Uruguay [UNICEF], 2020). Aún y cuando no existe un consenso respecto a la edad de comienzo y termino de dicho periodo (Gaete, 2015), algunos autores han coincidido en situar su inicio a los 10 años (Gaete, 2015; Ros et al., 2001), sin embargo, la edad de termino parece más difusa, pues mientras algunos lo consideran a los 18 años aproximadamente (Moreno, 2007; Gaete, 2015), algunos otros refieren que esta podría extenderse más allá de los 20 años (Ros et al., 2001; SAHM [Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia], citado en Güemes-Hidalgo et al., 2017; Sawyer et al., 2018), debido a esta discrepancia en la delimitación cronológica, Moreno (2007) puntualiza la importancia de tomar estas edades únicamente como indicativos, y no como valores absolutos.

Si bien, la delimitación de dicho periodo en un rango cronológico específico ha resultado complicada, este momento evolutivo ha sido dividido en fases o etapas, para las cuales se ha establecido una caracterización que permite situar al individuo en cada una de ellas. Frecuentemente se han marcado tres etapas; adolescencia temprana, media y tardía, para las que autores como Ros et al. (2001), Gaete (2015), SAHM s.f., citado en Güemes-Hidalgo et al. (2017), UNICEF Uruguay (2020) han indicado ciertas características específicas:

- 1) Adolescencia temprana: existe un interés por la propia anatomía, mayor necesidad de intimidad, presencia de actitudes de rebeldía, resistencia a los límites impuestos, asunción de objetivos vocacionales idealizados, dificultad para el control de los impulsos, adquisición de mayor importancia por parte del grupo de iguales.
- 2) Adolescencia media: distanciamiento afectivo de la familia, aumento de las capacidades intelectuales, cognitivas y creativas, sentimiento de invulnerabilidad ante los riesgos o el peligro, mayor aceptación del propio cuerpo, disminución en las aspiraciones vocacionales irreales.
- 3) Adolescencia tardía: adquisición de mayor habilidad para proyectar su futuro, concreción del pensamiento abstracto, identificación y aceptación con la imagen corporal, establecimiento de los propios valores éticos, morales y sexuales, delimitación del objetivo vocacional realista y práctico.

Debido a la heterogeneidad y diversidad de enfoques acerca de la adolescencia como periodo evolutivo, resulta necesario puntualizar acerca de las premisas retomadas para la presente investigación. El proyecto retoma la clasificación establecida por la Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia (SAHM, citado en Güemes-Hidalgo et al., 2017), la cual asume a la adolescencia temprana o inicial de los 10 a los 14 años, la adolescencia media entre los 15 y los 17 años; que resulta ser la que interesa para la presente investigación, y la adolescencia tardía de los 18 a los 21 años aproximadamente. De acuerdo a este agrupamiento, la muestra participante en el proyecto podría situarse en la adolescencia media, debido a que la media de edad es de 15 años.

Así mismo, de acuerdo con Erikson (1988) la búsqueda de la identidad será un aspecto primordial para realizar a lo largo de este periodo. Dicha búsqueda producirá cambios en el autoconcepto y la autoestima (Pérez y Domínguez, 2000), lo cual será fundamental tomar en

consideración, pues esto se relaciona con la forma en la que los individuos se perciben a sí mismos, y en especial, con la manera en la que valoran sus propias potencialidades y talentos, así como las metas que establecen y las experiencias que viven a lo largo de su vida (Sanders, 2013).

Además de la identidad, aspectos particulares relacionados a ella, como la autoconciencia y la autoimagen, también serán adquiridos y desarrollados por los individuos en este periodo (Sandu et al., 2015). Al suponer una fase de formación y reestructuración de la forma en la que se perciben a sí mismos, existen postulados contradictorios sobre la capacidad de los adolescentes para llevar a cabo juicios adecuados sobre sus propias habilidades, pues mientras algunos autores han señalado que en esta etapa los adolescentes se encuentran en condiciones de realizar dicha valoración de forma objetiva y apropiada (Pérez, 1993 citado en López-Aymes et al., 2013), otros más, argumentan que los juicios y valoraciones realizados por los adolescentes pueden no ser lo suficientemente adecuadas (Pérez y Domínguez, 2000).

2.4.2 Principales Características y Problemáticas en los Adolescentes con Altas Capacidades

Existen algunas características que muestran prevalencia entre los adolescentes identificados con altas capacidades, éstas se constituyen, por un lado, a partir de la etapa evolutiva en la que se encuentran, y por otro, de la condición de alta capacidad.

Entre aquellas particularidades descritas por diversos autores, entre ellos David (2018a), Sak (2020) Fernández (2020), se encuentran:

- Capacidad de reflexión superior.
- Posturas relacionadas a cuestiones éticas y morales mayormente consolidadas.
- Rápida asimilación de la información.

- Gran preocupación e implicación por temáticas sociales, relacionadas a conceptos como la justicia, equidad.
- Mayor capacidad argumentativa.

Por otro lado, de acuerdo con David (2018b), los adolescentes con altas capacidades se encuentran mayormente vulnerables ante diversos riesgos, esto, debido a la doble condición que presentan, pues, por un lado, se enfrentan a los cambios y transformaciones de la adolescencia, y por otro, a las características y necesidades que supone la alta capacidad intelectual. Por otra parte, su desarrollo asíncrono, según la autora, puede condicionar una manera intensa de percibir y vivir las relaciones con su entorno y consigo mismos.

Entre algunas de las problemáticas o situaciones de riesgo encontradas en estos adolescentes se encuentran, la gran presión y altas expectativas que deriven en dudas acerca de las propias habilidades y/o capacidades (David, 2018b), gran intensidad emocional y altos niveles de energía (Sak, 2020), distintas dificultades en el plano socioemocional (Kostogianni y Andronikof, 2009), así como ciertos problemas comportamentales (Cross y Cross, 2015; Espelage y King, 2018).

Así mismo, existirán ciertos inconvenientes particulares a los contextos educativos, entre ellos, el aburrimiento causado por procesos de enseñanza-aprendizaje monótonos y un alto nivel de perfeccionismo en la ejecución de todas las actividades y tareas (David, 2018b), al igual que dificultades relacionadas a la construcción de metas, elecciones y proyectos de vida, esto debido a la multipotencialidad percibida por los adolescentes, que los lleva a considerar una amplia variedad de opciones vocacionales y profesionales, siendo esto un detonante de ansiedad y miedo (Pérez y Domínguez, 2000).

2.4.3 Altas Capacidades y Género

2.4.3.1. Mujeres y Alto Potencial Intelectual.

Los científicos de finales del siglo XIX y principios del XX, consideraban que las mujeres tenían capacidades restringidas (Pérez, 2002). A la luz del paso del tiempo y las transformaciones que ello pudiera haber implicado, tal y como menciona Muñoz (2018), hoy día sigue detectándose un mayor porcentaje de hombres con altas capacidades. La investigación respecto a las diferencias entre hombres y mujeres ha sido ampliamente abordada, explorando las discrepancias en la capacidad general, o indagando sobre los dominios particulares, como, por ejemplo, las habilidades espaciales, del lenguaje y la comunicación (Reilly et al., 2016).

Sin embargo, autores como García et al. (2019) puntualizan que, a la fecha, no se ha demostrado de manera concluyente, la existencia de diferencias cognitivas entre hombres y mujeres, lo cual pueda aportar una explicación científica respecto a la brecha existente en cuanto a la detección y diagnóstico de la alta capacidad. Por ello, una de las teorías o postulados que ha tomado relevancia en los últimos años, debido a su valor explicativo, defiende el hecho de que son los estereotipos de género los que pueden influenciar la manera en la que son percibidos e identificados los adolescentes con altas capacidades.

Los estereotipos de género, que son definidos por Matheis et al. (2020) como aquellas “*creencias que se tienen respecto a las diferencias entre hombres y mujeres*” (p. 215), posibilitan el establecimiento de comparaciones entre los individuos, así como organización de la percepción respecto a la propia experiencia (Ellemers, 2018). Sin embargo, estos estereotipos de acuerdo con Baudson (2016) resultan problemáticos, debido a que dan forma a la manera en la que los individuos se perciben a sí mismos. Al respecto, una de las posibles consecuencias de la

asimilación de los estereotipos de género, podría ser la adherencia de los sujetos a pautas de comportamiento establecidos diferencialmente para cada género, en detrimento de las propias características personales, los intereses, así como las potencialidades y habilidades (Matheis et al., 2020), aún más cuando éstos no se adecuen a estos parámetros.

2.4.3.2 Autovaloraciones Diferenciales en Razón del Género.

Resulta interesante el hecho de que, aun cuando las investigaciones sobre las diferencias intelectuales entre hombres y mujeres no han establecido discrepancias cognitivas, estudios realizados con participantes de ambos sexos que han indagado sus valoraciones respecto a estas diferencias sí han encontrado estimaciones desiguales, posiblemente marcadas por estos estereotipos de género, que determinan representaciones, creencias, expectativas y valores internalizados a lo largo del desarrollo.

Al respecto, algunos estudios han abordado la autovaloración que realizan hombres y mujeres sobre su capacidad intelectual general, encontrando que las mujeres se autoperciben como menos inteligentes que sus contrapartes varones (Bian et al., 2017), y que además, existe evidencia de una tendencia social a realizar estimaciones respecto a las capacidades de los hombres más elevadas, en comparación a las de las mujeres, independientemente del género de quien realiza dicha valoración (Furnham y Wu, 2008; Pérez et al., 2010; Stumm et al., 2009).

Otras investigaciones que han analizado la autopercepción diferencial para dominios y/o áreas particulares (Rudasill y Callahan, 2010; Swiatek, 2004), han encontraron estimaciones más elevadas por parte de los hombres para materias que forman parte de las ciencias exactas, entre ellas, las matemáticas, mientras que las mujeres se evaluaron como más capacitadas en áreas relacionada a la expresión artística, el lenguaje, el campo de las humanidades y el inglés.

2.4.3.3 Las Mujeres con Altas Capacidades en Dominios STEM.

Uno de los aspectos que ha tomado gran interés dentro del campo de la educación y la investigación, es la participación de las mujeres, y específicamente de aquellas identificadas con altas capacidades, dentro de las áreas denominadas *STEM* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), pues tal y como señalan Freeman y Garces-Bascal (2015) durante años ha existido una brecha de género en dichos sectores de la actividad humana, debido a que la presencia de hombres ha sido predominante. Además de que la prevalencia de mujeres altamente capaces en las áreas se muestra deficiente en comparación con los hombres, existen grupos de particular interés dentro de esta misma población, como el de mujeres negras, debido a que podrían enfrentar aún mayores barreras para lograr presencia en estas áreas (Riegle-Crumb et al., 2011).

A pesar de que de acuerdo con Hutchinson (2013) el desenvolvimiento de las competencias y habilidades relacionadas con el campo STEM resulta necesario, tanto técnica como profesionalmente, la realidad es que en la actualidad las mujeres siguen estando subrepresentadas en ellas (National Science Foundation, 2011 citado en Reilly et al., 2016). En concordancia con resultados sobre la valoración que realizan hombres y mujeres respecto a su capacidad para áreas y dominios particulares, mencionados previamente, las mujeres también han evidenciado menores niveles de autoeficacia para las áreas relacionadas al campo STEM (Heilbronner, 2013).

La limitada exposición de mujeres en carreras no tradicionales (Mendez y Crawford, 2002), la presencia de roles y estereotipos de género, así como la falta de figuras femeninas exitosas que puedan servir como referentes para otras mujeres (Freeman y Garces-Bascal, 2015), podrían explicar esta diferencia en cuanto a la participación femenina en las áreas STEM, aún y cuando

estás han evidenciado aspiraciones profesionales más flexibles, en comparación a sus contrapartes masculinos (Mendez y Crawford, 2002).

Resulta de gran importancia reconocer los factores que pueden limitar la presencia de las mujeres en estas áreas y campos del quehacer humano, entre ellos, los estereotipos de género, pues tal y como señalan Gómez-Arizaga et al. (2020) estos factores podrían influir en la formación de intereses vocacionales y profesionales relacionados a carreras que formen parte de ellas.

2.5. Identificación de las Altas Capacidades

La identificación de la población con altas capacidades resulta primordial, pues será a partir de ella que se podrán atender las necesidades, así como desarrollar las potencialidades de los individuos, a partir de implementación de las medidas y estrategias adecuadas (Rodríguez, 2013).

Además de tener como propósito el brindar dichas medidas educativas adecuadas a las necesidades de la población evaluada (Zavala y de la Torre, 2021), la identificación, de acuerdo con Rodríguez et al. (2017), tendría que entenderse a partir de la sucesión de distintas etapas y momentos, no como un proceso tangencial.

2.5.1 Diferentes Aproximaciones a la Identificación en el Campo de las Altas Capacidades

Debido a que por muchos años las altas capacidades fueron entendidas en términos de un factor único, la elevada capacidad intelectual (Binet y Simon, 1916 citado en Borgstede y Hoogeveen, 2014), tradicionalmente, la identificación se fundamentó en la aplicación de pruebas estandarizadas (Renzulli y Gaesser, 2015), especialmente dirigidas a la evaluación de dicha capacidad intelectual general, buscando con ello, la obtención del cociente intelectual (Worrel, 2009; Robinson, 2005), consolidándose así como sistemas de identificación unidimensionales, en donde el único criterio a considerar era dicha capacidad intelectual general elevada.

Diversos autores han planteado algunas de las limitaciones de los procedimientos unidimensionales (Renzulli y Gaesser, 2015; Rodríguez et al., 2017; Tannenbaum, 1991 citado en Barraca y Artola, 2004), entre las que mencionan, la escasez de información obtenida que permita caracterizar a los sujetos evaluados a partir de otros elementos que no sean únicamente los intelectuales; así como la presencia de falsos negativos (sujetos que si cuentan con un alto potencial o talento, pero no sean contemplados como parte del grupo detectado) y falsos positivos (sujetos sin alta capacidad que son considerados como tales) debido a la rigidez de los puntajes mínimos establecidos para su inclusión. Es por ello que Puente y García (2018) refieren que la evaluación de la capacidad intelectual no tendría que considerarse como el único criterio para establecer la identificación.

En la actualidad, la identificación se ha asumido como un sistema con múltiples fases (Peters et al., 2019). Mientras algunos autores consideran que el proceso de identificación se compone de dos fases, una denominada *screening* (o cribado, por su traducción del inglés) y otra de diagnóstico o selección (Rodríguez y Rodríguez, 2005), otros toman en cuenta tres, una primera de nominación, seguida por una de evaluación y finalmente, una última fase de selección (Johnsen, 2009).

De acuerdo con Prieto y Ferrando (2016) en el proceso de identificación se requiere la implementación de diversas estrategias, en las cuales se incluyan diferentes fuentes de información, así como instrumentos y medidas de recolección de datos que se encuentren adaptados de manera cultural y lingüística a los sujetos que serán evaluados.

Así mismo, es importante tener en cuenta que, para el logro de procedimientos genuinamente multicriteriales, la inclusión e instrumentación de estrategias formales e informales

tendría que realizarse de forma simultánea (Acar et al., 2016), pues, de otra forma, resultaría en procedimientos que siguen limitándose a una sola vía de detección.

Los autores que apoyan la inclusión de múltiples criterios, señalan como parte de los beneficios en la identificación: la posibilidad de aumentar la presencia de aquella población con baja representación en las altas capacidades, principalmente los grupos minoritarios (Rodríguez et al., 2017); la obtención de un mayor rango de información y de que el evaluado pueda mostrar, a partir de diferentes medios, sus áreas de alto potencial y talento (Callahan et al., 1995), así como evaluaciones mayormente confiables (Pfeiffer, 2015).

2.5.2 Estrategias y Procedimientos en la Identificación de las Altas Capacidades Intelectuales: Diferentes aproximaciones metodológicas.

Por su parte, los procedimientos y técnicas de identificación de la población con altas capacidades comúnmente se han clasificado en dos tipos, los formales e informales (González, 2015; Silva y Ortiz, 1989 citado en Valadez et al., 2006), o también denominados por algunos otros autores como objetivos y subjetivos (Renzulli y Gaesser, 2015; Vicente, 2014).

Existen, sin embargo, algunas otras clasificaciones, que hablan acerca de procedimientos de desempeño (*performance*) y de no desempeño (*non performance*) (Acar et al., 2016), o entre técnicas *tradicionales* y *no tradicionales* (Hodges et al., 2018), que podrían ser ubicadas dentro de las categorías anteriores, donde los de desempeño o tradicionales corresponden a los objetivos o formales y aquellos de no desempeño o no tradicionales a los informales o subjetivos.

Los procedimientos de identificación formales, basados en la implementación de pruebas estandarizadas, además de evaluar la capacidad intelectual general, miden una diversidad de aspectos, entre ellos, las aptitudes específicas y características de la personalidad (Rodríguez et al.,

2017), los niveles de logro y habilidades particulares (Hodges et al., 2018), el rendimiento, así como las estrategias cognitivas y metacognitivas de los individuos (López-Aymes et al., 2013).

Rodríguez et al. (2017) señalan entre los atributos principales de los instrumentos estandarizados, su validez y eficacia, lo cual brinda certeza respecto a la objetividad que tienen para la evaluación de distintos constructos. Además, estos instrumentos también han mostrado ser adecuados para la predicción de algunos otros elementos en los evaluados, entre ellos, ciertas habilidades o recursos (Covarrubias, 2018)

Aun cuando la implementación de estrategias formales y, especialmente, de las pruebas de inteligencia, se convirtió en la forma más recurrente de llevar a cabo la identificación (Renzulli y Gaesser, 2015), en la actualidad, se han considerado algunas de sus posibles limitaciones en caso de ser utilizadas como único criterio para establecer dicha detección, entre ellas, la falta de representación de ciertos grupos minoritarios (Hodges et al., 2018), así como su insuficiencia para caracterizar la capacidad intelectual general de los evaluados (Covarrubias 2018).

Por otro lado, los procedimientos informales se sustentan, de manera general, en las valoraciones y juicios otorgados por distintas fuentes de información, entre ellas, los padres, los docentes y los compañeros, así como el propio sujeto evaluado, a partir de la autonominación (Renzulli y Gaesser, 2015). Es en el concepto de nominación, referido a la *“acción, presentar a un estudiante como una persona para ser considerada para un propósito específico en función de su calidad preseleccionada”* (Zavala y de la Torre, 2021, p. 515), en este caso su alto potencial y talento, sobre el que se basará la identificación a partir de estas estrategias.

Entre las vías a partir de las cuales pueden ser exploradas dichas valoraciones se encuentran las entrevistas, los cuestionarios y los autoinformes (Rodríguez et al., 2017). Algunos otros medios

de obtención de información, dentro de la categoría de estrategias informales, son la observación directa y la revisión de los productos realizados por los sujetos evaluados (Almeida et al., 2016).

La consideración de grupos minoritarios, que, a partir de los procedimientos formales, habían estado subrepresentados entre la población con altas capacidades (Callahan et al., 1995); la oportunidad de detectar aquellos individuos que no se acoplen a un perfil típico (VanTassel-Baska et al., 2007); la posibilidad de llevarlos a cabo en un menor rango de tiempo (González, 2015), así como su conveniencia para la exploración de algunos elementos no intelectuales, como la motivación e intereses particulares (Renzulli y Gaesser, 2015) han sido descritos como los atributos de dichos procedimientos informales. Además, también ofrecen información de tipo mixto, tanto cualitativa como cuantitativa (Rodríguez y Díaz, 2005).

Autores como Rodríguez et al. (2017) sostienen la valía del uso de diversas fuentes de información en los sistemas de identificación, aun cuando éstas puedan presentar algunas limitaciones, entre ellas, los sesgos generados a partir de ideas y juicios distorsionados respecto a las altas capacidades, así como pautas y criterios de identificación que no se sustenten en evidencia empírica (Renzulli y Gaesser, 2015; González, 2015).

Respecto a las fuentes de información, los padres, docentes y compañeros han sido ampliamente consultados como parte de los sistemas de identificación (Rodríguez et al., 2017).

En general, han sido las nominaciones de los docentes las que se han utilizado con mayor frecuencia como parte de los sistemas de identificación (McBee, 2006). Sin embargo, diversas investigaciones han encontrado resultados contradictorios en cuanto a la eficacia de la nominación de los docentes. Mientras Zavala y de la Torre (2021) han comprobado el valor que tienen para la nominación de jóvenes con altas capacidades, otros por el contrario, han señalado algunas

tendencias mostradas por los docentes al realizar dichas nominaciones, entre ellas, valoraciones sesgadas sobre las capacidades de los sujetos, ejerciendo juicios sobreestimados respecto a la capacidad real, o por el contrario, algunos muy por debajo de esta (García-Cepero et al., 2012); la identificación basada mayoritariamente sobre una gran capacidad cognitiva de los alumnos evaluados (Barraca y Artola, 2004); la predilección por identificar a estudiantes que se adecuen a un estándar de comportamiento establecido (Renzulli, 2004) y aquellos que sigan los lineamientos respecto a sus deberes y asignaciones de la manera esperada (Wu, 2010).

Acerca del valor de las nominaciones de los padres, tal y como mencionan Lupiáñez y Espinoza (2019), estos pueden aportar información a la que no sea sencillo acceder a partir de la consulta de otra fuente, como las características relacionadas al desarrollo evolutivo de los individuos. Así mismo, podrían ser hábiles para el reconocimiento de aptitudes para áreas particulares, como el lenguaje, la lectura, así como el pensamiento divergente (Wu, 2010). Por otro lado, se ha sugerido que esta fuente de información se utilice de manera conjunta con otros criterios de identificación (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006).

En el caso de las nominaciones realizadas por los compañeros, éstas han sido recomendadas para el reconocimiento de aptitudes particulares entre el grupo de pares, entre ellas, el liderazgo, el pensamiento altamente creativo, así como para aquellos que presenten un bajo rendimiento académico o algún tipo de discapacidad (Massé y Gagné, 1996). Así mismo podrían resultar adecuados para el reconocimiento de estudiantes que puedan no ser contemplados a partir de otros métodos de identificación, como las pruebas de inteligencia o las nominaciones docentes (Kaya, 2013).

Resulta importante señalar, que el género se ha encontrado como uno de los factores que podrían afectar la forma en la que tanto docentes como compañeros nominan a otros (Larroder y Ogawa, 2015).

Larroder y Ogawa (2015) plantean entre algunas de las consideraciones a tomar en cuenta al utilizar las nominaciones, el que estas no se fundamenten únicamente en la valoración de la capacidad intelectual, sino que contemplen, una amplia diversidad de habilidades, así como talentos. Por otro lado, Wu (2010) recomienda que, de ser empleadas las nominaciones, éstas sean utilizadas considerando el poder obtener información, de manera conjunta, de distintos informantes.

2.5.3 La Autonomiación en el Marco de la Identificación de las Altas Capacidades.

La autonomiación, forma parte de los procedimientos de identificación informales y se refiere a la consulta de los sujetos evaluados, con el fin de obtener, según afirma McDonald (2008) una diversidad de información, así como los juicios que realizan respecto a sí mismos. Por su parte, Tourón y Reyero (2001) son más específicos al señalar que esta consiste en realizar un cuestionamiento directo al evaluado acerca de su valoración como alguien que tiene un gran potencial, así como de los campos y dominios en los cuales que dicho potencial puede manifestarse. Es por ello que la autonomiación se encontrará estrechamente ligada a la autoconciencia y a el reconocimiento de las propias habilidades, por lo que constituye una de las vías a partir de la cual puede ser llevada a cabo la identificación de la población con altas capacidades (Wong-Fernández y Bustos-Orosa, 2007).

Zavala y de la Torre (2021) destacan, como parte de las características distintivas de la autonomiación, la exploración de la percepción del sujeto respecto a sus habilidades, su capacidad

de ofrecer información en distintas aptitudes específicas, entre ellas la creatividad, así como su caracterización motivacional. Entre las técnicas utilizadas como medios para explorar esta autopercepción, se encuentran los cuestionarios, las autobiografías, las escalas de autoevaluación (Zavala y de la Torre, 2021), así como las entrevistas y el análisis de los diarios (Rodríguez et al., 2017).

Vale destacar que, frente al uso recurrente en la identificación, por un lado, de procedimientos formales, basados en la obtención de altos puntajes en pruebas psicométricas; y de la constante utilización de fuentes externas a los participantes evaluados, entre ellos, docentes, compañeros y padres, el uso de técnicas autorreferenciales ha mostrado diversas ventajas.

Entre sus principales características positivas y ventajas se han mencionado:

- La posibilidad de los participantes de tener un papel activo en su proceso de evaluación, a partir de lo cual, se posibilite la manifestación directa de áreas de interés y motivación personal (Wu, 2010).
- La expresión de aptitudes no comúnmente exploradas a partir de pruebas estandarizadas, como el liderazgo y la capacidad creativa (Renzulli, 2015).
- La exploración de información que resulte complementaria a la otorgada por otras técnicas y procedimientos (Zavala y de la Torre, 2021).
- La posibilidad de disminuir los sesgos, principalmente de género y de grupos minoritarios, evidenciados a partir de la consulta de otras fuentes de información, como los docentes y compañeros (Larroder y Ogawa, 2015).

Finalmente, es necesario reconocer que si bien la implementación de la autonominación en los sistemas de identificación ha sido ampliamente referida y sugerida (García-Cepero et al., 2012;

Renzulli y Gaesser, 2015; Niederer y Irwin, 2001; Heller, 2013; SEP, 2022), la evidencia empírica que aporte información respecto a su eficacia y valía como parte de los sistemas y procedimientos de identificación ha sido escasa (Zavala y de la Torre, 2021; Neber, 2004), existiendo aún un conocimiento limitado respecto a esto.

2.5.3.1 Consideraciones para la Implementación de la Autonomiación.

Algunos autores han sugerido tomar en cuenta ciertas consideraciones al momento de llevar a cabo estrategias auto-referenciales. Se ha concluido que las primeras fases de los procedimientos de identificación, específicamente la detección o cribado, parecen la mejor instancia para utilizarlas (Zavala y de la Torre, 2021), especialmente en aquellos sistemas basados en la instrumentación de múltiples estrategias, donde la autonomiación se utilice como un medio para la exploración de información que complemente lo obtenido a partir de otras vías (López-Aymes et al., 2013), lo cual permita realizar una caracterización más integral de los participantes. Además, Rodríguez et al. (2017) apuntan a la conveniencia de su aplicación con población de edades en las que se haya alcanzado una mayor capacidad de autoconocimiento general, así como para aspectos particulares, entre ellos, sus habilidades y potencialidades, lo cual podría ser especialmente pertinente a partir de la adolescencia (Zavala y de la Torre, 2021).

Así mismo, al igual que con otras fuentes y estrategias, han de contemplarse algunas posibles dificultades al utilizar la autopercepción de los participantes como vía para ejercer la identificación.

Uno de estos posibles inconvenientes podría ser la no autonomiación por parte de los individuos evaluados, generada por la influencia de elementos como la autoestima y el autoconcepto, especialmente cuando estos se encuentran disminuidos (Wu, 2010), debido a la

estrecha relación que tienen estos constructos con la imagen y valoración que hacen los sujetos que sí mismos.

2.5.4 Problemáticas Actuales en la Identificación de la Población con Altas Capacidades

Aún con la amplia diversidad de estrategias y técnicas orientadas a la detección de la población con altas capacidades intelectuales, perduran hoy en día, algunas dificultades que requieren cierta atención en particular, debido a sus implicaciones en la identificación.

Una de estas problemáticas es la subrepresentación de grupos poblacionales, entre ellos, las pertenecientes a distintas minorías étnicas, personas con alguna discapacidad o en situación de pobreza, afrodescendientes, etc., (Peters et al., 2019). Al respecto, Heller (2004) plantea la necesidad de contemplar ciertos factores que puedan estar afectando la manera en la que se llevan a cabo dichos sistemas de identificación, entre los que menciona, la carencia de información precisa en la temática, así como los estereotipos e ideas preconcebidas que puedan tener los sujetos encargados de realizar la detección de población con altas capacidades intelectuales.

Este recorrido a lo largo de algunas de las principales premisas y hallazgos relacionados a las altas capacidades intelectuales, permite entenderlas como un fenómeno dinámico y complejo, el cual, más allá de agotarse en la explicación que un modelo en específico pueda ofrecer, requiere de aproximaciones particulares, las cuales retomen y asuman, la multiplicidad de elementos de los que se conforma. Como parte de dichos elementos, se considera primordial, por lo cual se asume como el foco de análisis y exploración del presente documento, la posibilidad de que los sujetos evaluados puedan tener una participación activa dentro de los sistemas de identificación, con lo cual aporten, de manera directa, información que sume al entendimiento de las características

distintivas de la población con altas capacidades intelectuales, y de manera particular, de los adolescentes.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación tiene un alcance descriptivo-correlacional, es de tipo transversal.

Parte de un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo. Para la identificación y diagnóstico de los estudiantes con altas capacidades intelectuales se partió de una estrategia multi-etapa y multi-criterial, que definieron las dos etapas de la investigación: una fase de *screening* o despistaje general (cuantitativa), y una fase de diagnóstico profundo (en la cual se utilizaron técnicas y procedimientos cuantitativos y cualitativos). En una tercera etapa se llevó a cabo la sistematización de toda la información para dar respuesta a las interrogantes de la investigación.

3.2. Escenario de Investigación

La investigación se llevó a cabo en una escuela Preparatoria General Pública ubicada en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. Para ello, se tuvo previa autorización de autoridades del centro educativo, el consentimiento de participación de los adolescentes por parte de los padres, así como el asentimiento de voluntariedad por parte de los estudiantes (ver Anexo 1 y 2).

3.3. Participantes

Participaron un total de 477 estudiantes, que representó la población total que cursaba el primer año de preparatoria en el momento en el que se desarrolló la investigación. La muestra final, conformada después de una etapa de screening, estuvo compuesta por 101 adolescentes con altas capacidades, de los cuales, 39 eran mujeres (38.6 %) y 62 hombres (61.4 %). La media de edad fue de 15.52 años, desviación típica .65.

La selección de la muestra se realizó de manera no probabilística, intencional (o por conveniencia), tomando en cuenta para ello los siguientes criterios de inclusión:

- Haber obtenido percentil \geq a 90 en la prueba de Matrices Progresivas de Raven en su Escala General.
- Aprobación para la participación de los estudiantes por parte de los padres o tutores a partir del Consentimiento Informado.
- Aprobación de los estudiantes para su participación a partir del Asentimiento Informado.

Con los estudiantes seleccionados en esta etapa, se desarrolló un diagnóstico más profundo, que implicó la aplicación de otras pruebas para obtener conocimiento de sus perfiles de habilidades y potencialidades cognitivas-creativas.

3.4. Medidas, Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos.

A continuación, se describen los instrumentos y medidas utilizados para la obtención de los datos, considerando su objetivo, descripción y operacionalización:

3.4.1 Evaluación del Alto Potencial Intelectual

Etapa de screening

Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General) (Raven et al., 2006).

Instrumento ampliamente utilizado para la evaluación de la capacidad intelectual, específicamente el razonamiento abstracto o no verbal. Consta de 60 problemas divididos en cinco series (A, B, C, D y E), de 12 problemas cada uno, en donde el grado de dificultad para cada problema aumenta progresivamente conforme se avanza dentro de cada una de las series. La lógica de resolución consiste en que el participante evaluado elija, de entre las opciones disponibles,

aquella pieza faltante que complete la lámina que se le presenta. La prueba brinda valores tanto de puntuaciones directas como de percentiles. No se considera tiempo límite para su resolución, además de que su aplicación es autoadministrable, por lo que puede llevarse a cabo de manera individual o colectiva.

3.4.2 Evaluación de Aptitudes Intelectuales

Etapa de diagnóstico profundo

Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI-3) (Santamaría et al., 2014).

La prueba permite evaluar “*la capacidad del sujeto para resolver ágilmente problemas de muy diverso tipo, mantener una adecuada flexibilidad intelectual y realizar procesos lógicos de deducción e inducción*” (Santamaría et al., 2014, p. 9).

Se compone de cinco subtests orientados a evaluar las siguientes aptitudes intelectuales:

Tabla 1.

Subescalas de la prueba de Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI-3)

Aptitud	Descripción
Espacial	Habilidad con que una persona puede imaginarse mentalmente los movimientos de figuras en el espacio
Numérica	Destreza en el cálculo mental, el razonamiento aritmético y la resolución de problemas numéricos de la vida diaria.
Razonamiento abstracto	Capacidad para resolver problemas lógicos y abstractos, así como descubrir secuencias lógicas.
Verbal	Capacidad para comprender ideas o conceptos expresados con palabras y razonar con ellas.
Memoria	Capacidad de almacenar información nueva, mantenerla y recordarla pasado cierto tiempo.

Fuente: adaptado a partir de Santamaría et al. (2014)

Para la presente investigación se implementó el nivel 3 de esta prueba, diseñado para población comprendida desde 4to grado de secundaria y bachillerato. El formato de respuesta para todos los subtest es de opción múltiple. La prueba ofrece puntuaciones respecto dimensiones globales y/o de segundo orden como *inteligencia general* (Aptitud espacial + Aptitud numérica + Razonamiento abstracto + Aptitud verbal), *inteligencia verbal* (Aptitud numérica + Aptitud verbal) e *inteligencia no verbal* (Aptitud espacial + Razonamiento abstracto), además de proporcionar percentiles, deciles y eneatisos para cada una de las aptitudes evaluadas. El tiempo aproximado para su aplicación es de 90 minutos.

3.4.3. Evaluación de la Capacidad Creativa

Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J) (Artola et al., 2008).

Instrumento que tiene como objetivo evaluar la capacidad creatividad, tanto gráfica como narrativa. Se utilizó la versión dirigida a adolescentes, que comprende edades entre los 12 y los 18 años, la cual ha sido empleada con población mexicana, como en la investigación llevada a cabo por Valadez et al. (2020) en la que los autores señalan una confiabilidad de 0.85.

La prueba se compone de 4 tareas o juegos, a partir de los cuales se evalúan diferentes elementos pertenecientes a la creatividad en sus dos modalidades, Narrativa y Gráfica. En los primeros **3 Juegos** se explora el pensamiento divergente en su modalidad verbal, considerando para dicha evaluación las siguientes dimensiones:

Tabla 2.

Dimensiones de la creatividad narrativa evaluadas en la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes.

Dimensión	Juego	Descripción
Fluidez	1, 2 y 3	Aptitud del sujeto para producir un gran número de ideas.
Flexibilidad	1, 2 y 3	Aptitud del sujeto para producir respuestas muy variadas, pertenecientes a diversos campos.
Originalidad	2 y 3	Aptitud del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente o establecido convencionalmente.

Fuente: adaptado a partir de Artola et al. (2008).

El **Juego 4** evalúa la capacidad gráfica o figurativa (Artola et al., 2008), para lo cual considera tres elementos específicos (*Elaboración, Título y Detalles especiales*), además de la *Originalidad*. La Tabla 3 presenta el contenido de cada una de estas dimensiones:

Tabla 3.

Dimensiones de la creatividad gráfica evaluadas en el Juego 4 de la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes.

Dimensión	Descripción
Elaboración	Aptitud del sujeto para desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.
Originalidad	Aptitud del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente o establecido convencionalmente.
Título	Aptitud del sujeto para elaborar una frase adecuada al dibujo, sin que esta sea meramente descriptiva
Detalles especiales	Aptitud del sujeto para asignar detalles como uniones, inversiones o expansiones.

Fuente: adaptado a partir de Artola et al. (2008).

La prueba ofrece, además de las puntuaciones para cada una de las facetas de la creatividad evaluadas (Gráfica y Narrativa), una puntuación general (Creatividad General), el cual es resultado de la suma de ambas. El tiempo aproximado para su aplicación es de 40 minutos y puede ser administrada de manera individual o colectiva.

3.4.4. Exploración de la Autonomización

Formato de autonominación, productos y desempeños creativos

Instrumento elaborado *ad hoc* por Castellanos (2008, citado en González, 2014). Explora la autopercepción de los participantes respecto a la condición de alta capacidad, sus habilidades y talentos, los argumentos utilizados para sustentar los mismos, las áreas y campos particulares en los que han alcanzado un alto rendimiento, así como la creación de producciones altamente creativas y excelentes. El instrumento se divide en tres apartados; 1) la autonominación propiamente dicha, así como los argumentos y criterios utilizados para sustentarla, se compone de una pregunta abierta, así como una dicotómica; 2) áreas en los que se expresa el alto potencial, integrado por nueve ítems de respuesta de elección múltiple; 3) campos y actividades en los que se manifiesta el alto potencial y talento, así como los desempeños altamente creativos y/o de gran calidad, conformado por de 13 ítems de respuesta de elección múltiple (Ver Anexo 4).

3.4.5. Rendimiento Académico

Promedio de calificaciones obtenidas en el año escolar anterior y el primer trimestre del curso vigente en el momento de la recolección de la información.

3.5. Procedimiento

Posterior a la presentación del proyecto de investigación, se obtuvo la autorización por parte de la institución educativa para su implementación. La investigación se dividió en dos grandes fases, una primera de *screening* o filtrado inicial y una segunda fase, de evaluación o diagnóstico en profundidad. La aplicación de los instrumentos de ambas etapas se llevó a cabo en las instalaciones de la preparatoria, de acuerdo a los horarios y espacios establecidos y facilitados por esta misma.

A continuación, se describe el procedimiento de la investigación:

- Fase de *screening* o filtrado inicial

Tuvo como propósito el realizar una detección inicial del alto potencial intelectual de los participantes. Para dicha detección se aplicó la Prueba de Matrices Progresivas de Raven (PMP) en su Escala General. La aplicación del instrumento se realizó de manera colectiva, con todos los grupos que cursaban el primer año, contando para ello con 45 minutos. Así mismo, conjuntamente con la PMP (aunque sin carácter selectivo), fue administrado el *Formato de autonominación, productos y desempeños creativos*, brindándoles a los participantes 15 minutos para su resolución. La duración total de la aplicación fue de 60 minutos, lo que corresponde a un módulo o clase. Para ambas aplicaciones se utilizaron espacios dentro de las instalaciones del plantel educativo, los cuales fueron facilitados por la institución.

- Fase de diagnóstico profundo

Para esta fase de la evaluación se aplicaron pruebas orientadas a indagar aspectos específicos, como la caracterización intelectual (EFAI-3) y el pensamiento creativo (PIC-J). La aplicación de las pruebas se llevó a cabo de manera colectiva, en locales ubicados en el propio plantel educativo, asignados por la dirección del mismo, en sesiones de trabajo distintas.

En un primer momento fue aplicado la prueba Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI-3), con grupos de entre 20 y 25 estudiantes, para ello fue necesario contar con dos horas, lo que corresponde a dos clases o módulos, debido a que tuvo una duración aproximada de 1 hora y 45 minutos. Posteriormente la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J), la cual tuvo una duración aproximada de 40 minutos, fue administrada de igual manera, con grupos de entre 20 y 25 estudiantes cada uno.

Así mismo, en esta etapa, la escuela facilitó el acceso a los expedientes de los 101 estudiantes, con el objetivo de registrar su promedio académico obtenido en el trimestre anterior a la fecha de aplicación de los instrumentos, así como el promedio del año anterior (último de secundaria), a fin de contemplarlo como evidencia de su rendimiento académico.

3.6. Análisis y Procesamiento de los Datos

Se obtuvo información de tipo mixto por lo que el análisis se realizó de dos maneras diferenciadas.

3.6.1 Análisis y Procesamiento de Datos Cuantitativos

Para el procesamiento de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 19. Se llevaron a cabo dos clases de análisis. La primera, referente a los estadísticos descriptivos, entre ellos: frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar. La segunda clase de análisis consistió en la aplicación de estadísticos inferenciales, a su vez dividido en dos tipos: por un lado, las pruebas no paramétricas, por medio de chi cuadrada, así como las tablas de contingencia y por otro lado, las pruebas paramétricas, a partir de la t student para la comparación de medias.

3.6.2 Análisis y Procesamiento de Datos Cualitativos

Los datos cualitativos, obtenidos a partir de las respuestas otorgadas por los participantes a las preguntas abiertas del Formato de autonominación y desempeños creativos, se trabajaron a partir del análisis de contenido, el cual consiste en el “*conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos*” (Andréu, 2000, p. 22). Dicho análisis pretende identificar las principales categorías en las que se agrupaban los argumentos brindados por los adolescentes. Este análisis siguió una metodología deductiva-inductiva, debido a que se utilizó un

sistema de categorías previamente utilizadas (Castellanos, 2014), las cuales sirvieron para la codificación de los datos en un primer momento, sin embargo, algunas de estas categorías fueron modificadas y recodificadas, mientras otras más emergieron de la propia revisión del contenido. Una vez realizada la codificación, se obtuvieron categorías, así como subcategorías.

3.7. Consideraciones Éticas de la Investigación

Para llevar a cabo el proyecto se contó con la autorización por parte de la institución educativa, a quienes se les brindó información acerca del objetivo y los alcances de la investigación. Posterior a ello, previo al comienzo de la primera etapa de la investigación, se llevó a cabo la entrega de los consentimientos informados para los padres de los estudiantes (ver Anexo 1) y los asentimientos informados para estudiantes (ver Anexo 2), debido a que a la fecha en la que fue realizada la recolección de la información, la mayoría de los participantes eran menores de edad. Una vez identificados aquellos estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión para la segunda etapa, aquella de evaluación profunda, fue entregado un segundo formato de asentimiento informado (ver Anexo 3), el cual contenía información complementaria.

Para la elaboración de dichos formatos se contemplaron los principios contenidos en manuales de ética dirigidos a la investigación en el campo de la psicología, así como para las ciencias sociales (APA, 2010; Mondragón, 2016), entre ellos:

- Información sobre el proyecto (propósitos y alcances de la investigación, así como procedimientos que serían llevados a cabo).
- *Voluntariedad*: considerando la posibilidad de negarse a participar o abandonar el estudio en cualquier momento, aun cuando este ya hubiese comenzado.

- *Riesgos potenciales*: en este caso, no fue considerado ningún riesgo posible como consecuencia de su participación.
- *Confidencialidad* y resguardo de los datos otorgados: puntualizando el uso exclusivo de la información para fines de investigación.
- *Beneficios*: en el que se contempló la posibilidad de obtener retroalimentación respecto a la evaluación realizada.
- Titulares del proyecto y sus medios de contacto: los cuales serían las principales fuentes de información en caso de dudas o comentarios.

Ambos formatos fueron revisados y aprobados por los miembros del comité de ética del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) previo a su entrega.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los principales hallazgos derivados de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación aplicados, así como de los análisis ejecutados. En primer lugar, se presenta la caracterización de los participantes, a partir de los estadísticos descriptivos correspondientes a las pruebas formales (MPR, EFAI-3, PIC-J), así como del rendimiento escolar. Posteriormente, se exponen los resultados de la autonominación propiamente dicha. Finalmente, se presentan los análisis estadísticos inferenciales, con los cuales se pretende examinar la existencia de relaciones entre las diferentes variables estudiadas, así como las diferencias entre hombres y mujeres en las mismas.

4.1. Análisis Descriptivo: Pruebas Formales y Rendimiento Académico

En la Tabla 4 se muestran los resultados del análisis descriptivo para los puntajes obtenidos en las pruebas objetivas, teniendo en cuenta las subpruebas y dimensiones que cada una incluye. Así mismo, se contempla el rendimiento académico, el cual corresponde al último promedio semestral obtenido por los estudiantes, previo al comienzo del proyecto de investigación.

Tabla 4

Estadísticas descriptivas para resultados de las pruebas objetivas (capacidad intelectual general, aptitudes intelectuales, creatividad) y el rendimiento académico.

VARIABLES/INSTRUMENTO	ESCALAS/SUBESCALAS	Media de los puntajes percentiles	Máx.	Min.	DE
EMP	Total	93.37	95	90	2.25
EFAI	Aptitud espacial	53.96	99	1	27.06
	Aptitud numérica	53.40	98	1	29.16
	Razonamiento	49.53	99	1	27.99

	Aptitud verbal	62.41	99	1	26.70
	Memoria	49.49	97	1	23.51
	*Inteligencia verbal	84.89	99	6	23.06
	*Inteligencia no verbal	86.28	99	5	20.16
	*Inteligencia general	90.38	99	6	16.42
PIC-J	*Creatividad gráfica	61.32	99	2	33.92
	*Creatividad narrativa	21.99	90	1	22.61
	*Creatividad general	24.52	90	1	23.26
	Fluidez narrativa	26.61	97	2	24.75
	Flexibilidad narrativa	11.86	70	1	14.61
	Originalidad narrativa	18.02	90	1	22.34
	Título (nota de gráfico)	45.93	97	3	34.62
	Elaboración gráfica	69.13	99	20	25.35
	Detalles gráficos	1.04	6	0	1.34
	Originalidad gráfica	52.63	99	1	30.20
Rendimiento académico	Calificaciones promedio	7.98	10	5.44	1.05

Leyenda: EMP = Escala de Matrices Progresivas de Raven; EFAI = Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales; PIC-J = Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes.

Nota: los * se refieren a puntajes totales de cada escala.

Nota: el puntaje referido al rendimiento académico se expresa en una escala del 1 al 10.

Respecto al percentil obtenido en la EMP de Raven, el rango entre los puntajes no es amplio, teniendo como mínimos y máximos valores muy cercanos; esto se debe al punto de corte establecido para su inclusión en la investigación ($p \geq 90$). Dentro de la prueba de imaginación creativa (PIC-J), el valor más alto, como se observa, se obtuvo en la dimensión Creatividad Gráfica ($M=61.32$, $DE=33.92$), así como en dos de sus variables, Originalidad Gráfica ($M=52.63$, $DE=30.20$) y Elaboración Gráfica ($M=69.13$, $DE=25.35$). Para el caso de la dimensión Creatividad Narrativa, los puntajes obtenidos fueron menores.

Por otro lado, respecto a los resultados descriptivos del EFAI-3, los valores más altos están asociados a los percentiles de la Inteligencia General ($M=90.38$, $DE=16.42$). Igualmente, los valores de las subescalas de Inteligencia Verbal y de Inteligencia No Verbal fluctúan en general, en toda la muestra en los percentiles superior a 80 (con medias de 84.89 y 86.28 respectivamente)

En cuanto a las aptitudes específicas evaluadas, la Aptitud Verbal obtuvo los puntajes más elevados ($M=62.41$, $DE=26.70$) en comparación con las aptitudes restantes (Espacial, Numérica, Razonamiento, Memoria). En general, las diferencias entre los puntajes mínimos y máximos obtenidos son muy notables, lo que se expresa en la gran dispersión de los datos, afectando a su vez las medidas de tendencia central como la media de las puntuaciones.

Así mismo, se puede destacar en esta muestra, que los promedios de las calificaciones se distribuyeron en un intervalo que va desde el 5.44 hasta el 10 (el máximo en la escala), mostrando gran dispersión, sin embargo, la media es de aproximadamente 8. Cabe mencionar, que este indicador no constituyó un criterio para la selección.

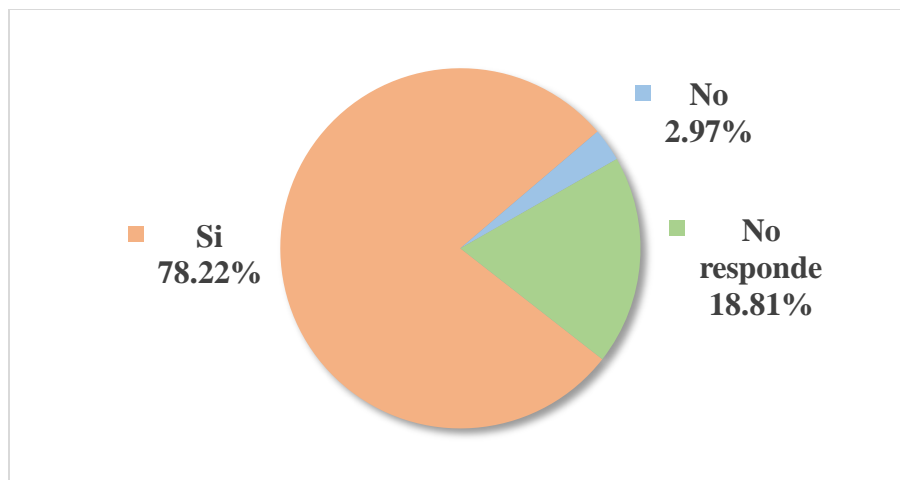
4.2. Resultados del Instrumento de Autonomiación

4.2.1 Resultados de la Autonomiación en los Participantes

En la Figura 1 se muestra la distribución de respuestas otorgadas a la pregunta de autonomiación “¿Crees que tengas algún talento, destreza o habilidad especial, o que eres muy bueno (a) para algún tipo de actividad, cualquiera que sea?” del Formato de autonomiación, productos y desempeños creativos.

Figura 1.

Distribución de los adolescentes a la pregunta de autonomiación (N=101)



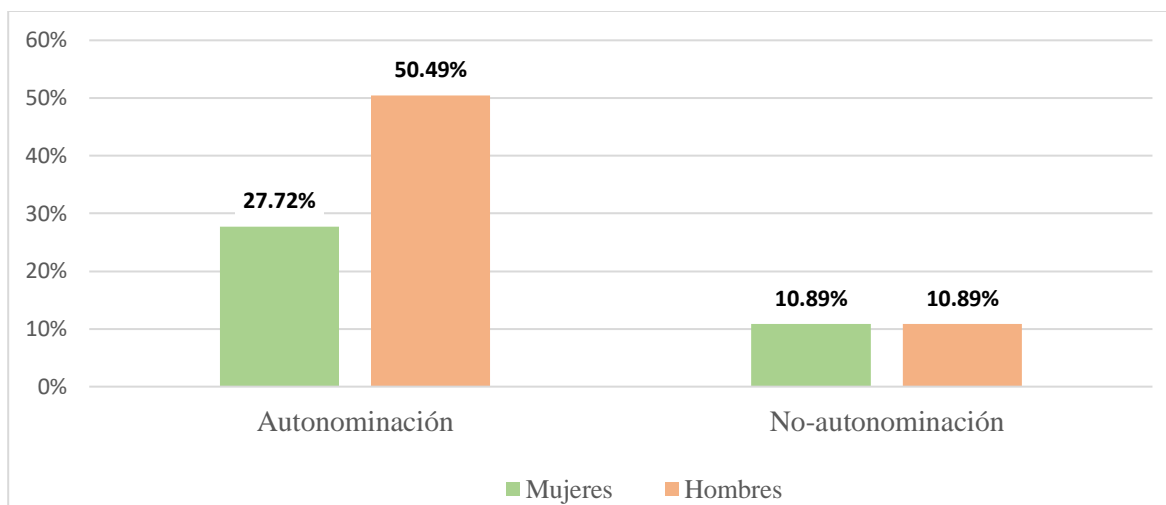
Leyenda: SÍ= estudiantes que se autonominaron; NO= estudiantes que no se autonominaron; NO RESPONDE= estudiantes que dejaron en blanco la respuesta.

A partir de estos resultados se pueden establecer dos grupos diferenciados, uno conformado por aquellos estudiantes que se asumen con ciertos dominios y habilidades destacadas (Autonomiación) que corresponde al 78.2% del total y por otro lado, el 21.8% restante, de aquellos estudiantes que no se autonominan o, al menos, no lo realizan de manera explícita (No-autonomiación).

En la Figura 2 se muestra la distribución de los grupos de Autonomiación y No Autonomiación a partir del sexo.

Figura 2.

Distribución grupos Autonomiación y No Autonomiación en hombres (n=62) y mujeres (n=39)



Para el grupo de los Autonominados (AN), el mayor porcentaje corresponde a hombres, mientras las mujeres representan el 27.72%. Por otro lado, para el grupo de No Autonominación (NAN) la distribución de hombres y mujeres se muestra semejante.

4.2.2 Juicios de Autonominación: Argumentos Utilizados por los Adolescentes para dar cuenta de la Alta Capacidad y de sus Potencialidades.

Para la pregunta del Formato de autonominación, productos y desempeños creativos: “¿Qué te hace pensar que eres muy bueno (a) o destacado (a) en esta actividad o área? Menciona algunas de tus razones para pensar así”, las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido, el cual siguió una metodología deductiva-inductiva, con el propósito de establecer categorías y subcategorías que pudieran ofrecer aquellos principales argumentos otorgados por los participantes.

Como resultado de dicho análisis y clasificación se trabajó con un total de ocho categorías, así como una diversidad de subcategorías para cada una de ellas, las cuales reflejan contenidos más específicos. La mayoría de estas categorías son deductivas, provienen del estudio previo realizado por Castellanos (2014), aunque surgieron también, por una vía inductiva de análisis, otras

categorías que las complementaron, sobre todo reflejadas en las subcategorías. En la Tabla 5 se presenta una descripción de los contenidos temáticos a los que aluden cada una de las categorías.

Tabla 5

Descripción de los contenidos temáticos para las categorías obtenidas a partir del análisis de contenido.

Categorías	Descripción
A Características cognitivas y de dinámica del aprendizaje	Hace referencia a elementos de carácter cognitivo, específicamente aquellos relacionados al aprendizaje y la adquisición del conocimiento.
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	Comprende a la capacidad intelectual global (entendida como una alta inteligencia), así como las distintas aptitudes particulares en las que puede estar expresado el alto potencial.
C Características motivacionales y volitivas	Se relaciona con la motivación intrínseca de los individuos, factor que determina su implicación en diferentes dominios y campos, así como una inversión de recursos cognitivos (entre ellos la concentración, la autodisciplina, etc.).
D Características psicosociales	Recoge las competencias y particularidades que se orientan al desempeño del individuo en el plano social.
E Características de personalidad y emocionales	Integrada por la caracterización emocional y personal, donde se incluyen habilidades y rasgos referentes al estado óptimo del individuo (por ejemplo, autonomía).
F Rendimiento, desempeños y productos	Orientada a los niveles de ejecución sobresalientes, ya sea de a partir de altos puntajes (calificaciones) o en productos de gran calidad y originalidad, particularmente en el contexto académico.
G Precocidad en diferentes áreas	Retoma específicamente la manifestación de un elevado nivel de maduración (precocidad) para diferentes actividades y áreas; y finalmente.
H Referencias y valoraciones externas	Indica argumentos que se sustentan en las valoraciones y juicios otorgados por fuentes externas (padres, compañeros, docentes, etc.).

Una vez clasificadas las respuestas otorgadas por los adolescentes para dar cuenta de su alta capacidad, se analizó la repartición de estas categorías, así como de las subcategorías que las conformaron. En la Tabla 6 se muestra la distribución obtenida de dicho análisis.

Tabla 6

Distribución de categorías y subcategorías emergentes a partir del análisis de contenido de las respuestas de los participantes.

Categoría	Subcategorías	F (n=158)	% (del total)	Hombres		Mujeres	
				F	%	F	%
A Características cognitivas y dinámica del aprendizaje	A1 Alto desarrollo de procesos cognitivos y de las habilidades generales del pensamiento	3	1.89	3	100	0	0
	A2 Elevada capacidad de procesamiento de información	3	1.89	2	66.66	1	33.33
	A3 Rápida asimilación o ritmo de aprendizaje	33	20.88	19	57.57	14	42.42
	A4 Estrategias eficientes de aprendizaje	4	2.53	1	25	3	75
	A5 Cantidad y calidad de sus conocimientos	1	0.63	1	100	0	0
Totales por categoría		44	27.84	26	59.09	18	40.90
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	B1 Capacidades o aptitudes en dominios particulares (académicos y no académicos)	19	12.02	14	73.68	5	26.31
Totales por categoría		19	12.02	14	73.68	5	26.31
C Características motivación y volitivas	C1 Elevada motivación y compromiso afectivo hacia esferas determinadas	6	3.79	5	83.33	1	16.66
	C2	36	22.78	17	47.22	19	52.77

	Intereses amplios y focalizados						
	C3	3	1.89	1	33.33	2	66.66
	Organización, autodisciplina						
	C4	13	8.22	8	61.53	5	38.46
	Concentración, perseverancia						
	Totales por categoría	58	36.70	31	53.44	27	46.55
D	D1	2	1.26	1	50	1	50
Características psicosociales	Habilidades para las relaciones interpersonales						
	Totales por categoría	2	1.26	1	50	1	50
E	E1	1	0.63	0	0	1	100
Características de personalidad y emocionales	Independencia, autonomía, autorregulación						
	E2	4	2.53	2	50	2	50
	Competencia emocional						
	E3	2	1.26	0	0	2	100
	Creatividad, curiosidad, apertura a lo nuevo						
	E4	2	1.26	0	0	2	100
	Adaptabilidad						
	Totales por categoría	9	5.69	2	22.22	7	77.77
F	F1	2	1.26	2	100	0	0
Rendimiento, desempeños y productos	Altas calificaciones						
	F2	8	5.06	6	75	2	25
	Desempeños y productos escolares de creativos y/o de alta calidad						
	Totales por categoría	10	6.32	8	80	2	20
G	G1	1	0.63	0	0	1	100
Precocidad	Intereses						
	G2	3	1.89	1	33.33	2	66.66
	Desarrollo cognitivo y aptitudes en dominios específicos						
	Totales por categoría	4	2.53	1	25	3	75

H Referencias externas	Referencias externas	12	7.59	6	50	6	50
Totales por categoría		12	7.59	6	50	6	50

Del total de argumentos utilizados por los estudiantes para dar cuenta de su alta capacidad (N=158) en áreas determinadas, un amplio porcentaje (36.70%) lo relacionó a las *características motivacionales y volitivas*, categoría que se asocia, principalmente, con preferencias e intereses, ya sean amplios o focalizados. Otra categoría que destaca por su prevalencia es la referente a las *características cognitivas y dinámica del aprendizaje*, la cual obtuvo el 27.84%, esta categoría se sustenta, entre otras cosas, a partir de la agilidad y velocidad del proceso de adquisición de los conocimientos. Por otro lado, un aspecto que destaca es la poca aparición de la categoría precocidad (F=4, 2.53%) entre los argumentos utilizados por los adolescentes. La distribución de las categorías restantes muestra una menor prevalencia.

Por otra parte, resulta interesante la distribución de los tipos de argumentos en hombres y mujeres. Los primeros destacan respecto a sus compañeras en los argumentos basados en la dinámica de los procesos de aprendizaje, en la evaluación de sus habilidades en dominios particulares (categorías A y B), mientras que las adolescentes brindan en mayor proporción de sus pares hombres, argumentos basados intereses amplios, y la organización y disciplina (en la categoría C, relacionada con las características motivacionales-afectivas) así como datos relacionados con la Precocidad.

A continuación, se incluyen ejemplos de las respuestas de los participantes en las diferentes categorías identificadas.

Tabla 7

Ejemplos de las respuestas o argumentos otorgados por los adolescentes a la pregunta abierta del formato de autonominación y la categoría a la que pertenecen.

Categorías	Ejemplos y/o especificaciones
A Características cognitivas y de dinámica del aprendizaje	“aprendo rápido como se hacen las cosas” (H) “tengo los conocimientos necesarios”(H) “pues soy hábil y rítmico”(H)
B Desarrollo de capacidades y aptitudes	“soy bueno con los números”(H) “en basquetbol siempre fui de los mejores”(H) “en los videojuegos soy bueno”(H)
C Características motivacionales y volitivas	“me divierte la pintura”(H) “me gusta cantar y soy buena”(M) “si me lo propongo, mejoro mucho”(M) “son cosas a las que les pongo empeño y dedicación”(H)
D Características psicosociales	“me fascina ayudar a las personas”(H) “hablando con la gente también soy buena”(M)
E Características de personalidad y emocionales	“confío en mis capacidades”(M) “soy muy paciente”(M) “tengo gran habilidad para usar las palabras a mi favor”(H)
F Rendimiento, desempeños y productos	“sé hacer las cosas con claridad y rapidez”(M) “los trabajos que hago, reviso cada detalle”(H) “he ganado varios concursos en secundaria por eso”(H)
G Precocidad en diferentes áreas	“pintura, dibujo, desde chica lo eh hecho”(M) “desde temprana edad aprendí a hacer bastante cosas con la computadora”(H)
H Referencias y valoraciones externas	“me lo dicen mucho”(M) “todos me dicen que soy bueno dibujando”(H) “mis profesores y compañeros me lo dicen”(H)

Nota: las letras entre paréntesis hacen referencia al sexo de los participantes, H= hombre y M= mujer.

4.2.3 Áreas de Identificación de las Destrezas o Habilidades en los Adolescentes.

La Tabla 8 muestra la prevalencia de los campos en los cuales los y las participantes identificaron sus destrezas o talentos. En el *Formato de autonominación y desempeños creativos* se encuentran delimitadas estas áreas a partir de una pregunta cerrada, donde los estudiantes tenían la oportunidad de seleccionar más de un campo a la vez. Además, se encontraba un apartado en el

que podían especificar o enunciar algunos ejemplos que dieran cuenta acerca de su elección para cada área, en caso de que considerarlo oportuno.

Tabla 8

Áreas de identificación del alto potencial de los adolescentes

Área	f (N=79)	% (del total de aparición)	Hombres (N=51)		Mujeres (N=28)	
			F	%	F	%
Ciencias Exactas	46	58.22	29	63.04	17	36.95
Ciencias Naturales	28	35.44	19	67.85	9	32.14
Tecnología	26	32.91	22	84.61	4	15.38
Ciencias Computacionales	14	17.72	12	85.71	2	14.28
Artes	54	68.35	28	51.85	26	48.14
Lenguaje/literatura	23	29.11	9	39.13	14	60.86
Deportes	45	56.96	36	80	9	20
Relaciones Sociales	15	18.98	5	33.33	10	66.66

Las Artes (F=54, 68.35%), las Ciencias Exactas (F=46, 58.22%) y los Deportes (F=45, 56.96%) obtuvieron la mayor prevalencia entre las áreas disponibles. Respecto a la identificación diferenciada, los hombres identificaron su alto potencial con mayor frecuencia en áreas como Tecnología, Ciencias Computacionales, Deportes, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas, las cuales han sido comúnmente asociadas como campos propios del género masculino. Las mujeres, por su parte, muestran un comportamiento similar, pues su auto-identificación fue superior en áreas como literatura y relaciones sociales, campos que son estereotípicamente asumidos como femeninos. Para el caso específico de la categoría Artes el porcentaje de hombres y mujeres que se auto-identificaron como sobresalientes se muestra similar, con un 51.85% y 48.14% respectivamente.

4.2.4 Manifestación del Alto Potencial en Actividades o Productos de Alta Calidad

Como parte del *Formato de autonominación* se les cuestionó a los estudiantes acerca de su participación en actividades de diversos campos de habilidad y destreza, para ello se les plantearon diversas actividades. Los estudiantes tenían opción de seleccionar más de una de estas actividades a la vez, además de tener la oportunidad de expresar algunas observaciones y/o comentarios sobre dicha participación. En la Tabla 9 se muestra la distribución de la participación de los estudiantes entre las actividades planteadas.

Tabla 9

Productos y/o manifestaciones del alto potencial de los adolescentes, reportadas a partir del Formato de autonominación, productos y desempeños creativos.

Producto/manifestación	F	% (Del total N=101)	Hombres		Mujeres	
			F	%	F	%
Concursos olimpiadas de conocimiento	35	34.7	19	54.28	16	45.71
Equipos deportivos	45	44.6	29	64.44	16	35.55
Competencias y/u Olimpiadas deportivas	29	28.7	22	75.86	7	24.13
Clases y torneos de ajedrez	14	13.9	10	71.42	4	28.57
Actividades relacionadas con la creación literaria (poesía, literatura, oratoria, etc.).	26	25.7	11	42.30	15	57.69
Cursos de Verano, Veranos de Investigación, y/u otras actividades de introducción a la ciencia en la Casa de la Ciencia u otra organización o institución	20	19.8	8	40	12	60
Clases de danza, pintura, teatro, música, etc., en instituciones como el Centro Cultural Universitario, Centro Morelense de las Artes (CMA), u otras clases, escuelas e institutos privados.	36	35.6	19	52.77	17	47.22
Actividades organizadas en el Centro Cultural "La Vecindad", u otras escuelas e institutos privados.	10	9.9	6	60	4	40
Exposiciones	33	32.7	21	63.63	12	36.36
Conciertos	15	14.9	9	60	6	40
Festivales	20	19.8	10	50	10	50

Las categorías relacionadas con actividades físicas, entre ellas, equipos deportivos, competencias y/u olimpiadas, muestran mayor incidencia entre los participantes, sin embargo, para ambos casos, la representación masculina es mayor. Del total de estudiantes que reportaron haber participado en competencias y/u olimpiadas deportivas (F=29), solo una cuarta parte (F=7, 24.13%) corresponde a mujeres. Las tareas orientadas a la expresión o manifestación artística, como las clases de música, danza, pintura, teatro, entre otras, al igual que en resultados anteriores, muestran una participación similar entre hombres (52.77%) y mujeres (47.22%).

4.3. Resultados Obtenidos en las Pruebas Formales

4.3.1 Correlación entre los puntajes de las Pruebas Formales

Una cuestión de interés estuvo relacionada con conocer la existencia de relaciones entre los resultados de las pruebas formales, objetivas (MPR, EFAI-3, PIC-J), así como el rendimiento académico, lo cual aportaría información respecto al valor de las mismas, así como su congruencia en la evaluación de las diferentes dimensiones evaluadas. La Tabla 10 presenta los resultados de la prueba de correlación de Pearson para las dimensiones y escalas evaluadas.

Las dimensiones evaluadas por el EFAI-3 mostraron correlaciones positivas entre sí, lo cual ya se anticipaba, porque abonan a la misma prueba. Sus diferentes escalas se encuentran asociadas, mostrando coeficientes de correlación significativos de moderados a altos, sin que signifique un solapamiento.

Resulta interesante el hecho de que la creatividad, tanto en su vertiente narrativa, así como en su dimensión general, muestran asociaciones positivas y significativas, aunque con valores moderados, con el Test de Raven y el rendimiento académico. Lo anterior permite observar la importancia y valía de considerar otro tipo de indicadores, los cuales no se limiten a la capacidad

intelectual general (evaluada a partir de la Escala de Matrices Progresivas), así como el rendimiento (obtenido mediante el promedio de calificaciones) los cuales son retomados de manera recurrente, al momento de llevar a cabo los procesos de identificación de la población con altas capacidades.

También, destaca en la Tabla 10, que el Rendimiento Académico, aunque no correlaciona con el puntaje de la prueba de Raven, sí presenta asociaciones moderadas pero significativas con las aptitudes numéricas, y con la creatividad narrativa y general. La inteligencia No Verbal se encuentra asociada significativa y negativamente con la Creatividad General. Estos resultados mencionados merecen también un análisis posterior; en todo caso, denotan las relaciones complejas, diversas, que se dan entre los distintos tipos de habilidades que abonan a la alta capacidad intelectual.

Tabla 10

Correlaciones bivariadas entre los puntajes de las pruebas objetivas y el rendimiento académico (N=101).

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 PR	1												
2 AE	-.04	1											
3 AN	.14	.27**	1										
4 RAZ	.19	.27**	.30**	1									
5 AV	.11	.29**	.50**	.22*	1								
6 M	.11	.04	.27**	.24*	.22*	1							
7 INV	.08	.61**	.22*	.68*	.27**	.12	1						
8 IV	.09	.13	.66**	.21*	.63**	.36**	.21*	1					
9 IG	.16	.47**	.50**	.52**	.61**	.27**	.72**	.69**	1				
10 CN	.21*	-.17	.08	-.06	-.07	-.03	-.23*	-.07	-.19*	1			
11 CG	.09	.12	.17	.04	.03	-.06	.11	.02	.15	.02	1		
12 CGral.	.20*	-.17	.11	-.05	-.06	-.04	-.22*	-.04	-.16	.97**	.17	1	
13 RA	.08	-.02	.23*	.02	.02	.04	-.10	.04	-.07	.33**	-.01	.33**	1

Leyenda: PR= Percentil Raven AE= Aptitud Espacial, AN= Aptitud Numérica, RAZ= Razonamiento, AV= Aptitud Verbal, M= Memoria, INV= Inteligencia No Verbal, IV= Inteligencia Verbal, IG= Inteligencia General, CN= Creatividad Narrativa, CG= Creatividad Gráfica, CGral.= Creatividad General, RA= Rendimiento Académico.

Nota: * la correlación es significativa al nivel .05 (bilateral). ** la correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

4.3.2 Pruebas Formales entre los Grupos de Autonomiación y No Autonomiación

Por otra parte, con el propósito de analizar la existencia de diferencias entre los grupos de autonomiación (AN) y no autonomiación (NAN) en las dimensiones evaluadas por medio de las pruebas estandarizadas, se realizó una comparación de medias a partir de la prueba estadística *T de student* (con un nivel de significación de .05). La Tabla 11 muestra los resultados obtenidos en dicho análisis. Se incluyó el análisis para la escala de MPR de Raven, el EFAI-3 y el PIC-J, utilizando los valores de los percentiles obtenidos.

Tabla 11

Diferencia de medias entre los grupos AN (n= 79) y NAN (n=22) en resultados de las pruebas formales.

Dimensiones/VARIABLES	Subgrupos	M	DE	t	p																																																			
Raven Percentil	No AN	51.36	2.21	-.095	.925																																																			
	AN	51.06	2.69			Promedio Calificaciones Semestral	No AN	8.06	1.03	-.394	.696	AN	7.96	1.06	Percentil Inteligencia No Verbal	No AN	84.95	24.49	.300	.767	AN	86.65	18.95	Percentil Inteligencia Verbal	No AN	73.14	30.78	2.793	.006*	AN	88.16	19.41	Percentil Inteligencia General	No AN	87.55	25.23	.649	.523	AN	91.16	13.09	Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827	AN	65.67	26.81	Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850
Promedio Calificaciones Semestral	No AN	8.06	1.03	-.394	.696																																																			
	AN	7.96	1.06			Percentil Inteligencia No Verbal	No AN	84.95	24.49	.300	.767	AN	86.65	18.95	Percentil Inteligencia Verbal	No AN	73.14	30.78	2.793	.006*	AN	88.16	19.41	Percentil Inteligencia General	No AN	87.55	25.23	.649	.523	AN	91.16	13.09	Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827	AN	65.67	26.81	Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850	AN	61.65	34.59						
Percentil Inteligencia No Verbal	No AN	84.95	24.49	.300	.767																																																			
	AN	86.65	18.95			Percentil Inteligencia Verbal	No AN	73.14	30.78	2.793	.006*	AN	88.16	19.41	Percentil Inteligencia General	No AN	87.55	25.23	.649	.523	AN	91.16	13.09	Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827	AN	65.67	26.81	Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850	AN	61.65	34.59															
Percentil Inteligencia Verbal	No AN	73.14	30.78	2.793	.006*																																																			
	AN	88.16	19.41			Percentil Inteligencia General	No AN	87.55	25.23	.649	.523	AN	91.16	13.09	Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827	AN	65.67	26.81	Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850	AN	61.65	34.59																								
Percentil Inteligencia General	No AN	87.55	25.23	.649	.523																																																			
	AN	91.16	13.09			Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827	AN	65.67	26.81	Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850	AN	61.65	34.59																																	
Percentil Creatividad Narrativa	No AN	63.27	25.62	.221	.827																																																			
	AN	65.67	26.81			Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850	AN	61.65	34.59																																										
Percentil Creatividad Gráfica	No AN	60.14	32.49	.190	.850																																																			
	AN	61.65	34.59																																																					

Nota: El * señala aquellas dimensiones en las cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

A partir de dicho análisis únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de participantes autonominados (AN) y no autonominados (No AN) en la dimensión de *Inteligencia Verbal* ($t=2.793$, $p=0.006$), correspondiente a la Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI-3). Si bien, para la mayoría de las variables el grupo de Autonominados (AN) mostró puntuaciones más elevadas, para el caso particular de *Raven* ($M=51.36$) y el *promedio de calificaciones* ($M=8.06$) el valor de la media fue superior para el grupo de los No Autonominados (No AN), aun cuando dichas diferencias no mostraron evidencia de ser significativas. Para el resto de dimensiones no se diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

4.4. Comparación de los Resultados de los Procesos de Autonominación en Adolescentes Hombres y Mujeres

4.4.1 Áreas de Identificación del Alto Potencial y/o Talento

Se analizaron las diferencias entre la prevalencia de hombres y mujeres y las áreas de identificación del alto potencial y talento contenidas en el *Formato de autonominación, productos y desempeños creativos* a partir de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado (X^2), utilizando un nivel de significación de 0.05. La tabla 12 muestra los resultados de dicho análisis, a partir de la frecuencia (F) de hombres y mujeres que se auto-identificaron en cada una de las áreas.

Tabla 12

Diferencias entre áreas de identificación del alto potencial en adolescentes hombres y mujeres.

Áreas y/o dominios	Hombres	Mujeres	X^2	Gl	P
	F	F			

Ciencias Exactas	29	17	.098 ^a	1	.838
Ciencias Naturales	19	9	.684 ^a	1	.496
Tecnología	22	4	7.971 ^a	1	.005*
Ciencias Computacionales	12	2	4.058 ^a	1	.073
Artes	28	26	4.450 ^a	1	.042*
Literatura	9	14	6.223 ^a	1	.016*
Deportes	36	9	11.863 ^a	1	.001*
Relaciones Sociales	5	10	5.849 ^a	1	.022*

Nota: el * señala aquellas dimensiones en las cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

Los resultados anteriores muestran evidencia acerca de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el reconocimiento que hacen respecto a su propio potencial para áreas como la Tecnología ($p=0.005$, $gl=1$), Artes ($p=0.042$, $gl=1$), Literatura ($p=0.016$, $gl=1$), Deportes ($p=0.001$, $gl=1$) y Relaciones Sociales ($p=0.022$, $gl=1$). Ciencias exactas, Ciencias Naturales y Ciencias Computacionales no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

4.4.2 Argumentos para dar cuenta del Alto Potencial: Diferencias entre Hombres y Mujeres.

En la Tabla 13 se exponen los distintos tipos de subcategorías relativas a los juicios y argumentos a partir de los cuales, los adolescentes sustentaron su autonominación como sujetos con un alto potencial y talento; así mismo, se presentan los estadígrafos de la prueba de Chi Cuadrado (X^2), utilizada para explorar las posibles diferencias entre hombres y mujeres, considerando para ello un nivel de significación de .05.

Tabla 13

Juicios y argumentos otorgados para dar cuenta del alto potencial entre hombres y mujeres.

Subcategorías	Hombres		Mujeres		X^2	gl	P
	F	%	F	%			
A1	3	100	0	0	1.945 ^a	1	.282

Alto desarrollo de procesos cognitivos y de las habilidades generales del pensamiento	A2	1	66.66	1	33.33	.036 ^a	1	1.000
Elevada capacidad de procesamiento de información	A3	19	57.57	14	42.42	.300 ^a	1	.665
Rápida asimilación o ritmo de aprendizaje	A4	1	25	3	75	2.326 ^a	1	.296
Estrategias eficientes de aprendizaje	A5	1	100	0	0	.635	1	1.000
Cantidad y calidad de sus conocimientos	B1	14	73.68	5	26.31	1.493 ^a	1	.298
Capacidades o aptitudes en dominios particulares (académicos y no académicos)	C1	5	83.33	1	16.66	1.296 ^a	1	.401
Elevada motivación y compromiso afectivo hacia esferas determinadas	C2	17	42.22	19	52.77	4.734 ^a	1	.035*
Intereses amplios y focalizados	C3	1	33.33	2	66.66	1.026 ^a	1	.557
Organización, autodisciplina	C4	8	61.53	5	38.46	.000	1	1.000
Concentración, perseverancia	D1	1	50	1	50	.112 ^a		1.000
Habilidades para las relaciones interpersonales	E1	0	0	1	100	1.606 ^a	1	.386
Independencia, autonomía, autorregulación	E2	2	50	2	50	.228	1	.639
Competencia emocional	E3	0	0	2	100	3.244 ^a	1	.147
Creatividad, curiosidad, apertura a lo nuevo	E4	0	0	2	100	3.244 ^a	1	.147
Adaptabilidad	F1	2	100	0	0	1.283 ^a	1	.521
Altas calificaciones	F2	6	75	2	25	.679 ^a	1	.480
Desempeños y productos escolares de creativos y/o de alta calidad	G1	0	0	1	100	1.606 ^a	1	.386
Intereses	G2	1	33.33	2	66.66	1.026 ^a	1	.557

Desarrollo cognitivo y aptitudes en dominios específicos							
H	6	50	5	50	.745 ^a	1	.529
Referencias externas							

Nota: * Resulta significativa al .05

Si bien, algunas de las subcategorías mostraron, en primera instancia, discrepancias respecto a su disposición entre hombres y mujeres, por ejemplo la B1, alusiva a la Capacidad para Dominios Particulares (Hombres=14, Mujeres=5), así como la A3 concerniente a la Rápida Asimilación o Ritmo de Aprendizaje (Hombre=19, Mujeres=14), únicamente la C2 referente a los Intereses Amplios o Focalizados ($gl=1$, $p=0.03$) mostró diferencias significativas a nivel estadístico, siendo también la subcategoría con mayor prevalencia entre las posibles. En este sentido, las mujeres suelen utilizar significativamente más que los hombres el argumento de sus intereses para fundamentar su autonominación.

4.4.3 Áreas de Manifestación del Alto Potencial

Se realizó una comparación de medias a partir del estadístico X^2 , con el propósito de analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres y los productos o manifestaciones que seleccionaron para dar cuenta de su alto potencial o destreza. En la Tabla 14 se muestran los resultados de dicha comparación.

Tabla 14

Diferencias en los productos o manifestaciones del alto potencia reportados en adolescentes hombres y mujeres.

Producto/manifestación	Hombres	Mujeres	<i>gl</i>	X^2	<i>p</i>
	F	F			
Concursos olimpiadas de conocimiento	19	16	1	1.139	.197
Equipos deportivos	29	16	1	.320	.360
Competencias y/u Olimpiadas deportivas	22	7	1	3.596	.046*

Clases y torneos de ajedrez	10	4	1	.692	.301
Actividades relacionadas con la creación literaria (poesía, literatura, oratoria, etc.).	11	15	1	5.377	.019*
Cursos de Verano, Veranos de Investigación, y/u otras actividades de introducción a la ciencia en la Casa de la Ciencia u otra organización o institución	8	12	1	4.812	.027*
Clases de danza, pintura, teatro, música, etc., en instituciones como el Centro Cultural Universitario, Centro Morelense de las Artes (CMA), u otras clases, escuelas e institutos privados.	19	17	1	1.749	.134
Actividades organizadas en el Centro Cultural “La Vecindad”, u otras escuelas e institutos privados.	6	4	1	.009	.589
Exposiciones	21	12	1	.105	.460
Conciertos	9	6	1	.014	.560
Festivales	10	10	1	1.364	.181

Nota: el * señala aquellas dimensiones en las cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$).

Las manifestaciones asociadas con las Competencias y/u Olimpiadas Deportivas ($p = .046$, $gl = 1$), las actividades relacionadas con la Creación Literaria ($p = .019$, $gl = 1$) y los Cursos de Verano, los veranos de investigación y/u otras actividades de introducción a la ciencia ($p = .027$, $gl = 1$) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes hombres y mujeres. Los productos o manifestaciones restantes no mostraron evidencia de dichas diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$).

Resulta importante señalar además, la presencia mayoritaria de mujeres en los cursos y/o veranos de investigación.

A partir de todo lo presentado como resultados de la investigación, se deriva la importancia de diferentes hallazgos y conclusiones, que serán presentados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar el contenido de los procesos de autonominación en adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como su valor en el marco de las estrategias de identificación de las altas capacidades.

El proceso de investigación se fundamentó en una metodología mixta; recogiendo información de tipo cuantitativo, obtenida por medio de la resolución de pruebas formales, las cuales evaluaron la capacidad intelectual en diferentes dimensiones, el pensamiento creativo y las aptitudes específicas; así como también, en las respuestas expresadas de forma cualitativa y la valoración de su contenido en las preguntas abiertas del instrumento de autonominación aplicado.

En este capítulo se comparan los resultados obtenidos en la presente investigación con los reportados por distintos antecedentes en los cuales se ha explorado la autonominación y se examina el cumplimiento de los objetivos propuestos en el estudio

La investigación se centró de manera particular en los procesos de autonominación de un grupo de adolescentes con altas capacidades intelectuales, los cuales habían sido previamente detectados por su alto potencial, a partir de una estrategia multi-etapa y multicriterial. En el estudio, estos procesos referentes a la autonominación se examinan a partir de dos momentos específicos: en primer lugar, se explora el reconocimiento por parte de los adolescentes de sus altas capacidades y talentos, y, posteriormente, se analiza el tipo de argumentos que utilizan para sustentar sus juicios autonominativos, así como los campos y dominios en los que se expresa su alto potencial y destreza.

Autonominación del alto potencial en los participantes

Partiendo de lo anterior, se encontró que un alto porcentaje de los estudiantes (78.22%) demostró ser consciente de su alta capacidad, reconociéndola y reconociéndose como tal a partir de un juicio de autonominación afirmativo. Este resultado está en sintonía con lo reportado por Maksic (2000), quien destacó una alta prevalencia de la autonominación entre los participantes de su estudio, también adolescentes. Ello podría ser considerado una evidencia de que la población que se encuentra en esta etapa evolutiva, posee ya un alto nivel de autoconciencia, y de manera particular, un amplio conocimiento acerca de sus áreas de destreza y talento, lo que estaría en concordancia también con el planteamiento ya establecido por autores como Zavala y de la Torre (2021), quienes apuntan a la capacidad y posibilidad para ejercer juicios acertados respecto a sí mismos.

Por otro lado, resulta fundamental examinar con mayor profundidad el caso de los adolescentes que no reconocieron sus propias habilidades de manera explícita (3%), y también, el de aquellos que optaron por no responder a la pregunta directa planteada en el *Formato de autonominación, productos y desempeños creativos*, correspondiente al 18.7% restante. En trabajos como el de Neber (2004) se han encontrado resultados similares, relativos a la existencia de un bajo porcentaje de participantes que, aun cumpliendo con los criterios establecidos para su consideración como parte del grupo de alta capacidad intelectual, no se asumen e identifican como tales. Entre las posibles causas de estos bajos valores de autonominación, Neber (2004) señala una discrepancia entre los niveles de desempeño de los participantes en las pruebas orientadas a evaluar su capacidad cognitiva, y su auto-identificación como sujetos con un alto potencial, apuntando la existencia de un comportamiento tendiente a la infravaloración de las habilidades y capacidades. En el contexto del estudio actual, no se contó con información que permitiera explorar estas

supuestas causas, por lo que resulta un tema particular que requiere de mayor investigación en el futuro. Sin embargo, puede resultar significativo el hecho de que los promedios del rendimiento académico en esta población solamente son moderadamente altos, sin predominar puntuaciones de excelencia (el rendimiento académico no fue tomado como un indicador para la selección). Esto podría estar explicando que una cierta cantidad de estudiantes no se perciban a sí mismos como personas de un alto potencial. Tal y como ocurre con los docentes, las calificaciones escolares siguen siendo un criterio frecuente para evaluar la alta capacidad en el contexto escolar.

Juicios y argumentos para sustentar la autonominación

Por otra parte, una vez realizado el juicio de autonominación, los adolescentes tuvieron que argumentar sus respuestas. Dichos argumentos, obtenidos mediante una pregunta abierta, fueron examinados, a partir de un análisis de contenido por tratarse de información de tipo cualitativo, consiguiendo con ello una amplia diversidad de categorías y subcategorías que reflejaron el contenido temático de las respuestas brindadas. Las características motivacionales (36.76%), la caracterización cognitiva (27.84%) y las referencias externas (7.59%) fueron las categorías mayormente utilizadas por los adolescentes para justificar sus valoraciones y juicios de autonominación.

Al igual que en el estudio de Mendonça et al. (2020), uno de los principales criterios que los adolescentes utilizaron para dar cuenta de su alta capacidad, y que supone una subcategoría que integra a la categoría *Caracterización cognitiva y la dinámica del aprendizaje*, fue la facilidad que tenían para la adquisición del conocimiento, siendo enunciada con gran frecuencia (20.88%).

Resulta interesante señalar que, la precocidad, si bien ha sido ampliamente aceptada como un indicador presente durante el desarrollo evolutivo de los individuos con altas capacidades

(Peñas, 2008; Albes et al., 2013), en este caso en particular, no fue referida con frecuencia, pues únicamente el 2.56% de los adolescentes la utilizó como parte de sus respuestas argumentativas. Esto, sin embargo, podría deberse a que la gran mayoría de los participantes no tiene conocimiento acerca de estos datos, ya que supone información a la cual podría accederse a partir de la consulta de otras fuentes, particularmente de los padres, los cuales se encuentran en mejores condiciones para ofrecer información acerca del crecimiento y desarrollo evolutivo de los hijos (Lupiáñez et al., 2019).

Identificación de áreas y dominios del alto potencial en el contenido de la autonominación

Respecto a las áreas en las cuales los adolescentes reconocieron su destreza y talento, algunas mostraron ser seleccionadas con mayor prevalencia, entre ellas, las artes (68.35%), las ciencias exactas (58.22%), los deportes (56.96%), las ciencias naturales (35.44%) y la tecnología (32.91%). Al igual que en otras investigaciones (López-Aymes et al., 2013; Mendonca, et al., 2020; Maksic, 2020), los dominios relacionados con las ciencias (particularmente referidas al ramo de las ciencias exactas y naturales), y aquellos orientados a la expresión y creación artística fueron plenamente identificados y asumidos por los adolescentes al indagar sus áreas de gran capacidad.

Por otra parte, a diferencia de lo reportado por Mendonça et al., (2020), los participantes del presente estudio sí expresaron su habilidad para dominios y campos diversificados, los cuales no se limitaron o estuvieron asociados determinantemente, con aquellas materias particulares y/o contenidos referentes a la programación escolar. Una de las posibles causas de esta diferencia, podría ser que, en el presente estudio, las áreas ya estaban contempladas como parte del formato de autonominación aplicado (en forma de una pregunta de selección múltiple), por lo cual, los

participantes no tuvieron que proponerlas o enunciarlas por sí mismos, sino, únicamente, seleccionarlas en caso de identificarlas como parte de sus dominios de destreza.

Actividades y tipos de desempeños en los que se expresa el alto potencial en la autonominación

Por último, otro tema de particular interés fue conocer aquellas actividades y desempeños, en los cuales, pudiera estar expresado el alto potencial y talento de los adolescentes. Entre las manifestaciones exploradas, las actividades relacionadas a lo deportivo (por ejemplo, los equipos y las competencias deportivas) y aquellas orientadas a la expresión artística (clases de música, pintura, teatro, danza, así como la creación de literatura) fueron elegidas con gran predominancia por los participantes. Esto muestra coincidencia con los hallazgos de López-Aymes et al. (2013), quienes también encontraron entre los primeros lugares de elección por su muestra a las actividades deportivas, así como aquellas de índole artística. También, puede revelar que existen campos de desempeño en que es más fácil para los adolescentes localizar su alto potencial, como los mencionados. Por otra parte, debe explorarse con mayor profundidad si realmente estos tipos de desempeño no están en realidad reflejando el tipo de actividades que, con mayor frecuencia, se establecen y brindan en el entorno de los estudiantes como “oportunidades” o inversión (a la manera en que los plantea Gagné) para desplegar y mostrar la alta capacidad.

Adolescentes hombres y mujeres ante el propio potencial

Otro propósito fundamental fue conocer las posibles diferencias entre hombres y mujeres acerca de la valoración y los juicios ejercidos.

De manera general, el reconocimiento que hicieron los hombres y las mujeres acerca de sus destrezas o habilidades mostró amplias discrepancias, las cuales podrían estar explicadas a

partir de los estereotipos de género. Esto se demostró particularmente en la exploración de las áreas y campos del quehacer humano en las que tenían que reconocer su alto potencial, pues mientras los hombres se asumieron como más capaces en el campo científico-tecnológico y todas las áreas relacionadas a ello, así como las actividades deportivas; las mujeres lo hicieron con mayor frecuencia en los dominios que se asocian a la expresión y comunicación, entre ellas, la literatura, las artes y las relaciones sociales. Sin dudas, el predominio de una visión sustentada en estereotipos de género se refleja en estos resultados.

Estos hallazgos resultan similares a los reportados en estudios previos (Leder, 2004; Massé y Gagné, 1996; Rusadill y Callahan, 2010; Siegle y Reis, 1998; Swiatek, 2004), en los cuales, las áreas pertenecientes a los dominios STEM fueron mayormente adjudicadas por los participantes hombres, mientras las mujeres asumieron sus mayores fortalezas para el dominio social y artístico-expresivo.

Aún y cuando estos sesgos basados en el género se mostraron persistentes, resulta importante resaltar el hecho de que, al explorar las áreas de manifestación y expresión del alto potencial de los adolescentes, el dominio referido a la investigación (particularmente a partir de cursos y veranos de investigación) obtuvo una presencia notable de mujeres ($F=12$, 60%) en comparación con sus contrapartes varones ($F=8$, 40%), mostrando diferencias estadísticamente significativas ($p=0.027$, $g=1$).

El valor de las diferentes técnicas utilizadas en la identificación del alto potencial y la alta capacidad

La contrastación entre las técnicas de identificación formales, dirigidas a la evaluación de la capacidad intelectual, las aptitudes específicas, así como el pensamiento divergente y, por otro

lado, las técnicas informales, en este caso, autorreferenciales, se planteó como uno de los principales propósitos de la investigación. Esta comparación permitió observar el tipo de datos e información que cada una de ellas puede ofrecer como parte de un sistema de identificación.

Por un lado, los instrumentos formales, ofrecieron indicadores acerca de las capacidades cognitivas e intelectuales, encontrando así que, de manera global, los adolescentes mostraron mayor habilidad para los dominios y actividades libres de contenido verbal, lo cual se demostró en los elevados puntajes para la creatividad en su modalidad gráfica evaluada a partir del PIC-J, así como los niveles superiores en Inteligencia No Verbal medido por medio del EFAI-3. Se trata solamente de una expresión de la diversidad de perfiles de la alta capacidad, y de su manifestación particular en los adolescentes participantes.

Por otro lado, la técnica informal aplicada, el *Formato de Autonominación, productos y desempeños creativos*, brindó una caracterización global acerca de los adolescentes, pues permitió la expresión y reconocimiento de los propios intereses, las habilidades y talentos, así como aquellas áreas y dominios con mayor implicación motivacional y personal, resultados que han sido ampliamente desarrollados anteriormente.

La posibilidad de acceder a esta extensa gama de información, que, además, resulta de gran relevancia para los sistemas de identificación, se encuentra en sintonía con las consideraciones y planteamientos actuales de diversos autores (Pfeiffer, 2015; Prieto y Ferrando, 2016; Rodríguez et al., 2017), los cuales, apuntan a la necesidad de incluir en dichos sistemas, una amplia diversidad de medios y técnicas, a partir de los cuales, se pueda establecer un cruzamiento e integración de la información, argumentando que es justamente mediante la puesta en marcha de procedimientos de identificación multicriteriales, que se puede acceder a un diagnóstico más integral y confiable de la población con altas capacidades intelectuales (Pfeiffer, 2015).

Principales aspectos y conclusiones a destacar en este estudio

A partir de la discusión desarrollada anteriormente, considerando los hallazgos del presente estudio, así como los de aquellos predecesores que han utilizado la autonominación como estrategia de detección de las altas capacidades intelectuales, se puede llegar a establecer algunas conclusiones al respecto.

En primer lugar, es necesario señalar que la autonominación no solo permite descubrir la propia valoración que hacen los adolescentes respecto a sus potencialidades y talentos, sino que también, supone una herramienta de gran utilidad para conocer aspectos de la esfera afectiva y motivacional. Esto tiene gran relevancia, pues al estar orientado a la autopercepción, podría ser un medio que permita explorar ciertos indicadores de algunos otros elementos, entre ellos, el autoconcepto, la autoestima, el nivel de autoconciencia del alumnado, la reflexión acerca de sí mismo, aspectos que más se valoran en la cultura académica en que se encuentran inmersos, así como las oportunidades para el desarrollo de su potencial que los propios estudiantes han encontrado en su trayectoria escolar. Por otra parte, debe enfatizarse en que persiste una tendencia marcada por los estereotipos de género en los adolescentes. Esto se demuestra en la identificación y asociación diferencial que hacen respecto a sus áreas de destreza y talento, pues las mujeres siguen relacionando su potencial para el campo social, expresivo y artístico, mientras los hombres se asumen más capaces para los dominios STEM.

En cuanto a la pregunta de investigación planteada respecto al valor de la autonominación, entre los principales hallazgos que derivan de este estudio se encuentra el reconocimiento de que la autonominación tiene un valor alto, pero complementario como parte de los sistemas de identificación. Utilizarla como único medio de detección, al igual que otras

estrategias y técnicas, conllevaría la aparición de sesgos, principalmente de falsos negativos y falsos positivos.

Sin embargo, el uso de la autonominación tendría un gran alcance en aquellos programas o proyectos que tengan como propósito abordar cuestiones concernientes a la autopercepción de los adolescentes con altas capacidades intelectuales (que podría relacionarse con elementos como la autoimagen, la autoestima y/o el autoconcepto), así como la consideración y apropiación por parte de los participantes del concepto de alta capacidad y las implicaciones que ello pueda tener para la intervención o abordaje. La riqueza que aporta en información y comprensión de la población estudiada puede ser muy importante en estudios más cualitativos e integrales.

Limitaciones de este estudio

Como parte de las limitaciones encontradas en el presente proyecto de investigación se señala la falta de exploración respecto a las razones por las cuales, algunos adolescentes respondieron negativamente a la pregunta directa de autonominación, así como aquellos que no respondieron a este cuestionamiento. Lo anterior, no permitió conocer que factores y elementos están relacionados con esa falta de autonominación. Así mismo, la imposibilidad de comparar la información referida por los participantes, con otras fuentes de información, entre ellas, padres, maestros o compañeros, si bien, no fue uno de los objetivos planteados como parte del estudio, habría permitido realizar un cruce y contrastación respecto a los diferentes tipos de indicadores y datos ofrecidos por cada uno de ellos, así como sus posibles semejanzas y discrepancias.

Recomendaciones

Es a partir de la reflexión de los hallazgos obtenidos, del desarrollo de la discusión, la formulación de algunas conclusiones, así como de la consideración de las limitaciones del estudio,

que se pueden establecer posibles sugerencias a tomar en cuenta para futuras investigaciones en el tema.

Entre ellas se encuentra, para la investigación que se desarrolle a futuro, la exploración a profundidad que permita conocer los mecanismos que llevan a los adolescentes a realizar un reconocimiento de su potencial. Igualmente, debe contemplarse la posibilidad de contar con otros agentes que funcionen como fuentes de información, a partir de lo cual, se abone al entendimiento de los sujetos evaluados.

Finalmente, una recomendación importante es incluir toda la información obtenida a partir de este tipo de técnica en el diseño de los programas de intervención, que deben integrar los perfiles de fortalezas y debilidades o áreas de oportunidad del alumnado. En esta etapa evolutiva de la adolescencia, conocerse a profundidad a sí mismo, comprenderse, tener una valoración clara del propio potencial e intereses, constituye un recurso psicológico esencial a ser incorporado en las definiciones que deben hacer los adolescentes de cara a sus trayectorias futuras y de vida.

REFERENCIAS

- Acar, S., Sen, S. y Cayirdag, N. (2016). Consistency of the Performance and Nonperformance Methods in Gifted Identification: A Multilevel Meta-Analytic Review. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 81–101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galande, I., Santamaría, P., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales* (1ª ed.). Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Alencar, E. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.003>
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M. y Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621-627. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- Ambrose, L. y Macheck, G. R. (2015). Identifying Creatively Gifted Students: Necessity of a Multi-Method Approach. *Contemporary School Psychology*, 19(3), 121-127. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0020-z>
- Andréu, J (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, Universidad de Granada, 10(2), 1-34.
- Artola, T., Barraca, M. y Mosteiro, P. (2005). *Niños con altas capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Entha ediciones.
- American Psychological Association (APA) (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. APA. Enmiendas 2010. http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf

- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Poveda, B., Martín Azañedo, C. y Ancillo, I (2008). PIC-J. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. TEA Ediciones.
- Barraca, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *eduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 3-18. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3749/2695>
- Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, C. L. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, Junta de Andalucía. <http://hdl.handle.net/11162/3171>
- Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación de docentes: piezas clave en la atención educativa a los alumnos con altas capacidades y talentos. En A. Bazán y D. Castellanos (Coords.), *La Psicología en la educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 147-177). Plaza y Valdés.
- Castellanos, D. y Hernández, X. (2015). Características socioafectivas de los adolescentes con aptitudes sobresalientes ¿una necesaria disincronía entre lo cognitivo y lo afectivo? En M. C. B. Telléz (Coord.), *Investigaciones en Neuropsicología y Psicología Educativa*, (pp. 205-237). Bonilla Artigas Editores.
- Baudson, T. G. (2016). The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Front. Psychol.*, 7(368), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G. y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted. *School psychology quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. y Leech, N. (2011). Gifted Girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Bian, L., Leslie, S.-J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924-2014. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 231-234. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt

- Borgstede, S. y Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación: posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 32(1), 157-180. <https://doi.org/10.18800/psico.201401.007>
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 14(22), 49-62.
- Callahan, C. M., Hunsaker, S. L., Adams, C. M., Moore, S. D. y Bland, L. C. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. (Research Monograph 95130). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Gómez-Gómez, M. T. (2007). El alumno con Sobredotación Intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa. Junta de Andalucía.
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J. y Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Castelló, A. y Martínez, M. (2004). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. En S. Castañeda (Ed.), Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. (pp. 251-266). Manual Moderno.
- Cervantes, D. I., Valadez, M. D., Valdés, A. A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1) 7-17. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>
- Chacon, M. C. y Paulino, C. E. (2011). Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, 24(40), 181-193. <https://doi.org/10.5902/1984686X2686>
- Chang, C.-Y. y Lin, P.-L. (2017). The Relationship between Science Achievement and Self-concept among Gifted Students from the Third International Earth Science Olympiad.

- Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(7), 3993-4007.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00768a>
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123
- Cross, J. R. y Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Dai, D. Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes in S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2nd ed., pp. 1-14). Springer.
- David, H. (2018a). To be a gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(1), 8-23.
- David, H. (2018b). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(2), 113-131.
- De Batista, T.C., Saleme, S.B., Canal, P.P. y Souza, M.L. (2017). Autoconsciência em estudantes talentosos: um estudo fenomenológico-semiótico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 487-494. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311184>
- DeYoung, C. G. (2011). Intelligence and personality in R. J. Sternberg and S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (1ª ed., 711–737). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244>
- Domènech, M. (2004). El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas [Tesis de Doctorado, Universitat Rovira I Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa - Universitat Rovira I Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/8958>
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275-298.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>

- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Noro psikiyatri arsivi*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Erikson, E. H. (1988). *El ciclo vital completado*. Editorial Paidós.
- Espelage, D. L. y King, M. T. (2018). Bullying and the gifted en S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659–669). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000038-043>
- Fernández, M. T. (13-15 de febrero de 2020). Altas capacidades intelectuales [Resumen de presentación en conferencia]. Décimo séptimo Congreso de Actualización Pediatría, Madrid, España. https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/507-514_altas_capacidades.pdf
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M. D., Borges, A. y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Uruguay. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A. y Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia* (Natal), 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Freeman, J. y Garces-Bascal, R. M. (2015), Gender differences in gifted children, in M. Neihart, S.I. Pfeiffer y T.L. Cross (Eds., 2ª ed.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* Prufrock Press.
- Friedman, P. G., Friedman, R. J. y Van-Dyke, M. (1984). Identifying the leadership gifted: Self, peer, or teacher nominations? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 7(2), 91–94. <https://doi.org/10.1080/02783198409552858>
- Furnham, A. y Wu, J. (2008). Gender Differences in Estimates of One's Own and Parental Intelligence in China. *Individual Differences Research*, 6(1), 1-12.

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Galdó, G. (2007). Niños superdotados. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Andalucía Oriental [SPA0]*, 1(2), 14-19.
- Gama, M. C. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14320>
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo, A., Muñoz, E. M., López, C. y Guzmán, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418026>
- García, R. (2018). Respuesta educativa con alumnado de altas capacidades intelectuales: funcionalidad y eficacia de un programa de enriquecimiento curricular. *Sobredotação*, 15(2), 131-152.
- García, R., Canuto, I. y Cebrián, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos*, (24), 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.3934>
- García, R., Canuto, I. y Palomares-Ruiz, A. (2019). El autoconcepto en la etapa de Educación Primaria: incidencia en los alumnos más capaces. *MLS-Educational Research*, 3(2), 33-46. <http://doi.org/10.29314/mlser.v3i2.194>
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño con altas capacidades*. Libros Cúpula.
- George, D. (2001). *Gifted education identification and provision* (1ª ed.). London, England: Bell & Bain Ltd.
- Gómez-Arizaga, M. P., Navarro, M., Roa-Tampe, K., Conejeros-Solar, M. L., Martín, A., Rivera-Lino, B., Valdivia-Lefort, M. y Castillo-Hermosilla, H. (2020). Exploración de las

- decisiones académicas en estudiantes con alta capacidad. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1041-1060. <https://doi.org/10.1590/198053147054>
- González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas capacidades intelectuales* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.
- 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].
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J. y Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Heilbronner, N. N. (2013). The STEM pathway for women: What has changed? *Gifted Child Quarterly*, 57(1) 39-55. <https://doi.org/10.1177/0016986212460085>
- Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich Longitudinal Study of Giftedness and their impact on Identification, Gifted Education and Counseling. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 51-64. <https://www.gwern.net/docs/iq/high/munich/2013-heller.pdf>
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. y Gentry, M. (2018). A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Hutchinson, J. E. (2013). School Organization and STEM Career-related Learning. *International Centre for Guidance Studies*, University of Derby. <https://core.ac.uk/download/pdf/46170662.pdf>
- Infantes-Paniagua, A., Fernández-Bustos, J. G., Palomares, A. y Contreras-Jordán, O. R. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general:

- un metaanálisis desde 2005 hasta 2020. *Anales de Psicología*, 38(2), 278-294.
<https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Johnsen, S. K. (2009). Best practices for identifying gifted students. *Principal*, 88(5), 8-14.
- Kalashi, Z., Shokrzadeh, S. y Kamkari, K. (2018). Investigating The Personality Traits of Gifted Adolescents. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(1), 47-63.
<https://doi.org/10.18662/rrem/36>
- Kaplan, A., Öztürk, M., Doruk, M. y Yilmaz, A. (2013). Examining the Computer Self-Efficacy Perceptions of Gifted Students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(4), 26-36.
https://www.researchgate.net/publication/273136096_Examining_the_Computer_Self-Efficacy_Perceptions_of_Gifted_Students
- Kaya, F. (2013). The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. *Academic Journals*, 8(24), 2260-2269.
<https://doi.org/10.5897/ERR2013.1674>
- Kostogianni, N. y Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and socialemotional adjustment of gifted children and adolescents. *L'Encephale*, 35(5), 417-422.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.10.006>.
- Larroder, A. y Ogawa, M. (2015). The development of a self-evaluation checklist for measuring Filipino students' science giftedness. *Asia-Pacific Science Education*, 1(5), 1-20.
<https://doi.org/10.1186/s41029-015-0002-0>
- Lee, S.-Y. y Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparison between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roeper Review*, 28(3), 157-166. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554355>
- Leder, G. (2004). Gender differences among gifted students: contemporary views. *High Ability Students*, 15(1), 103-108. <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000225366>
- Ley General de Educación [LGE]. Art. 41. 22 de marzo de 2017 (México).
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

- López-Aymes, G., Roger, S. y Hume, M. (2013). Uso de la autobiografía como instrumento para conocer a los jóvenes con altas capacidades intelectuales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I. y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 85-90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- Lupiáñez, J. L. y Espinoza, J. (5-10 de mayo de 2019). *¿Es la excelencia matemática una prioridad curricular?* [Resumen de Conferencia]. XV CIAEM, Medellín, Colombia. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19190/Excelencia%20matematica%20una%20prioridad%20curricular%20Lupia%20y%20Espinoza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mabe, P. A. y West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: a review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309. <https://doi.org/10.1344/25x>
- Maksic, S. (2000). Self-perceptions of students from gifted and regular programs in K. Maitra (Ed), *Towards Excellence. Developing and nurturing giftedness and talent* (229-238). New Delhi: Mosaic Books.
- Martín, J. y González, M. T. (Coords.) (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073>
- Martínez, M. (2012). Altas Capacidades intelectuales. Marcó teórico. En M. Martínez & A. Guirado (Coords.), *Altas capacidades: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-70). Graó.

- Massé, L. y Gagné, F. (1996). Should Self-Nominations Be Allowed in Peer Nomination Forms? *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 24–30. <https://doi.org/10.1177/001698629604000104>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt M. y Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- McBee, M. T. (2006). A descriptive Analysis of Referral Sources for Gifted Identification Screening by Race and Socioeconomic Status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 103-111. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-686>
- McBee, M. T. y Makel, M. C. (2019). The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2332858419831007>
- McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 75–94. <https://www.nottingham.ac.uk/sociology/documents/enquire/volume-1-issue-1-dodoricomcdonald.pdf>
- Mendez, L. M. R. y Crawford, K. M. (2002). Gender-Role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 96–107. <https://doi.org/10.4219/jsge-2002-375>
- Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R. y Capellini, V. L. M. F. (2020). Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. *Educar em Revista*, Curitiba, 36, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71530>
- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades en J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo. Un Modelo de Respuesta Educativa* (pp. 13-33). Fundación SM.
- Molina, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 39-54. <https://doi.org/10.17561/riai>

- Mondragón, L. (2016). Aspectos éticos para la investigación social en el ámbito de la salud mental. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Mönks, F.J. y Mason, E. J. (2000). Developmental theories and giftedness en K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2ª ed., pp. 141-156). Elsevier.
- 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.
- Moreno, A. (2007). La adolescencia. (1ª ed.). Editorial UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/110987/7/La%20adolescencia%20OCAST.pdf>
- Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*, 46(3), 348–362. <https://psycnet.apa.org/record/2005-05211-005>
- Niederer, K. y Irwin, K. (2001). Using problem solving to identify mathematically gifted students. En M. van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceeding of the 25th Conference of the International Group of Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, 431-438). Utrecht: The Netherlands.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 40-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Özbey, A., Sariçamy, H. y Karduz, F. (2018). Sense of community, perception of social values in gifted and talented students. The examination of emotional intelligence. *Journal of Educational Sciences y Psychology*, 8(70), 64-79. https://www.researchgate.net/publication/329626546_The_examination_of_emotional_intelligence_sense_of_community_perception_of_social_values_in_gifted_and_talented_students_Ustun_zekali_ve_yetenekli_ogrencilerde_duygusal_zeka_topluluk_hissi_ve_toplumsal

- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia.* (11^a ed.). McGraw-Hill. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/04/Papalia-y-Otros-2009-psicologia-del-desarrollo.-Mac-GrawHill.-pdf.pdf>
- Peñas, M. (2008). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico, y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12521.pdf&area=E>
- Pérez, E. y Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pérez, K. M. y Castellanos, D. (2022). Habilidades intelectuales y creatividad en un grupo de adolescentes con altas capacidades intelectuales: un acercamiento a sus perfiles cognitivos. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 9(2), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3039>
- Pérez, K. M. (2022). *La construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que cursan la educación media superior* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto – Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2351>
- Pérez, L. F. (2002). Mujeres superdotadas y sociedad: del “burka” al síndrome de la abeja reina. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, (9), 35-55.
- Pérez, L. F. y Domínguez, P. (2000). Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001032.pdf>
- Pérez, L. F., González, C. y Beltrán, J. A. (2010). Parental estimates of their own and their relatives' intelligence. A Spanish replication. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 669-676. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.005>

- Peters P., Gubbins E.J., Hamilton R., McCoach D.B., Siegle D. y Puryear J. (2019). Identifying Underrepresented Gifted Students: A Developmental Process in: S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (1-21). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_21-1
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Piñón, D. A. (2021). Reflexiones en torno al concepto y estudio de las altas capacidades intelectuales. *Revista presencia*, (6), 1-22. https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2021/10/Diego_Pinon.pdf
- Prieto, M. D. y Ferrando, M. (2016). New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. *Anales de psicología*, 32(3), 617-620. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259301>
- Prieto, M. D., Sánchez, C. y Garrido, C. (2008). Características del alumnado con altas capacidades intelectuales en Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad, 1–22.
- Puente, L. y García, J. (2018). Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades. Educantabria: Gobierno de Cantabria. https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/manual_altas_capacidades.pdf
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>

- Raven, J., Raven, J. C. y Court, J. H. (2006). Test de Matrices Progresivas Manual. PAIDOS.
- Reilly, D., Neumann, D. L. y Andrews, G. (2016). Sex and sex-role differences in specific cognitive abilities. *Intelligence*, 54(1), 147–158. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.12.004>
- Renzulli, J. y Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de educación*. 368(4), 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In S. M. Reis (Ed.), *Essential reading in gifted education*. Corwin Press.
- Reyzábal, M. V. (Coord.) (2007). Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001680.pdf>
- Riegle-Crumb C., Moore C. y Ramos-Wada, A. (2011). Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents' future aspirations by gender and race/ethnicity. *Science Education*, 95(3), 458-476. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20431>
- Roa-Tampe, K. A., Castillo-Hermosilla, H. C., Valdivia-Lefort, M. C., Briseño, M. P., Gómez-Arizaga, M. P., Navarro, M., Martín, A., Rivera-Lino, B. y Conejeros-Solar, M. L. (2020). Autoconcepto y alta capacidad: influencia de estereotipos de género y programas de enriquecimiento. *Revistas Espacios*, 41(17), 14. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n17/20411714.html>
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2ª ed.,

- 280–294). Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.016>
- Rodríguez, L. y Díaz, O. (2005). Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva. *Revista Galega do Ensino*, (47), 1465-1478.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1358657>
- Rodríguez, R. I. (2013). Todo empieza con una correcta identificación. *CasBA: Superdotación y Altas Capacidades*, 2, 35-46.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana Educación S. L.
http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/uib/uib0036.pdf
- Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornella, J. y Surís, J. C. (2001). La adolescencia, consideraciones biológicas, psicológicas y sociales en C. Buil, I. Lete, R. Ros, J. L. De Pablo (Coords.), *Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia. Aspectos básicos y clínicos* (1ª ed., pp. 27-84). Wyeth-Lederle.
http://hosting.sec.es/descargas/AA_1999_Manual_Salud_Reproductiva_Adolescencia.pdf
- Rudasill, K. M. y Callahan, C. M. (2010). Academic self-perceptions of ability and course planning among academically advanced students. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 300–329.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1002100206>
- Sak, U. (2020). Giftedness in adolescence. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119171492.wecad380>
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. *Pediatrics in review*, 34(8), 354–359. <https://doi.org/10.1542/pir.34-8-354>
- Sandu, C. M., Pânișoară, G. y Pânișoară, I. O. (2015). Study on the development of self-awareness in teenagers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1656-1660.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.060>

- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J. y Seisdedos, N. (2014). EFAI. Evaluación Factorial de Aptitudes Intelectuales. Manual. TEA.
- Sastre-Riba, S. (2020). Naturaleza y expresión de la alta capacidad intelectual. 150, 43-45. https://www.researchgate.net/publication/348835267_Naturaleza_y_expresion_de_la_alta_capacidad_intelectual
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015. México: SEP. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. México: SEP. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to non gifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72. <https://doi:10.1080/02783193.2012.627555>
- Siegle, D. y Reis, S. (1998). Gender Differences in Teacher and Student Perceptions of Gifted Students' Ability and Effort. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 39-47. <https://doi.org/10.1177/001698629804200105>
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269–287. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00044629>

- Stumm, S., Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2009). Decomposing self-estimates of intelligence: Structure and sex differences across 12 nations. *British Journal of Psychology*, *100*, 429-442. <https://doi.org/10.1348/000712608X357876>
- Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swiatek, M. A. (2004). Gifted Students' Self-Perceptions of Ability in Specific Subject Domains: Factor Structure and Relationship With Above-Level Test Scores. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, *27*(2), 104-109. <https://doi.org/10.1080/02783190509554298>
- Tan, C. y Tan, L. S. (2013). The Role of Optimism, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Gender in High-Ability Students. *Asia-Pacific Education Researcher*, *23*, 621-633. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0134-5>
- Terman, L. M. y Oden, M. (1947). *Genetic studies of genius: The gifted child grows up* (Vol. 4). Stanford University Press.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2001). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, *54*(2), 311-338.
- Valadez, D., Betancourt, J., Flores, J. F., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2020). Evaluation of the Effects of Grouping High Capacity Students in Academic Achievement and Creativity. *Sustainability* 2020, *12*(11), 4513, 2-21. <https://doi.org/10.3390/su12114513>
- Valadez, M. D., Meda, R. M. y Zambrano, R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuela públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*, *3*(5), 39-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Valadez.pdf
- Valdés, A. A., Sánchez, P. A. y Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, *16*(1), 25-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185003>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X. y Evans, B. L. (2007). Patterns of Identification and Performance Among Gifted Students Identified Through

- Performance Tasks: A Three-Year Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 218-231. <https://doi.org/10.1177/0016986207302717>
- Vicente, P. (2014). Detección, evaluación e intervención educativa con el alumnado que presenta altas capacidades intelectuales en la etapa de la educación primaria [Tesis de Licenciatura, Universidad Cardenal Herrera CEU]. Repositorio Institucional CEU. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/6976/4/Deteccion_Vicente_TFG_2014.pdf
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F. y Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Wong-Fernandez, B. y Bustos-Orosa, M. A. (2007). Conceptions of giftedness among Tagalog-speaking Filipinos. In S. N. Phillipson y M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives* (1^a ed., pp. 169–196). Routledge.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology* 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wu, E. (2010). Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know? *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 2-6.
- Zaia, P., Nakano, T. y Peixoto, E. M. (2018). Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(1), 39-51. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>
- Zavala, M. A. (2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. *Revista Educación y Desarrollo*, 3, 13–20.
- Zavala, M.A. y de la Torre, G. (2021). Self-Nomination in the Identification Process of Gifted and Talented Students in Mexico in: S.R. Smith (Ed.) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (509-533). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_24

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado familia.

Formato de Consentimiento Informado para familiares.

Título del proyecto: La construcción de proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que cursan la educación media superior en Cuernavaca, Morelos.

Estimado señor/ señora;

Mi nombre es Katia María Pérez Pacheco, soy psicóloga y doctorante en Psicología en la UAEM. Me encuentro actualmente desarrollando un proyecto de investigación, que tiene por objetivo **comprender cómo los adolescentes con altas capacidades intelectuales van construyendo a lo largo de su formación en la educación media superior su proyecto de vida, es decir, sus metas, aspiraciones, decisiones futuras y acciones que acomete para alcanzar sus propósitos.** Este es un proceso muy importante durante la adolescencia, pues les permite tomar decisiones de acuerdo con sus necesidades reales, así como con sus potencialidades, y ayudará en aspectos básicos como la selección de carrera, de profesión, de pareja, etc. Es decir, se trata de comprender su proyección futura tanto profesional y/o laboral, como persona, y de apoyar en la misma.

Procedimientos:

La investigación consta de dos etapas.

- La primera etapa ya fue desarrollada y ha formado parte del diagnóstico psicopedagógico de la institución. Esta se llevó a cabo con toda la población de alumnos del primer año, en los

espacios que el centro educativo autorizó y consideró adecuados. Se aplicaron cuestionarios, que han sido debidamente aprobados para su utilización en el país y diseñados para adolescentes.

- En una segunda etapa, de todos los participantes se seleccionaron solo un grupo de alumnos que efectivamente han resultado con altas capacidades intelectuales, entre los que se encuentra su hijo(a). Estos alumnos continuarán interactuando con la investigadora durante un período aproximado de dos semestres, de manera individual y/o grupal, realizando entrevistas, pláticas, dinámicas y grupos de discusión, cuestionarios, entre otros, con vistas a profundizar en los factores que influyen en su proyecto de vida y continuar apoyándolos en su crecimiento personal.

Para desarrollar este proceso, se necesita contar con el consentimiento de los padres y el asentimiento de los alumnos para ello

Beneficios: No se recibirá ninguna compensación económica, sin embargo, si decide colaborar, la participación de su hijo/a será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de los proyectos de vida durante la adolescencia, e igualmente ellos podrán beneficiarse de actividades que contribuyen a su desarrollo personal. Además, la investigadora tiene el compromiso de retroalimentar tanto a la institución como a los padres interesados con los resultados obtenidos por sus hijos en el diagnóstico realizado.

Confidencialidad: Toda la información que se obtenga en el proyecto será de carácter estrictamente confidencial, utilizada únicamente por el equipo de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Su hijo(a) no quedará identificado(a) por su

nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no harán referencia a ningún adolescente concreto.

Participación voluntaria o retiro: La participación es voluntaria y su hijo/a está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencia de ningún tipo.

Riesgos potenciales: Participar no implica ningún riesgo para su hijo/a.

En caso de que usted no esté de acuerdo en que su hijo(a) participe en este proyecto, al final de este documento se anexa un TALÓN desprendible, que deberá devolver a la escuela, como evidencia de su desacuerdo.

Número a contactar: Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puede preguntarnos directamente, o comunicarse al número celular: 7773538350 o al correo electrónico: katiapinardelrio@gmail.com con atención a Katia María Pérez Pacheco.

Otras personas responsables del proyecto:

Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Al correo electrónico: dcastellanos@uaem.com Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ubicado en: Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350 México. Tel. (777) 3297970 Extensión 3713. Fax: (777) 316-7720

TALÓN DESPRENDIBLE:

Estimado familiar (padre, madre o tutor);

Le solicitamos amablemente, que en caso de NO estar de acuerdo con que su hija o hijo participe en el presente proyecto, nos haga saber enviando este talón personalmente o a través de su hijo o hija a la escuela.

Mismo que deberá ser enviado a la institución con fecha límite 18 de mayo del presente año, en el entendido de que si no se recibe en esa fecha se asume que SÍ está de acuerdo.

En caso de no estar de acuerdo de inmediato se entenderá la no participación de su hijo o hija en el proyecto.

Gracias por su atención

Dra. Katia María Pérez Pacheco

Investigadora principal del proyecto de investigación

Anexo 2. Formato de asentimiento informado estudiantes (Etapa detección)

Formato de Asentimiento Informado dirigido a los alumnos para la aplicación de instrumentos en la primera etapa.

Título del proyecto: La construcción de proyectos de vida en adolescentes que cursan la educación media superior.

Estimado alumno/a

Por la presente te invitamos a que participes en un proyecto de investigación, que se lleva a cabo en preparatorias de Cuernavaca, que tiene por objetivo comprender cómo los adolescentes van construyendo poco a poco, a lo largo de su formación en la educación media superior, su proyecto de vida, es decir sus metas, aspiraciones, decisiones futuras, entre otras cosas.

Este es un proceso muy importante durante en la adolescencia, que permite tomar decisiones de acuerdo con sus necesidades reales, así como con sus potencialidades, y ayudará en aspectos básicos como la selección de carrera, de profesión, de pareja, etc. Es decir, se trata de comprender tu proyección futura tanto profesional y/o laboral, como persona, y de apoyar en la misma.

Es por ello por lo que solicitamos tu apoyo para la realización del mismo. Si aceptas participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo la aplicación de algunos cuestionarios que han sido debidamente aprobados para su utilización en el país y diseñados para personas de tu edad. Para esto se ocupará un tiempo aproximado de 2:00 horas en los espacios que el centro educativo pueda brindarnos. A continuación, de todos los participantes se seleccionarán al azar solo un

grupo de alumnos, que tendrán la oportunidad de formar parte directamente del estudio y que continuarán interactuando con la investigadora, en caso de dar su consentimiento para ello. Los demás también pueden incorporarse a otras actividades que se ofrecerán (talleres, pláticas).

Beneficios: Si decides colaborar, tu participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de los proyectos de vida durante la adolescencia, e igualmente podrás beneficiarte posteriormente de actividades que contribuyen a tu desarrollo personal. No se recibirá ninguna compensación económica.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar; no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su asentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar no implica ningún riesgo para ti.

Número a contactar: Si tienes alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puedes preguntarnos directamente, o comunicarte al número celular: 7773538350 o al correo electrónico: katiapinardelrio@gmail.com con atención a Katia María Pérez Pacheco.

Otras personas responsables del proyecto:

- Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Al correo electrónico: dcastellanos@uaem.com Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ubicado en: Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350 México. Tel. (777) 3297970 Extensión 3713. Fax: (777) 316-7720

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones de los cuestionarios.

Firma del participante

Testigos: a mi juicio el/la alumno(a) ha aceptado de forma voluntaria y conscientemente participar en el proyecto de investigación y ha otorgado su asentimiento informado.

Firma del testigo

Firma del testigo

Anexo 3. Formato de asentimiento informado estudiantes (Etapa evaluación profunda)

Formato de Asentimiento Informado dirigido a alumnos para aplicación de instrumentos, entrevistas y talleres, en la etapa cualitativa y de profundización del estudio.

Título del proyecto: La construcción de proyectos de vida en adolescentes que cursan la educación media superior.

Estimado alumno/a, mi nombre es Katia María Pérez Pacheco, soy psicóloga y curso el Doctorado en Psicología de la UAEM. Me encuentro actualmente desarrollando un proyecto de investigación que tiene por objetivo comprender el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes que cursan la educación media superior.

Si has llegado a esta etapa de la investigación es porque has sido seleccionado entre los participantes en la primera etapa. A partir de ahora tendrás la oportunidad de continuar aportando tus puntos de vista y contribuyendo con tus participaciones con relación a la construcción de tu proyecto de vida.

Por lo que solicito tu apoyo para entrar en esta etapa que se caracterizará por la profundización en el tema y una participación más activa y dinámica de tu parte. Si aceptas participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: se llevará a cabo la aplicación de algunos cuestionarios que corresponden a esta etapa del estudio y que han sido debidamente aprobados para su utilización en el país y diseñados para individuos de tu edad, por lo que las respuestas estarán al alcance de tus posibilidades. También se realizarán entrevistas individuales y también grupales, en encuentros con la investigadora, para lo que se te pedirán espacios cortos de tiempo para aclarar algunas dudas que se hayan generado a partir de la aplicación de los cuestionarios, las preguntas son

sencillas y sus respuestas solo dependerán de tu opinión o lo que crees sobre lo planteado.

Deseamos grabar en audio las entrevistas, pero la grabación iniciará después de preguntarte tus datos de identificación, de esta forma queda en completo anonimato tu identidad.

Por otra parte, tendrás la oportunidad de integrarte a talleres vivenciales dirigidos al desarrollo de proyectos de vida.

Se ocupará un tiempo aproximado de 2:00 horas por cada sesión de trabajo, en los espacios que el centro educativo pueda disponer.

Beneficios: Como beneficio directo por tu participación en este estudio tendrás la oportunidad de participar en un grupo de talleres vivenciales que contribuirán a tu desarrollo integral como ser humano y en ellos podrás desarrollar habilidades para desarrollar tu proyecto de vida y con ello tomar las decisiones futuras que consideres más convenientes.

Debes saber que, si decides colaborar, tu participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la construcción de proyectos de vida durante la adolescencia. No recibirás ninguna compensación económica por tu participación.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos puedas llegar a proporcionar y de aceptar grabar en audio las entrevistas, no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Riesgos potenciales: No implica ningún riesgo para ti.

Participación voluntaria o retiro: La participación es voluntaria y estás en plena libertad de negarte a participar o de retirar tu consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Número a contactar: Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, por favor comuníquese al número celular: 7773538350 o al correo electrónico:

katiapinardelrio@gmail.com con atención a Katia María Pérez Pacheco.

También podrá establecer contacto a través de:

- Dra. Doris Castellanos Simons, Directora de Tesis, Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Al correo electrónico: dcastellanos@uaem.com Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ubicado en: Pico de Orizaba No. 1. Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Mor. C.P. 62350 México. Tel. (777) 3297970 Extensión 3713. Fax: (777) 316-7720

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar en las aplicaciones de cuestionarios, así como en las entrevistas y acepto que estas sean grabadas en audio, esto último en caso de resultar parte de la muestra seleccionada.

Firma del participante

Estoy de acuerdo en participar en las entrevistas, pero no acepto que se graben en audio.

Firma del participante

Testigos: a mi juicio el/el alumno(a) ha aceptado de forma voluntaria y conscientemente participar en el proyecto de investigación y ha otorgado su asentimiento informado.

Firma del testigo

Firma del testigo

Anexo 4. Formato de autonominación, productos y desempeños creativos (González, 2014).

Estimado(a) estudiante:

Como parte del proyecto de investigación que se lleva a cabo en la escuela, solicitamos tu amable cooperación para recabar algunos datos sobre tus desempeños y logros en contextos escolares y extracurriculares. Bastará con que escribas una **X** al lado de aquellas opciones en las que has participado, y precises en la columna que dice **Observaciones**, los detalles que puedas dar al respecto.

Agradecemos tu disposición a participar con nosotros en este proyecto sobre los planes de vida en adolescentes de preparatoria.

Datos generales:

Nombre del alumno(a): _____ Grado y Grupo: _____

Fecha: ___/___/____ Escuela _____

Sección 1

¿Has participado, en <i>alguna etapa de tu vida</i> en uno o varios de los siguientes tipos de actividades?	En caso positivo marca con una cruz (X)	Observaciones (fechas, lugares, productos elaborados, premios, etc.)
Concursos y Olimpiadas de conocimientos en cualquier materia o asignatura (especifica cuál o cuáles).		
Equipos deportivos.		

Competencias y/u Olimpiadas deportivas.		
Clases y torneos de ajedrez.		
Actividades relacionadas con la creación literaria (poesía, literatura, oratoria, etc.).		
Cursos de Verano, Veranos de Investigación, y/u otras actividades de introducción a la ciencia en la Casa de la Ciencia u otra organización/institución.		
Clases de danza, pintura, teatro, música, etc. en instituciones como el Centro Cultural Universitario, Centro Morelense de las Artes (CMA), u otras clases, escuelas e institutos privados.		
Actividades organizadas en el Centro Cultural “La Vecindad”, u otras escuelas e institutos privados.		
Presentación de productos, obras u otros resultados en general, en:		
• Exposiciones		
• Conciertos		
• Festivales o representaciones		
• Otras (especifique)		

Sección 2

1. ¿Crees que tengas algún talento, destreza o habilidad especial, o que eres muy bueno

(a) para algún tipo de actividad, cualquiera que sea?

No ___ Sí ___

2. ¿En qué área(s) o tipo de actividad(es) crees tienes esas habilidades destacadas?

Selecciona según consideres, con una X, y especifica si es necesario, algún terrero o tipo de actividad.

Áreas / campo/ tipo de actividad	Selecciona con X	Específica, si es necesario, algún tipo de actividad
Matemáticas y/o Ciencias Exactas		
Ciencias Naturales		
Tecnología /Ingenierías		
Ciencias computacionales		
Artes (música, pintura o artes plásticas, artes escénicas, danza, etc.)		
Lenguaje y Literatura		
Deportes		
Relaciones sociales		
Otra (especifica)		

2. ¿Qué te hace pensar que eres muy bueno (a) o destacado (a) en esta actividad o área?

Menciona algunas de tus razones para pensar así.

Cuernavaca, Mor., 06 de marzo de 2023.
OFICIO: **FPSIC/DOC/043/03/2023**

MTRA. ERMILA LUNA VARA
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DE LA U.A.E.M.
P R E S E N T E

Por este medio, le informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la Tesis titulada: **AUTONOMINACIÓN Y AUTOVALORACIÓN DE POTENCIALIDADES Y TALENTOS EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN UNA PREPARATORIA PÚBLICA DEL ESTADO DE MORELOS.** trabajo que presenta el egresado C. **JOSÉ ENRIQUE ARCHUNDIA RUIZ**, para obtener el grado de **Lic. en Psicología** ya que reúne los requisitos solicitados.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites correspondientes para la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE:

VOTOS APROBATORIOS	
COMISIÓN REVISORA	APROBADO
DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS	
MTRA. SILVIA LAURA DE LOS ANGELES VARGAS LÓPEZ	
DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES	
DRA. KATIA MARÍA PÉREZ PACHECO	
MTRA. LETICIA IRENE CAMPOS SANTANA	

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

C.i.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

SILVIA LAURA DE LOS ANGELES VARGAS LOPEZ | Fecha:2023-03-06 14:42:18 | Firmante
xXDPFNISWPyclyiYfIK6P3rlp2Qv+4XoCx5DQPWwQA...

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2023-03-06 17:50:58 | Firmante
dEO4iMALfZZWkphPijol3iPE8p6fS88KgTegKsEWiQGzbToQbumpjeQzJU0MNuoUM6liat0srD8XHCvzywgPIVKNNVEbKGzGhJnSfgLPfE2PHFIDcsvy0MA1HTddbiQwo48rEjn7jp...

LETICIA IRENE CAMPOS SANTANA | Fecha:2023-03-07 18:02:43 | Firmante
YT13jNEgM61VhUHHob0m/+dL6AiaYgXitmHkhsz7JWVs35bHJv97Kleff9j6a6Cv5qMnqpl3dz2EfeMbANbcWn+tnUUCq3oDi7TANC/BO6Fu437cGb7AZvpOBj+Q70nVAXZqe/O1h...

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2023-03-08 11:12:16 | Firmante
M/L886FQ34s8JSFD46flQhZhfSOqa1E7+K24UozBBnh1nepe3XHhlgZZFQjwze2iSE2mToGoZh1AYovr88BpboqQtqnCNvuq5D0tGYpu92qgLBctSCbWujnFjKN/K4WX4iYx/bF/1...

KATIA MARIA PEREZ PACHECO | Fecha:2023-03-09 12:32:59 | Firmante
lu5RJKz8LprzsezR2207jx7rm9VOz8WhvQes1Z0oiWx1Ujgfoi6Uw+C2PP7Uhhq4W02BRNcjZu9q+z3P/adQXg+463pbDRibN4O2z91LtbFoK54B6HnXWxbJ2XfEUvJJ7tHwhdsY47...

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



peAsGXgyr

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/QRvfB70l0kVs9saquOA9JxUK89rfVte

