



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinar en Psicología

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES CON
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES QUE CURSAN LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

Tesis

Para obtener el grado de Doctora En Psicología

Presenta

Katia María Pérez Pacheco

Comité Revisor

Dra. Doris Castellanos Simons (Directora de Tesis)

Dra. Imke Hindrichs (Tutora)

Dra. Gabriela López Aymes (Tutora)

Dr. Eduardo Hernández Padilla (Tutor)

Dr. Luís Pérez Álvarez (Tutor)

Dra. María de los Dolores Valadez Sierra (Revisora)

Dra. Gabriela de la Torre García (Revisora)

Marzo 2022

CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1	11
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1. Planteamiento del problema.	11
1.2. Antecedentes	17
1.3. Objetivos	29
1.4. Justificación.	30
CAPÍTULO 2	33
BASES TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	33
2.1. El estudio de los proyectos de vida, desde diversas perspectivas teóricas de análisis.	33
<i>2.1.1. Proyección futura, motivaciones y otras formaciones psicológicas superiores: su relación con el proyecto de vida.</i>	37
2.2. Situación social del desarrollo del adolescente.	43
<i>2.2.1. Adolescencia y proyecto de vida. Algunas aproximaciones investigativas.</i>	49
<i>2.2.2. Los adolescentes y jóvenes mexicanos: Un grupo social singular.</i>	53
2.3. Aproximaciones a la comprensión de las altas capacidades intelectuales.	58
<i>2.3.1. Principales antecedentes.</i>	58
<i>2.3.2. Modelos explicativos: aproximaciones generales.</i>	62
<i>2.3.3. Acercamientos a la comprensión de algunos factores relacionados con los proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales.</i>	72
CAPÍTULO 3	79
MÉTODO	79
3.1. Tipo de estudio.	79
3.2. Escenarios y participantes en la investigación.	82
3.2.1. Participantes.	85
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.	90
3.4. Procedimiento.	97
3.5. Análisis e interpretación de datos e información.	102
3.5.1. Análisis e interpretación de datos e información en la primera etapa: Estudio cuantitativo, de identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.	102

3.5.2. Análisis e interpretación de datos e información en la segunda etapa: Estudio cualitativo, de indagación en profundidad.	104
3.6. Consideraciones éticas.	109
CAPÍTULO 4.....	112
IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO: RESULTADOS Y HALLAZGOS	112
4.1. Estudio cuantitativo: Identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.	112
4.1.1. Primera fase: <i>Despistaje general o screening de estudiantes con altas capacidades intelectuales</i>	112
4.1.2. Tercera fase: <i>Caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural de los participantes del Grupo de Estudio (n=35)</i>	121
CAPÍTULO 5.....	148
INDAGACIÓN EN PROFUNDIDAD SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA: ESTUDIO CUALITATIVO	148
5.1. Explicitación del sistema de construcción de categorías iniciales.	150
5.2. Ejes explicativos del proceso de CPV en los adolescentes estudiados.	157
5.2.1. <i>Procesos configuracionales del PV en los adolescentes.</i>	157
✓ <i>Conformación de una representación del proyecto de vida.</i>	157
✓ <i>Valoración del sentido de vida y del significado personal de la construcción de su proyecto de vida.</i>	162
✓ <i>Aspiraciones y expectativas.</i>	162
✓ <i>Preparación y madurez percibidas por los adolescentes para la CPV.</i>	163
✓ <i>Percepción y previsión de obstáculos en la CPV.</i>	165
✓ <i>Planteamiento y estructuración de metas.</i>	167
5.2.2.	
<i>Factores potencialmente explicativos de la CPV.</i>	173
✓ <i>Factores de naturaleza personalógica que inciden en la CPV.</i>	173
✓ <i>Factores contextuales que resultan potencializadores de la CPV.</i>	177
5.3. El proceso de CPV. Sistemas de dimensiones y relaciones complejas que lo explican.	182
CAPÍTULO 6	188
DISCUSIÓN	188
6.1 <i>La caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales: Un patrón de diversidad de perfiles cognitivos y afectivos</i>	188

6.2 La construcción del proyecto de vida en los adolescentes con altas capacidades como formación compleja: Una mirada a sus diversas mediatizaciones y a su singularidad en los participantes 194

CONCLUSIONES..... 198
REFERENCIAS..... 201
ANEXOS..... 231

DEDICATORIA.

Dedico esta tesis a mi familia, sin cada uno de ellos poniendo las luces en el camino, no habría sido posible llegar a esta meta.

Especialmente a mi nieta Amelie, y a los que están por llegar... esta tesis se trata del futuro y en ellos deposito toda mi esperanza.

RESUMEN

La presente investigación se propuso comprender el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que se encontraban cursando la educación media superior, a partir de la relación compleja de factores personales y socioculturales que lo estaban condicionando. Se asumieron como principales referentes teóricos el Enfoque histórico-cultural y para el abordaje de las altas capacidades en el grupo estudiado los enfoques basados en criterios socioculturales, desde perspectivas multidimensionales. Metodológicamente se siguió un diseño de investigación mixto, con dos estudios: uno cuantitativo y otro cualitativo, y una estrategia de tipo explicativa-comprensiva. Los principales resultados revelaron que el proceso de construcción del proyecto de vida (PCPV) en los adolescentes estudiados, transita de un nivel abstracto, de autorreflexión y concepción del proyecto de vida, a otro nivel más operativo, de acciones y operaciones, mediatizado por una multiplicidad de factores de naturaleza socioeconómica, cultural y personológica; lo que se explica a través de dos categorías complejas e interrelacionadas entre sí: los procesos configuracionales y los factores mediadores/potencializadores del proceso estudiado. Se apreció además que la alta capacidad intelectual resultó un eje articulador de las dimensiones explicativas del PCPV, dinamizando el modo peculiar en que los adolescentes con estas características conciben, estructuran y llevan a vías de hecho su proyecto de vida. Estos hallazgos podrían orientar la labor educativa, en la concepción de estrategias integradoras y orientadoras, que favorezcan el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales y guíen el trabajo de los implicados en su formación.

Palabras claves: Proyecto de vida; Altas capacidades intelectuales; Adolescencia; Procesos configuracionales; Factores mediadores/potencializadores.

ABSTRACT

The present research aimed to understand the process of construction of the life project in adolescents with high intellectual abilities, who were attending high school, based on the complex relationship of personal and sociocultural factors that were conditioning it. The main theoretical references were the historical-cultural approach and the approaches based on sociocultural criteria, from multidimensional perspectives, for the approach to high abilities in the studied group. Methodologically, a mixed research design was followed, with two studies: one quantitative and the other qualitative, and an explanatory-comprehensive strategy. The main results revealed that the process of construction of the life project (PCPV) in the adolescents studied, transits from an abstract level, of self-reflection and conception of the life project, to another more operative level, of actions and operations, mediated by a multiplicity of factors of socioeconomic, cultural and personological nature; which is explained through two complex and interrelated categories: the configurational processes and the mediating/potentiating factors of the process studied. It was also noted that high intellectual capacity was an articulating axis of the explanatory dimensions of the PCPV, energizing the peculiar way in which adolescents with these characteristics conceive, structure and actually carry out their life project. These findings could guide the educational work, in the conception of integrating and guiding strategies, which favor the process of building the life project in adolescents with high intellectual abilities and guide the work of those involved in their formation.

Keywords: Life project; High intellectual abilities; Adolescence; Configurational processes; Mediating/potentiating factors.

INTRODUCCIÓN

La llegada a la educación media superior para un individuo resulta un momento de transformaciones en disímiles aristas de su desarrollo. Es un escenario en que comienzan a estructurarse planes y proyectos de vida, que pueden resultar trascendentales para el futuro tanto de la persona como del contexto sociohistórico en que crece y se inserta activa y creadoramente. Es en consonancia con la aspiración de formar este sujeto social, vital y transformador por excelencia, que las instituciones educativas a nivel nacional e internacional han intencionado cada vez de manera más convincente la formación integral del estudiantado, la edificación de su personalidad desde todas las dimensiones posibles, de manera que se forje para la vida desde una ética universal y no de forma atomizada o parcializada.

Han constituido plataforma oportuna para el desarrollo del objeto de estudio de la presente investigación un grupo de políticas y reformas en torno a este, que han marcado hitos a nivel internacional y que constituyen también elementos condicionantes de sus principales tendencias. Así, históricamente, se pueden destacar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), la IV Reunión Regional Intergubernamental (Quito, 1991), el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), los acuerdos del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos (Dakar, Senegal, 2000), entre muchos otros que destacaron la aspiración a una educación de calidad, equitativa, incluyente, basada en enfoques de derechos, y en la necesidad de formar las nuevas generaciones capaces de transformarse a sí mismas y a la sociedad e correspondencias con los grandes desafíos del momento. Se han incrementado cada vez más las naciones que han hecho inversiones significativas para cubrir las necesidades de estos individuos, hasta la edad juvenil, lo que se observa en el desarrollo de material, formación de recursos humanos especializados y políticas públicas que favorezcan estas acciones (Rojas, 2013).

La presente investigación se centra en la construcción del proyecto de vida a lo largo del desarrollo del individuo, en el que la adolescencia emerge como momento esencial para direccionar, a partir de una orientación adecuada, el sentido que tomará la vida de la persona en el orden personal, social, profesional y/o laboral. En este caso particular, el énfasis está en aquellos adolescentes que poseen altas capacidades intelectuales, quienes, según se reporta en investigaciones de los últimos años (ver la revisión realizada por Jung, 2013a y Jung, 2013b) transitan por esta etapa con dificultades para la conformación de metas y planes en torno a la elección de su trabajo y de su perfil profesional futuro, así como otros factores vinculados a sus intenciones y aspiraciones, que pueden gravitar también en su desarrollo integral como personalidad (Jung, 2012; Peterson, 2006; Valadez, 2007), lo que amerita la búsqueda de una mayor comprensión de estos procesos y condiciones en que se desarrollan para lograr una incidencia oportuna en los posteriores escenarios de la educación superior.

Se parte de que la inserción del adolescente con altas capacidades intelectuales en la educación media superior impacta también en su desarrollo personal y social. Esta etapa de su vida significará nuevos retos que suelen ser generadores de crisis, que impulsen a su vez hacia necesarias transiciones psicológicas de maduración intelectual, psicoafectiva y comportamental. Es un momento de altas influencias grupales y de una intención explícita de autonomía ante los eventos vitales, atravesada por un grupo de formaciones psicológicas complejas, entre las que el proyecto de vida se suele estructurar con un franco debate entre las áreas personal-social y académica o pedagógica, y sus nexos prácticamente indisolubles (Arzuaga & D' Angelo, 2007; Calvo, Lomelí, Morales & Noriega, 1999; Domínguez & Ibarra, 2003; Fernández, 2006; Pérez & Domínguez, 2014; Meléndez, 2016).

De este modo, la presente investigación se propone arribar a la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que se encuentran cursando la educación media superior, a partir de la profundización en la relación compleja de factores personales y socioculturales que lo condicionan.

La estructura capitular del documento consta de las secciones que se detalla a continuación, además de la presente Introducción.

El primer capítulo, Problema de investigación, sistematiza el planteamiento del problema a resolver, así como los antecedentes teóricos y empíricos, los objetivos planteados y la justificación de la investigación. En el Capítulo 2, se hace un recorrido por los sustentos teóricos fundamentales que orientan la investigación realizada, y realiza el recorrido por las principales categorías de estudio, desde una mirada histórico y lógica. El Capítulo 3 presenta el desarrollo de todo el diseño metodológico de la tesis, resaltando los enfoques asumidos y la instrumentación de los mismo a lo largo del proyecto.

En los Capítulos 4 y 5 se presentan los resultados y los principales hallazgos empíricos sistematizados a partir del estudio cuantitativo y del estudio cualitativo realizados. Finalmente, en la Discusión se integran los resultados obtenidos y se problematizan a la luz de la teoría y la investigación previa, así como del sentido que adquieren desde una visión integradora, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Las Conclusiones destacan el balance de todo el proceso y aquellos hallazgos esenciales, así como la limitaciones del estudio general y las perspectivas que se abren a partir de los mismos, planteando también algunas derivaciones y aplicaciones educativas posibles desde los datos aportados.

Finalmente, el documento incluye las Referencias y los Anexos, con la documentación relevante para la investigación.

Se espera que con la presente investigación se contribuya a una comprensión científica de la construcción de los proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como a la valorización de los estudios que se centren en las perspectivas de esta población, y en el análisis de las relaciones complejas con sus diversos contextos de desarrollo.

CAPÍTULO 1.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema.

Es importante reconocer que uno de los mejores espacios para brindar oportunidades de desarrollo, es sin duda el ámbito educacional. Tal es así que, tanto en México como internacionalmente, destacan cada vez más aquellas experiencias en los sistemas educacionales que han brindado especial atención al alumnado que muestran un alto desarrollo de sus potencialidades, capacidades y talentos (Covarrubias, 2018; Gagné, 2021; Martínez, 2013; Mönks & Katzko, 2005; Tannenbaum, 2000; Valadez et al., 2016). Por otra parte, se han incrementado cada vez más las naciones que han hecho inversiones significativas para cubrir las necesidades de esta población, desde la infancia temprana, hasta la edad juvenil, lo que se observa en el desarrollo de programas, la formación de recursos humanos especializados y el desarrollo paulatino de políticas públicas que favorezcan estas acciones.

Ningún país puede pasar por alto los requerimientos particulares de sus integrantes con mayor potencial, porque sin dudas el desarrollo de talentos ofrece grandes beneficios sociales, económicos, culturales, así como también potencia a los que poseen un liderazgo intelectual, científico, artístico y moral de la posteridad y el futuro (Arancibia, 2009; Castellanos, 2009, 2015).

En México, tanto la atención como la visibilización de las personas con altas capacidades y talentos, ha venido desplegando una importante avanzada, de modo que la Secretaría de Educación (SEP, 2006; 2017; Valadez et al., 2010; 2016) ha propuesto acciones de enriquecimiento aplicadas en el aula para atender a este tipo de estudiantes, desde abordajes que pretenden ser cada vez más integradores, además de incluyentes, trascendiendo una formación intelectualista y fragmentada para

apuntar al desarrollo de competencias para la vida, para insertarse en la sociedad de manera creativa y responsable, y para alcanzar el bienestar personal en armonía con el social.

En México, a partir del año 2015, se han realizado evaluaciones de las Habilidades socioemocionales a través de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (INEE, 2016; INEE, 2018). En este contexto, por ejemplo, específicamente en el marco del currículo de la Educación Media Superior, se contempla que uno de los ámbitos del Perfil de Egreso de la Educación Media Superior (EMS) que plantea el Nuevo Modelo Educativo (2017) y el Currículo de la EMS (2018-2019) se refiere a las habilidades y competencias socioemocionales, relacionadas asimismo con los proyectos de vida.

A partir de esta propuesta educativa, las habilidades socioemocionales se conceptualizan y entienden como un conjunto de conductas, actitudes y característica personalógicas que inciden en el desarrollo de la persona. Con ellas, el desarrollo de los(las) estudiantes implica que éstos puedan arribar a un mayor reconocimiento de sí mismos, desarrollar una mejor atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales, entender y regular sus emociones, establecer y lograr materializar metas constructivas, sentir y también demostrar mayores niveles de empatía hacia otras personas, establecer relaciones positivas y armónicas, tanto con los otros que les rodean, como con un sentido de comunidad y asumir responsablemente sus decisiones (INEE, 2016; INEE, 2018). También, como una evidencia más de la actuación intencionada en el país, en el 2017 fue modificada la Ley General de Educación en función de la creación de un programa de atención educativa para la población con aptitudes sobresalientes (SEP, 2017; Rodríguez-Naveiras, et al., 2019).

Se estimulan en la actualidad los programas de acompañamiento que favorezcan el desarrollo integral de los(las) adolescentes, instrumentando las estrategias de orientación y tutorías que abordan, entre otras problemáticas, lo relacionado con la adecuada integración a la escuela en su tránsito hacia el mundo profesional y laboral, las necesidades socio-afectivas, la orientación vocacional y la

construcción de proyectos de vida. Estos temas son de gran importancia en el caso de los adolescentes con aptitudes sobresalientes, altas capacidades y talentos específicos, lo que ha sido recalado autores (Pérez, 2006).

Sin embargo, la problemática de la identificación del estudiantado conformado por adolescentes con altas capacidades, sigue siendo estando prácticamente en la agenda pendiente. Por ejemplo, Cuervo, Sánchez y Yáñez (2013) han estimado que de 2% de la población conformada por adolescentes sobresalientes en el contexto escolar, el 98% de estos jóvenes no han sido identificados, lo cual es alarmante, tomando en cuenta que, a pesar de los diferentes programas que buscan apoyar el potencial de estos individuos, la cuestión radica en que el proyecto formativo queda trunco, y con ello sus planes futuros de aspirar a niveles superiores de desarrollo personal y luego profesional, pues no suelen concluir sus estudios a pesar del apoyo brindado por el sistema educativo. Desde el punto de vista de autores como Román (2013), el abandono podría estar asociado a factores externos como el capital cultural de los padres, la falta de políticas compensatorias y un grupo de indicadores de vulnerabilidad tanto como a otros factores subjetivos.

Valdés, Vera y Montoya (2013) destacan, en general, la necesidad de investigaciones acerca de las aptitudes sobresalientes en el contexto nacional, lo que resulta aún más notorio en el nivel medio superior y superior, ya que se evidencia en el país la insuficiencia de programas y estudios dirigidos a los estudiantes de estas características, según mencionan los investigadores. En este sentido, es importante destacar que la comprensión y caracterización de adolescentes con aptitudes sobresalientes se torna trascendental por varias razones. Entre estas razones, el Sistema Educativo Mexicano desde hace varias décadas ha actuado de forma intencionada en función de atender a los alumnos que se han identificado como sobresalientes, sobre todo en el nivel de la educación primaria, sin embargo, esta atención se va perdiendo al pasar a niveles superiores (Puga, 2004), lo cual significa que se deje sin atención a estos estudiantes cuando entran en el periodo de la adolescencia, período de la vida que de

acuerdo a autores como Mönks (2008) puede comportarse de formas más complejas y críticas para los estudiantes que resultan sobresalientes, en comparación con cualquier otra persona, por algunas de sus características como la extremada sensibilidad o el perfeccionismo. Sin embargo, respecto a la vulnerabilidad socioemocional de esta población existen posiciones muy diversas y evidencias científicas contradictorias que permitan llegar a una conclusión única (Borges et al., 2011; Worrel et al., 2018).

En este sentido, en la actualidad, la atención a los alumnos con altas capacidades intelectuales constituye un reto muy importante en el contexto educativo mexicano, se han desarrollado un número creciente de iniciativas en los últimos años, aunque en su mayoría se trata de investigaciones y programas de intervención que se desarrollan en el nivel de la educación primaria, lo que se evidenciaba ya en el curso 2008-2009, en el que se puso en marcha un proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención a estudiantes sobresalientes de todo el país, que solamente abarcó un 18,6 % de estos. Del total de los que fueron insertados en los programas, solo el 8,7% pertenecieron al nivel de secundaria, nivel educativo en donde se ha podido detectar que terminan los programas de atención a este tipo de alumnos en México (Cuevas y Andrade, 2016; SEP, 2010; Valadez, 2007; Valdés, Valadez y Yáñez, 2014).

En general, en los últimos años ha cobrado relevancia el reconocimiento de que el desarrollo de los individuos con alta capacidad no puede ser resuelto desde teorías simplificadas (Ambrose, 2015). La necesidad de integrar las problemáticas del desarrollo intelectual y socioemocional, con los abordajes del *desarrollo integral* de la persona talentosa, la educación, la orientación hacia la autonomía, ética ciudadana y responsabilidad social ha sido recalcada por no pocos autores (Fariñas, 2006, 2017; Pfeiffer, 2021, 2013; Pfeiffer & Muniz, 2018; Sternberg, 2017), enfatizándose en la visión de desarrollo, la singularidad y carácter único proceso. Véase por ejemplo el *Mega Modelo del Desarrollo del Talento* de Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrel (2020), *el Modelo Diferenciado de*

Dotación y Talento (Gagné, 2010, 2021), el Modelo Actiope del Desarrollo del Talento, de Ziegler (2005, 2014, 2020), y el Modelo ACCEL (Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership) de Sternberg (2017). En este sentido, desde estas perspectivas teóricas es evidente también la importancia de reconocer la complejidad de los procesos que tienen lugar en la adolescencia y su expresión en el desarrollo de los y las adolescentes con altas capacidad intelectuales. Sin embargo, son escasos los estudios relacionados con estas etapas, así como las investigaciones que dan cuenta del desarrollo de las altas capacidades en jóvenes (en educación media superior y educación superior).

En particular, existe relativamente poca investigación centrada en la comprensión de los proyectos de vida de adolescentes con altas capacidades intelectuales, como una *categoría de análisis compleja*, integradora (Fariñas, 2017). Esta problemática ha sido abordada solo parcialmente, desde el abordaje de categorías como proyección futura, perspectiva hacia el futuro (Barrios, 2018; Castellanos et al, 2020); orientación vocacional, profesional y elección de carrera (Jung et al, 2019; Stoet et al., 2018), o tangencialmente desde problemáticas como la satisfacción con la vida (Bergold, 2015; Perrone-McGovers et al, 2011), los sentidos, orientaciones de vida, valores de vida y visiones personales (Lublinski et al., 2014).

En estas investigaciones, sin embargo, predominan los abordajes y diseños cuantitativos, comparativos de esta problemática, y se ha dado poco lugar a la exploración, desde visiones comprensivas, de las perspectivas subjetivas, individuales de los/las adolescentes, y a la necesidad de comprender desde sus puntos vistas y perspectivas muy individuales, las necesidades, motivaciones, aspiraciones, y los procesos complejos, sumamente contextualizados, pero a la vez sumamente individuales, que definen la construcción del proyecto de vida.

Los hallazgos relacionados con la construcción paulatina de la visión de futuro y de los planes de vida en general son fragmentados y a veces contradictorios. Mientras que autores como Bronck et al. (2009) han planteado que existen pocas evidencias de la existencia de propósitos claros y definidos

respecto al futuro en adolescentes con altas capacidades intelectuales, Castellanos et al. (2020) han destacado la presencia de una percepción de la propia vida centrada en la consecución de metas y en una noción de crecimiento personal y autorrealización, así como sus relaciones complejas con las trayectorias y con los factores del contexto sociocultural de los/las adolescentes. Otro autores, a su vez, han destacado el desarrollo diferencial, y las necesidades *específicas* de orientación hacia el futuro, en particular la orientación vocacional y profesional, procesamiento de información en autoconocimiento y conocimiento de los dominios ocupacionales y comprensión de su *multipotencialidad* (Castellanos, et. al, 2020; Jung & Young, 2019; Peterson, 2015; Pfeiffer et al., 2016; Pfeiffer, 2018) que presenta esta población, mientras que Pfeiffer & Muniz (2018) y Smith & Wood (2020) han resaltado los factores de riesgo, que llevan a la urgencia de la orientación psicológica y educativa de ese grupo de adolescentes en virtud de su desarrollo asíncrono y de sus características individuales, y de sus relaciones con un ambiente social que puede no comprender y apoyar estos, y en virtud de que pueden presentar niveles altos de ansiedad relativos a la planeación de la futura carrera (amplia variedad de intereses, aptitudes y habilidades, les dificulta la toma de decisiones respecto a las carreras y trayectorias) y de su vida futura.

Finalmente, es necesario reconocer que, pese a los sustentos teóricos y empíricos que conciben los proyectos de vida como una construcción progresiva a lo largo de la vida, y que está condicionada por una gran diversidad de factores y circunstancias biográficas, vitales, la investigación de este proceso de configuración desde una visión del desarrollo de las altas capacidades a lo largo del ciclo vital es muy escasa. La investigación en este campo (Olzsewski-Kubilius et al., 2015) y desde estos enfoques se ha centrado poco en estas configuraciones dinámicas y complejas de sentido personal (D' Angelo, 2002; Fariñas, 2014, 2017; González, 2012) que anticipan y modelan el sentido y las orientaciones fundamentales de la vida de las personas, y en particular, el examen de las manifestaciones específicas que asumen en los adolescentes con altas capacidades intelectuales.

Por todo lo anterior, resulta relevante plantear la siguiente *pregunta de investigación*:

¿Cómo se construye el proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que se encuentran cursando la educación media superior, a partir de la relación compleja de factores personales y socioculturales que lo condicionan?

1.2. Antecedentes

Aunque existe relativamente poca investigación centrada en la exploración de los proyectos de vida, o la proyección de futuro, en los adolescentes con altas capacidades intelectuales, sí han proliferado los estudios que examinan cuestiones esenciales relativas a la caracterización de las problemáticas académicas (p.e. desempeño, trayectorias escolares), las problemáticas socioemocionales y el desarrollo de la personalidad de esta población especial (p.e. autoconcepto, perfeccionismo, motivación, etc.) en sus trayectorias de desarrollo particulares, complejas (David, 2018a; Rinn et al., 2018, Worrel et al., 2018, entre muchos otros) que, de alguna manera, constituyen un sustento básico para la comprensión del problema de estudio planteado en esta tesis.

Así, se ha venido investigando la importancia y papel de un grupo de factores psicosociales en el desarrollo y desempeño de estudiantes identificados como superdotados (Ritchotte et al., 2015), vistos estos como componentes fundamentales en las "manifestaciones de la superdotación en cada etapa del desarrollo" (Subotnik et al., 2011, p. 7). Evidentemente, en esta aproximación, el lugar de la adolescencia, etapa en la que, para muchos de los tipos de potencialidades, se transita a la consolidación de competencias básicas en la expresión del potencial, y en su continuidad hacia otras formas más desarrolladas de estos talentos, es esencial.

Específicamente en cuanto a la relación entre rendimiento académico de estudiantes con altas capacidades intelectuales y los factores psicosociales que pueden estarlo determinando o influyendo en él, se ha transitado en el análisis por varias categorías de interés, como es el caso de la motivación, que

resulta recurrente en el planteamiento de varios autores (Rinn, 2012; Subotnik et al., 2011; Worrell, 2009; Worrell et al, 2012), como constructo más general y clave a tomar en consideración.

También, resulta esencial contemplar el papel de esos factores de naturaleza psicosocial, entre los que destaca el autoconcepto; el interés; la persistencia; la pasión; la asunción de riesgos; la autorregulación y la resiliencia (Huang, 2011; Lohman, 2005; Subotnik et al., 2011; Worrell et al., 2012;). Efectivamente no se ha llegado a consenso en cuanto al peso o la mayor incidencia de los mismos, pero se ha podido evidenciar que se encuentran en estrecha relación tanto con la expresión y manifestación del alto rendimiento y/o el comportamiento superdotado (Olenchak, 2009; Subotnik et al., 2011), que tienen una incidencia fuerte en el camino del desarrollo del alto potencial (Subotnik et al., 2020) y sus trayectorias en diferentes dominios y campos del talento.

En particular, para Subotnik et al. (2020) situar el foco de atención no solamente en las habilidades y competencias cognitivas sino, de manera especial, en estas habilidades psicosociales, será básico para cualquier acción de atención educativa a esta población.

Autores como David (2018a, 2018b) han apuntado a las características únicas, singulares, de los adolescentes con alto potencial intelectual y su expresión en los contextos escolares y en sus trayectorias académicas. Para la autora, la necesidad de tomar decisiones de manera relativamente temprana, comparado con sus compañeros no sobresalientes intelectualmente, constituye un foco de vulnerabilidad al cual habría que atender y dar seguimiento. La presión familiar y externa para definir sus carreras futuras involucra muy altas expectativas externas, y la presión de no “desperdiciar el propio talento” (David, 2018b, p. 117); unido a la frecuencia con que aparece en estos adolescentes el perfeccionismo, la disonancia entre esas expectativas y presiones, y los propios intereses y necesidades de los adolescentes constituye una problemática especialmente sensible en esta población, que señala el desafío que enfrenta al tener que elegir y trazar sus orientaciones y estilos de vida muy tempranamente.

En otra línea de análisis, tal y como se ha planeado previamente, la investigación relacionada con los proyectos de vida en individuos con altas capacidades y talentos, se ha centrado fundamentalmente en la esfera de la elección de una carrera o trabajo, estableciéndose interesantes relaciones entre variables y factores que gravitan en la orientación futura de la vocación, hacia perfiles más o menos acertados.

Entre las aproximaciones de las últimas décadas en torno al tema objeto de estudio se destaca, en el ámbito internacional los trabajos de Jung (2012, 2013a, 2013b), quien realiza estudios centrados en el fenómeno de la indecisión en la elección del trabajo o la carrera que presentan los adolescentes con alta capacidad intelectual, así como también la comprensión de los procesos cognitivos asociados a este fenómeno. Sus resultados denotan coherencias con la literatura respecto a las dificultades de toma de decisiones de carrera, en tanto algunos de los problemas específicos que enfrentan los adolescentes con altas capacidades incluyen el fenómeno altamente debatido de multipotencialidad el perfeccionismo y las altas expectativas de los demás.

Por ejemplo, en un estudio realizado con 687 estudiantes de tres diferentes escuelas del área metropolitana de Sydney, Australia, en edades comprendidas entre los 13 y 17 años, destacó que efectivamente la estructuración de estas metas en el futuro parece estar insuficientemente instaurada en la cosmovisión de este tipo de sujetos (Jung, 2012).

Este autor incursiona además en variables como la indecisión y desmotivación en la toma de decisiones para ingresar a la universidad (Jung, 2013; Jung & Young, 2019). Realizado con una muestra de 349 estudiantes de secundaria de alto nivel de desempeño que asistían a tres escuelas secundarias en Sydney, Australia, en el estudio, realizado desde las teorías de la motivación; la teoría de la autodeterminación y la teoría de la expectativa del logro, así como también investigaciones sobre la indecisión en el campo de la psicología vocacional, se examinan un grupo de factores predictores de la indecisión ocupacional y de carrera para estos individuos. Como conclusiones, se demostró que la

cultura es un factor importante que influye en la indecisión ocupacional, así como que la desmotivación ocupacional es un factor clave para la indecisión de carrera. Emergieron además otros factores importantes como la pobre estructuración de metas, la falta de preparación, la falta de información, el miedo al éxito y la incertidumbre sobre los resultados.

Estos estudios (Jung, 2012; Jung, 2013) proporcionan una visión de cómo estos factores pueden estar relacionados entre sí, y cómo que se pueden secuenciar en los procesos cognitivos de los adolescentes superdotados. En ellos se evidenciaron además las influencias familiares como predictores negativos de la desmotivación para el acceso a la universidad. A su vez, los hallazgos apuntaron que la desmotivación para el acceso a la universidad predice negativamente la valoración del interés y el gusto por los estudios universitarios, mientras que el deseo de una "buena" "ocupación", las expectativas para el éxito, y la desmotivación con la entrada de la universidad predicen positivamente la indecisión con el acceso a la universidad.

De este modo, estas investigaciones proporcionan una base de datos para la comprensión de cómo las limitaciones para una proyección futura adecuada en los/las adolescentes están condicionadas por múltiples factores, lo que de algún modo, coincide con los intentos de explicar las problemáticas de esta población desde conceptos como la disincronía interna o externa en su desarrollo (Terrassier, 1994, citado en Betancourt y Valadez, 2012) y la interacción entre problemas endógenos y exógenos.

Un antecedente interesante en el ámbito internacional, relacionado directamente con el desarrollo socioemocional y la proyección de futuro en adolescentes, se revela en un estudio realizado por Krneta (2016), en la Universidad de Banja Luka, Bosnia y Herzegovina. En esta investigación con una muestra de estudiantes de diversos tipos de escuelas, de 15 a 18 años, se examinó la percepción del presente y la visión del futuro de estudiantes de alta capacidad y de capacidades promedio como determinantes de la autoconciencia. Los adolescentes con altas capacidades intelectuales mostraron una percepción más negativa (o sombría, según se concluye) de su situación presente que sus

coetáneos. En relación con las ideas y percepciones acerca del futuro, se encontró un predominio de expectativas favorables, independientemente de las complejas circunstancias socioeconómicas en que se encontraban. En los estudiantes con altas capacidades intelectuales destacó la realización de actividades más específicas para realizar sus potenciales, de modo que el autor concluye sobre la posibilidad de que se perciban a sí mismos de manera diferente y tengan una visión diferente hacia el futuro. Sin embargo, los resultados no mostraron la existencia de diferencias estadísticas significativas entre estudiantes superdotados y sus pares en sus pensamientos y perspectivas hacia el futuro, lo que habría que someter a análisis e investigación con mayor profundidad.

Por otra parte, autores como Schroer y Dorn (1986) y Watson, Quatman y Edler (2002) que también abordaron temas relacionados con la proyección futura desde el estudio de la vocación y decisión de carrera en alumnos con altas capacidades intelectuales o sobresalientes de nivel medio superior, sostuvieron en su momento que el éxito escolar es directamente proporcional al desarrollo de intereses vocacionales realistas, que estén acordes con sus potencialidades e intereses.

Sin embargo, la relación entre éxito académico y definición de metas y proyectos futuro en consonancia con este son contradictorias, tal como muestra el estudio de Castellanos et al. (2020) que destacó cómo la percepción del *éxito* a lo largo de las trayectorias académicas es muy subjetiva, puede estar mediado por factores internos (como el propio reconocimiento de la alta potencialidad, independientemente de unas trayectorias *accidentadas*), y externos (el capital cultural familiar) muy diversos, y no parece definir de manera directa, la confianza de los adolescentes en el logro de propósitos y metas a más largo plazo, y la percepción de bienestar y satisfacción con sus vidas.

En el estudio de Castellanos et al. (2020), centrado en el análisis de las relaciones entre bienestar psicológico, capital cultural familiar y trayectorias académicas de una muestra de 103 adolescentes mexicanos de bachillerato con alta capacidad intelectual, estos mostraron puntuaciones elevadas en dimensiones como el propósito de vida y la percepción del crecimiento personal. Aunque

el estudio no incluyó una comparación con el estudiantado regular, constituye una línea de investigación importante en tanto señala la presencia de factores que pueden ser potenciadores y protectores en la construcción de los proyectos de vida.

En particular, algunos autores defienden la idea de que la elección de la vocación puede ser aún más compleja para este tipo de personas, por la multiplicidad de intereses y por las presiones familiares y sociales que perciben para obtener éxito y prestigio profesional. De hecho, los estudios internacionales sobre las Olimpiadas de Conocimientos (Campbell, 1996; Feng, Campbell, & Verna, 2002; Cho & Campbell, 2010; Campbell & Verna, 2004), han revelado que un ambiente familiar funcional y flexible, una adecuada influencia parental, concordantes con pertinentes oportunidades escolares provistas por las escuelas, así como las motivaciones y los intereses de los individuos, son variables claves para el desarrollo del talento y la productividad académica en el futuro, y pueden convertirse en factores predictores de desempeño y creatividad científica, así como influencias esenciales en la definición paulatina del proyecto de vida futuro de estas personas.

Es importante destacar entre estos referentes las investigaciones que ponen el énfasis en los aspectos y factores de contexto que pueden resultar determinantes en la definición de las trayectorias de vida, de los planes y proyectos a futuro de los adolescentes con altas capacidades y talentos (Ambrose, 2015; Castellanos et al, 2020).

Así, en la mayoría de los abordajes teóricos y las investigaciones consultadas, se denota que el contexto económico y socio-cultural en que se desarrolla la vida de los individuos influye en el contenido, la temporalidad y la estrategia de sus proyectos futuros. En este sentido, específicamente, el estudio de Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández (2015), que incluyó escolares de alta capacidad intelectual a su egreso de la escuela primaria, en contextos socioeducativos urbanos (públicos y rurales) y rurales (indígenas), destacó que este tipo de factores (capital cultural familiar y escolar) tienen una influencia notoria en las propias posibilidades de ser identificados, y en la percepción del

apoyo familiar recibido en sus procesos de aprendizaje académico. De este modo, impactan los procesos de transformación del potencial de los alumnos en competencias y talentos, que se conciben configuración dinámica de un conjunto heterogéneo de procesos, cualidades y formaciones psicológicas en una interacción esencial con los factores de su contexto familiar, educativo y social.

En particular, Valdés et al, (2014), en un estudio realizado el en noroeste de México con 133 adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes de bachillerato, identificaron un grupo de factores tanto de protección como de riesgo que indiquen en su desarrollo. Como factores protectores en el área personal-social emergieron el predominio de un alto autoconcepto social, la presencia de un clima familiar positivo reportado por más del 70% de los estudiantes, así como que el 98.5% de los padres contaban con empleo, lo cual pone en relieve, además, la presencia de recursos y condiciones favorables para el estudio de sus hijos. Adicionalmente, los autores destacaron que, en el área académica, la mayoría de los adolescentes contaba con una trayectoria exitosa y certeza vocacional. Sin embargo, algunos factores de riesgo igualmente fueron relevantes y podrían resultar importantes focos de atención, como es el caso de que “alrededor de un 20% de los estudiantes presentó promedios académicos que no reflejan sus potencialidades reales y que por lo tanto indican un subdesempeño, razón por la cual se consideraron un factor de riesgo dentro del grupo” (p.21), que además, provenían de familias cuyos padres poseen bajo niveles de escolaridad, y en general, con un capital cultural bajo.

De hecho, se ha comprobado que, en estrecha relación con el contexto en que se desarrolla, el carácter activo del sujeto en la proyección de su futuro se evidencia en las diversas estrategias que asume para enfrentar las dificultades, o potenciar las posibilidades del entorno en el logro de sus objetivos, metas y deseos (Rodríguez, 2010). Entre los estudios en este país se encuentran aquellos realizados por el equipo de en la Universidad de Guadalajara relacionados con el desarrollo afectivo y la creatividad de los estudiantes talentosos (Sánchez, 2006; Valadez et al., 2010), aspectos estos que revelan otros factores que resultan también fundamentales para la comprensión de individuos con altas

capacidades intelectuales, como el manejo del estrés, la inteligencia emocional, la motivación y el compromiso con la tarea. Asimismo, la investigación de López-Aymes et al. (2020), que reportó los resultados de un estudio de caso centrado en un programa de enriquecimiento extracurricular con adolescentes de altas capacidades provenientes de familias en desventaja socioeconómica y cultural del Estado de México, destacó igualmente la posibilidad de desarrollar el autoconocimiento y las habilidades de afrontamiento, como elementos cruciales para potenciar la resiliencia ante las dificultades que un contexto poco enriquecedor y desarrollador significa para la construcción de planes de vida futura en esta población.

En este sentido González (2014), destaca también que en estudios realizados con adolescentes, la existencia de diferencias significativas entre talentosos y no talentosos en las dimensiones de manejo de estrés e inteligencia emocional, en las que los talentosos obtuvieron puntuaciones mayores que los no talentosos (Valadez et al., 2010, citados por González, 2014), así como enfatiza en la importancia de la alta motivación y compromiso con la tarea – y no siempre una elevada aptitud o creatividad en la explicación de los logros sobresalientes de los adolescentes (Sánchez, 2004, citado por González, 2014).

Por otra parte, destaca la investigación realizada por Ordaz y Acle (2012), con la intención de identificar y establecer un perfil de adolescentes con aptitudes sobresalientes en el Estado de México, en la que se examinaron tanto características intrínsecas como extrínsecas, así como el análisis de las relaciones y las diferencias respecto de estas características al interior del grupo resultante en dicho perfil. Se trabajó con alumnos de una escuela pública, de edades entre 12 y 18 años. Los resultados de este estudio han revelado que los adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes son predominantemente heterogéneos como población. Se destaca que efectivamente comparten ciertas cualidades intrínsecas y también extrínsecas, pero que difieren en otras, según los niveles de desarrollo de sus aptitudes, lo cual, según los autores, debería tomarse en cuenta al diseñar programas educativos

que puedan atender a sus necesidades tanto internas como del medio que los rodea, para que puedan desarrollarse exitosamente en los niveles de educación superior (Ordaz y Acle, 2012).

Finalmente, como un factor que pudiera ser concebido como transversal al análisis, y que está presente en muchas de las investigaciones que han incursionado en la comprensión de personas y especialmente de adolescentes con altas capacidades intelectuales, llama la atención el *género*, factor que posee una fuerte carga tanto personal, como sociocultural y que puede establecer algunas similitudes y diferencias en estos casos. Así, por ejemplo, resulta interesante el estudio sobre las aspiraciones profesionales en adolescentes de alto rendimiento realizado por Watson, Quatman, y Edler (2002), en el que se demostró que las niñas de alto rendimiento superaron, en cuanto a sus aspiraciones de las niñas y los niños de rendimiento promedio y fueron las mismas que las de los niños de alto rendimiento.

Diversos autores consideran que múltiples aspectos repercuten en el desarrollo y progreso de las niñas, jóvenes y mujeres con dichas capacidades, destacando los factores psicológicos y culturales, los agentes socializadores, la falta de acuerdo en relación con la capacidad superior y las decisiones individuales, entre otras cuestiones, que igualmente pueden emerger en contextos y situaciones diversas (Reis, 1999 y 2000 y Roeper, 2003).

Ante la realidad de que en los procesos de identificación de las altas capacidades intelectuales y en la propia valoración de maestros y orientadores, resaltan a veces de forma significativa los individuos del sexo masculino, se han considerado criterios como que la sociedad anima a las chicas a rechazar dichas capacidades superiores e incluso a ocultarlas, propiciando de este modo, la falta de éxito tanto académico como laboral (Roa, 2017 y Trillo, 2012).

Otra evidencia de ello es el estudio de Peñas (2006) en el que más del 80% de la muestra de adolescentes mujeres con altas capacidades reveló niveles medio-altos de negación de esta condición, además de crear mecanismos para esconder dichas habilidades. Por lo cual, las niñas con estas

características se encuentran en una disyuntiva personal-social; se sienten obligadas a elegir entre sus capacidades o su imagen esperada como féminas, y suelen descartar una de ellas, lo que puede estar ocasionando que pasen a un plano social de invisibilidad las niñas y mujeres con capacidades superiores; razón esta por la que a muchas veces no se les identifica como personas con altas (Albes et al., 2013; Roa, 2017; Trillo, 2012).

En este sentido autores como Acereda (2017), Delisle y Galbraith (2002) y Louis (2004), han coincidido en que tener una apreciación positiva de sí mismos, constituye una necesidad pedagógica para los alumnos con altas capacidades intelectuales, y enfatizan en el caso de las adolescentes mujeres.

Entre mujeres y hombres adolescentes con altas capacidades intelectuales, se ha comprobado que comparativamente respecto a varones, las chicas logran un rendimiento igual o incluso mejor que los varones, pero el frecuente descenso en la autoestima junto con la despreocupación y renuncia de la inteligencia, ocasiona un efecto negativo en ellas; pues se incrementa el temor a tener éxito y al rechazo social por resultar relevantes en un terreno reservado al género masculino (Albes et al., 2013 y Roa, 2017).

Este apartado dedicado a la incidencia de las asignaciones de género en el desarrollo de las altas capacidades devela que ciertamente constituye un factor a tomar en consideración y un aspecto básico en la comprensión y el abordaje psicopedagógico de estos adolescentes. Vale la pena significar, como un referente directo del contexto mexicano, la propuesta de un programa psicoeducativo para apoyar la construcción de proyectos de vida en adolescentes con aptitudes sobresalientes, desarrollado en el Estado de Morelos (Rojas, 2013).

Sin embargo, se registran pocos trabajos que reporten sus aspiraciones, motivaciones, y preferencias vocacionales, o que hagan referencia a cómo ellos lidian con problemas como la diversidad de intereses y la percepción de posibilidad de desempeño en diversas áreas en virtud de sus

aptitudes múltiples y de sus habilidades para tomar decisiones respecto a su propia vida (Blumen & Cornejo, 2006; Peterson, 2006, Valadez, 2006).

En la revisión realizada por González (2014), se destaca la gran cantidad de estudios y de conceptualizaciones sobre la población estudiantil con altas capacidades y, sin embargo, son poco frecuentes los estudios que aborden los proyectos de vida en los adolescentes y jóvenes con estas características o potencialidades. Se ha puesto mayor atención en la capacidad y/o puntuaciones obtenidas en pruebas de rendimiento para su identificación, así como en las necesidades intelectuales y de aprendizaje por medio de la implementación y evaluación de programas especiales, que en los factores psicosociales o en otras necesidades relacionadas con la familia y el ajuste emocional y social de estos individuos (Callahan et al., 2013a, 2013b; López-Aymes, Navarro y Vázquez, 2016; Pérez, 2004; Worrell, 2009).

El análisis de un grupo de antecedentes aquí referidos, denotan que la investigación relacionada con los proyectos de vida en individuos con altas capacidades intelectuales, se ha centrado fundamentalmente en la esfera de la elección de una carrera o trabajo sobre todo en grupos de adolescentes, estableciéndose interesantes relaciones entre variables y factores que gravitan en la orientación futura de la vocación, hacia perfiles más o menos acertados, quedando algunos vacíos en la comprensión de la proyección futura de estos individuos, desde perspectivas más integradoras del desarrollo personal-social, que pudieran también estar condicionando y regulando su comportamiento y orientaciones personalógicas en esta etapa de la vida.

Se ha podido apreciar en la indagación realizada en torno al objeto de estudio, que predominan aproximaciones investigativas desde paradigmas cuantitativos, desde la edad preescolar hasta la enseñanza media, lo que aún no se ha alcanzado suficientemente en la educación media superior desde otras perspectivas metodológicas y multifactoriales de análisis.

Crear las condiciones para que adolescentes con capacidades intelectuales altas estructuren con pertinencia y objetividad su proyecto de vida, puede ser uno de los retos más complejos, pero a la vez loables, de la educación en estos tiempos, pues en ellos se encuentran potencialmente las competencias para impulsar el desarrollo científico y socioeconómico de una nación, si resultan adecuadamente orientados de forma integradora.

Vale la pena resaltar que en la actualidad se viene desarrollando, bajo la coordinación de la línea educativa del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, un proyecto más amplio, que abarca el estudio de adolescentes con altas capacidades intelectuales en escuelas preparatorias de la localidad de Cuernavaca, desde diferentes perspectivas de análisis. Las acciones del proyecto se han venido dirigiendo indistintamente a alumnos, orientadores y familias y como parte de esta importante acción se inserta la presente investigación, enfocada al área particular de la construcción de los proyectos de vida en individuos de estas edades y con estas características intelectuales.

De frente a la valoración de los principales estudios realizados tanto a nivel internacional como nacional se manifiestan algunas contradicciones, pues el escenario educativo contemporáneo demanda de investigaciones y aproximaciones empíricas desde perspectivas más inclusivas y sistémicas en todos los niveles de enseñanza, sin embargo, se evidencia un déficit de estudios que aborden el tema de la construcción del proyecto de vida como categoría integradora de factores tanto personales como socioculturales, en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que se encuentran cursando la educación media superior.

1.3. Objetivos

Una vez considerado lo anterior se puede definir como **Objeto de la investigación**: El proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, y como **Objetivo general**: Comprender el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que se encuentran cursando la educación media superior, a partir de la relación compleja de factores personales y socioculturales que lo condicionan.

Asimismo, en la investigación se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar a los adolescentes con altas capacidades intelectuales del primer año de una Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
2. Caracterizar al grupo de adolescentes con altas capacidades intelectuales, del primer año de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), atendiendo a criterios cognitivos-afectivos y socioculturales.
3. Describir las principales manifestaciones del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, del primer año de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
4. Identificar factores personales y socioculturales, condicionantes del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales en la educación media superior.
5. Analizar las relaciones que se establecen entre los factores personales y socioculturales, y su influencia en el proceso de construcción del proyecto de vida, en adolescentes con altas capacidades intelectuales en la educación media superior.

1.4. Justificación.

Valdría la pena destacar en primer lugar la *relevancia del presente estudio*, pues se aborda en esta investigación una problemática, que para la educación mexicana ha venido adquiriendo una mayor importancia y atención durante las últimas décadas, lo que se manifiesta en la intención de formar a un ser humano más íntegro, con valores, con competencias socioemocionales y una perspectiva de futuro que tribute al proyecto social y educacional del país. , desde una visión incluyente centrada en la aspiración de una educación de calidad para todos.

De hecho, en una reciente sistematización realizada por la Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2021) se evidencia que la temática aquí tratada se encuentra, aunque fundamentalmente de forma implícita, dentro de los propósitos de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); en los análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); y, también en la revisión del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior, plataformas en las que se ha resaltado el papel protagónico del estudiante en su desarrollo y aprendizajes, no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito socioemocional y de su proyección vital y profesional.

No obstante, en el presente estudio se incursiona en un terreno de investigación y de acción psicoeducativa, que en muchos contextos, incluido el mexicano, aún resulta invisibilizado o subestimado, pero que sin dudas amerita una mayor comprensión para poder ofrecer la atención y orientación que requieren sus protagonistas, por tratarse de un grupo peculiar y de un proceso esencial para ellos por sus importantes implicaciones en la configuración y decisiones respecto a su futuro mediato e inmediato.

Se trata de la construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que se encuentran transitando por la Educación Media Superior; abordado en este caso desde perspectivas multidimensionales de la alta capacidad intelectual; y, desde perspectivas multifactoriales (personales y socioculturales) para el entendimiento del proyecto de vida como parte consustancial a la maduración personalológica en esta etapa del desarrollo.

El problema de investigación planteado resulta pertinente además, porque, de frente a un panorama que, aunque no directamente, ha favorecido las incursiones progresivas en el tema que aquí se aborda, hablar de una perspectiva personal-social en torno a la creación del proyecto de vida en adolescentes con capacidades intelectuales altas, es sinónimo de educar para la vida en un continuo sociedad-individuo en el que existen un conjunto de factores mediadores que condicionan la calidad de este proceso y le otorgan su sentido más integrador.

Desde el punto de vista teórico se puede considerar entonces que las principales aportaciones que puede ofrecer este estudio radican en la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, como una categoría integradora y compleja, condicionada por múltiples factores tanto personales como socioculturales, que ofrecen un panorama amplio y enriquecedor de la alta capacidad, en esta etapa puntual del desarrollo psicológico que es la adolescencia, en este caso la adolescencia tardía, más próxima a la concepción de una proyección futura permeada de mayor objetividad y precisión de metas posibles.

El descubrimiento de la influencia de estos factores, así como de sus relaciones dinámicas, arrojaron nuevas perspectivas teóricas de análisis, muy a tono con los más contemporáneos abordajes multidimensionales en el entendimiento de las altas capacidades intelectuales.

Desde el punto de vista metodológico, los aportes de la investigación radican en que contribuye a enriquecer la perspectiva de estudios precedentes, aquí desde un abordaje mixto, con los necesarios procesamientos y análisis tanto cuantitativos como cualitativos, con orientación en Teoría

Fundamentada, que permitieron incursionar en la formación paulatina de significados, sentidos, vivencias y experiencias de estos adolescentes, y su integración alrededor de los proyectos de vida, durante su etapa de formación en la educación media superior.

Justifican la investigación también tanto *su viabilidad como su factibilidad*. Se tuvieron en cuenta y fueron controlados positivamente un grupo de aspectos que pudieran potenciar o afectar el desarrollo de la misma desde sus inicios, como: la autorización y apoyo sostenido de la institución (dirección, profesores de la asignatura Orientación Educativa y alumnos participantes) para el desarrollo del estudio; la oportunidad de disponer de locales accesibles dentro de las instalaciones de la institución (salones de clases, auditorio, sala de cómputo), para el desarrollo de las sesiones de trabajo; Y, aspectos económicos como la disponibilidad de recursos materiales de bajo costo y de alto efecto para la investigación, pues con muy pocos recursos como papel, lápiz y equipo para reproducción de materiales, fue suficiente para el desarrollo de las tareas previstas.

Finalmente, *desde el punto de vista práctico y apuntando a soluciones posibles*, otro aspecto de relevancia de esta investigación radica, desde lo psicoeducativo, en que la comprensión del proceso estudiado puede brindar pautas para el diseño posterior de estrategias integradoras que favorezcan el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como un sistema de orientación y tutoría que resulte guía de trabajo para los agentes educativos implicados en la formación personalizada e integral de estos individuos.

CAPÍTULO 2.

BASES TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Como planea Fariñas (2004) resulta “muy difícil que alguna concepción sobre el desarrollo humano no opere con una utopía más o menos explícita acerca de qué hombre aspira que se desenvuelva” (p.58). En este acápite, se abordarán los principales sustentos teóricos de la investigación, con un énfasis en la propia manera de concebir el desarrollo psicológico humano y algunos de sus principales determinantes y formas en que el mismo se expresa. De manera particular, se abordan las principales categorías de la investigación: los proyectos de vida, las altas capacidades intelectuales, y su significación en el marco de la adolescencia y de los contextos particulares de desarrollo.

2.1. El estudio de los proyectos de vida, desde diversas perspectivas teóricas de análisis.

La proyección futura ha sido abordada desde diferentes posiciones y enfoques teóricos a lo largo de la historia. Por lo regular, el estudio de esta temática se ha dirigido a la caracterización de la dimensión futura de la motivación, con diferentes definiciones y abordajes, entre los que se pueden enunciar categorías como los ideales, las intenciones, los propósitos, los objetivos, las metas, entre otras.

Como un momento de grandes aportaciones al comportamiento humano, que evidenció una transformación en el análisis de los proyectos o metas vitales, irrumpió el paradigma conductista, en el que se apreció una evolución en cuanto a valorizar dichos proyectos o metas en el desarrollo psicosocial del sujeto considerando la propia conducta como cadena de fines y de acciones (Corral, 2003).

Finalmente, es a partir de los aportes que hacen los representantes de la teoría del aprendizaje que se reconoce la relevancia de este fenómeno. Según afirma Arias (2003), estos estudiosos resaltan

la presencia y la importancia de "...reglas y autocorrecciones para el desempeño y la organización de secuencias complejas de conductas..." (Estévez, 2001, p.36). Una de las consecuencias prácticas de esta posición fue el énfasis dado al aprendizaje y a los procesos de instrucción; prácticamente todos los conductistas hicieron alguna sugerencia a los sistemas de instrucción y en algunos casos, acabaron tan reconocidos en la pedagogía como en la psicología.

El antecedente más conocido en las definiciones de la categoría proyecto de vida, se remonta a la corriente cognitivista en sus primeras construcciones teóricas, donde aparece el concepto de "plan comportamental", referido por Millar, Galanter y Pribram (1960). De igual modo, plantean como parte constituyente del "plan comportamental" aspectos tales como, las intenciones y las metas que se traza el individuo para el futuro. Este enfoque es de carácter netamente cognitivista y obvia el aspecto motivacional de la conducta (Giniebra, 2002).

Por su parte Lewin (1965) y Nuttin (1975), enfatizaron acerca del papel que jugaba el futuro en las motivaciones del ser humano. Nuttin, elabora un Modelo Cognitivo Integrativo Motivacional, donde muestra la importancia de la "perspectiva de futuro" para el sujeto, ya que considera que en el hombre existe una fuerza interior (tendencia a la realización de sí mismo), la cual impulsa al individuo a alcanzar los proyectos personales que se ha propuesto. Sin embargo, se coincide con la opinión de Domínguez (1990), al plantear que Nuttin estudia la proyección futura de la motivación desde un enfoque en el cual no se le otorga gran importancia a la relación entre los aspectos dinámicos y de contenido de los proyectos de vida, sobre todo a este último aspecto, que es esencial para que los objetivos del sujeto se conviertan en reguladores efectivos del comportamiento.

Desde una posición predominantemente existencialista, Frankl (1946) ofrece interesantes reflexiones acerca del sentido de la vida en el ser humano, lo define como "el para qué, el motivo, la razón, lo que te impulsa para lograr algo o para ser de una manera determinada", en un sentido orientador. Este autor comenta que, en última instancia, el significado de vivir está directamente

relacionado con el hecho de ser capaces de asumir la responsabilidad de hallar respuestas ante las problemáticas de la realidad y poder dar cumplimiento a los retos o tareas que continuamente son asignadas a las personas.

Ningún hombre ni ningún destino pueden compararse a otro hombre o a otro destino (...) La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos. (Frankl, 1991, p. 100)

Así mismo, desde la corriente humanista, de esencia fenomenológica, se introducen una serie de conceptualizaciones como self, sí mismo, propium, propósito, proyectos, ideal, objetivos, en los estudios de Lewin (1965), Allport (1971), Nuttin (1975), Maslow (1979) y Rogers (1992).

Resultan muy interesantes las aportaciones de Allport (1971), cuando al definir la intención pondera marcadamente la ubicación de los objetivos del sujeto en una perspectiva temporal futura, estableciendo una estrecha interrelación de los procesos afectivos y cognitivos, ya que el individuo es consciente de lo que quiere llegar a ser y de cómo conseguirlo, lo cual facilita la dirección por anticipado de sus acciones, en función de sus principales necesidades y motivaciones.

Así como las aportaciones de Rogers (1992), al proponerse el logro de una persona madura, desarrollada integralmente, de una "persona que funciona plenamente" (p.189).

Partiendo de las consideraciones anteriores, se puede destacar que en desde los postulados de la corriente humanista la comprensión y estudio de la proyección futura de la motivación resulta muy significativa, si se compara con las concepciones biologicistas y mecanicistas del psicoanálisis y el conductismo. Es destacable que los humanistas fueron capaces de reconocer el protagonismo y el papel activo del sujeto en este proceso, sin perder de vista la importancia de las elaboraciones cognitivas en la forma en que se estructura la perspectiva de futuro de la personalidad. Sin embargo, una limitación que se puede identificar en estos teóricos es que no han entendido la autonomía de la personalidad

como parte de una dinámica que resulta mucho más rica, multifactorial y amplia, de interacción entre factores sociales, externos y factores biológicos, orgánicos individuales.

Por su parte, la psicología de orientación histórico-cultural ha considerado especialmente el tema de la proyección futura de la personalidad, aportando nuevas conceptualizaciones y desarrollando ideas que han permitido superar las limitaciones anteriores, al poner en diálogo al sujeto con su historia, cultura y contexto social. También han realizado importantes estudios sobre la proyección futura, en los que se destacan por darle mayor importancia a la personalidad como nivel de organización psicológica del individuo, que mediatiza el modo y los medios para la realización de dicha proyección (Hernández, 2000).

Sistematiza de forma muy coherente D Ángelo (2002), un grupo de aportes que conforman el cuerpo básico de las elaboraciones de la perspectiva histórico-cultural, ofreciendo enfoques esenciales que enriquecen definitivamente los elementos interpretativos del presente estudio (D Ángelo, 2002, p. 7):

- consideración del proceso de desarrollo a partir de la interacción con los otros significativos y los productos de la cultura, que da lugar a la comprensión de los procesos de aprendizaje social mediado, a la reflexión acerca del carácter de los procesos de internalización, imitación, reproducción y construcción de la realidad a partir de la relación social del individuo (*ley del desarrollo de los procesos psíquicos superiores*).
- énfasis en el *diagnóstico dinámico del individuo en relación* -no de manera estática como en otras corrientes psicológicas-, con elaboraciones como la de *zona de desarrollo potencial*, que permiten considerar las acciones educativas a través de la mediación cultural y las interacciones humanas, proyectando las posibilidades del desarrollo más allá de una periodización rígida y supradeterminada biológicamente.

- articulación de las particularidades internas y externas (*situación social de desarrollo*), introduciendo la dimensión contextual e histórica, no como un marco de referencia del individuo, sino en la compleja y múltiple relación biunívoca de interacción y determinación individuo-medio, de acuerdo a las situaciones existenciales vitales específicas.

- papel de los *procesos afectivo-disposicionales* en la construcción de los procesos intelectuales –y la relación pensamiento-lenguaje–, mediados socialmente, considerando *la vivencia* como unidad afectivo-cognitiva importante de estudio del comportamiento humano.

En la presente investigación se asume, por tanto, desde el punto de vista teórico, la comprensión y el abordaje del proyecto de vida desde el Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad creado por Vigotsky (1987), que constituye un referente esencial en este análisis, ya que centra su interés en el desarrollo integral de la personalidad del hombre, determinado en lo fundamental por la experiencia socio-histórica. De esta manera, se coloca al sujeto en su momento y contexto, retomando su historia y construcción cultural, en un sentido sistémico e integrador, pues no lo atomiza, ni lo desarticula, sino que lo interpreta íntegramente.

2.1.1. Proyección futura, motivaciones y otras formaciones psicológicas superiores: su relación con el proyecto de vida.

Bozhovich (1976), una de las seguidoras más importantes del enfoque histórico-cultural, estudia la proyección futura como "ideal" y la concibe como una de las formas de expresión de la motivación en la etapa juvenil. Otras consideraciones de gran interés son las de Kon (1990), su concepto de "plan de vida" está definido como:

La generalización y ampliación de los objetivos que se plantea el individuo, de la integración y la jerarquización de sus motivos y del proceso de formación del núcleo

estable de las orientaciones valorativas, que subordinan a sí mismas las aspiraciones transitorias particulares. (p.139)

Sobre la base de este enfoque el tema ha sido también tratado por varios investigadores latinoamericanos, entre los que destacan González y Mitjás (1989), que al abordar la motivación establece aproximaciones a la categoría proyección futura como entendida como una manifestación de la motivación humana a un nivel superior. Por su parte Arias (2003), plantea que puede hablarse de dos concepciones de la anticipación; a) enfocada en la teoría de la actividad; y, b) enfocada en la teoría de la personalidad. La primera se orienta hacia los fines; y la segunda, se orienta hacia el análisis de la autoconciencia, la autovaloración, los objetivos e intenciones y los ideales. Destaca, igualmente, la necesidad de no sólo tener en cuenta la evaluación del potencial regulador del proyecto y la temporalidad del mismo, sino también, su nivel de estructuración y las estrategias para su consecución (Martínez, 2007).

González (1983), ofreció valiosos aportes en el tema de los proyectos futuros. Amplió la definición de Bozhovich acerca de la categoría "orientación de la personalidad", quien partió de ella e introdujo el concepto "tendencia orientadora de la personalidad". Este comprende el más alto nivel de jerarquía motivacional de la personalidad y según señala el autor, está formado por motivos que la orientan hacia los principales objetivos del sujeto (González, 1983, p.125).

Plantean González y Mitjás (1989), que la función anticipatoria de la personalidad en relación con sus motivos más relevantes, le permite al sujeto sentir el “*ahora*” como un momento de su proyecto futuro, lo cual refuerza la acción de sus motivaciones presentes y reconocen a la concepción de personalidad de otros investigadores, señalando que para Obuchawsky (1972) “la función principal de la personalidad es la de construir la dimensión futura, sobre la que la personalidad regula su comportamiento en el momento presente” (p. 14).

Los motivos se convierten en una tendencia orientadora cuando su potencial movilizador trasciende la situación presente que el sujeto vive, proyectándose con especial fuerza a su vida futura. Esto se expresa psicológicamente en el planteamiento de objetivos estables hacia el futuro, ideales e intenciones, mediante los cuales, el contenido de dicho motivo aparece profundamente elaborado por el sujeto (Hernández, 2000, p.31).

Múltiples han sido los acercamientos a la problemática de educar proyectos de vida. Y entre ellos constituye referencia obligada por su vínculo estrecho con la aspiración a una educación y aprendizaje auténticamente desarrolladores de competencias humanas, la elaboración de Fariñas (2004), que profundiza en el diseño de un grupo de indicadores que denominó Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDDP). Esta autora manifiesta que;

(...) ellas posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación (con las demás personas o consigo mismo), en cualquier esfera de la vida, porque están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos de auto desarrollo (...).
(p.31)

Entre estos grupos de habilidades destacan:

1. Grupo de habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales y la organización temporal de la vida. (Más relacionado con la elaboración de los proyectos de vida).
2. Grupo de habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
3. Grupo de habilidades relativas a la expresión, la comunicación.
4. Grupo de habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

Precisamente, las características de estos grupos de habilidades, de poseer determinado grado de generalización, de servir a los fines del aprender a aprender y de propiciar desarrollos ulteriores, las

hacen perdurables, en tanto privilegian más que un aprendizaje primario de contenidos acabados, un aprendizaje estratégico, aplicable y renovable a lo largo de la vida.

Resulta relevante, a los efectos de la presente investigación, que para la autora el primer grupo de Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP), se dirigen precisamente hacia la perspectiva futura del sujeto, lo que ubicado en el contexto educativo, puede constituir un importante elemento para direccionar el accionar psicopedagógico de los implicados en la formación del adolescente y el joven, atendiendo directamente a las tendencias orientadoras de su personalidad, esferas motivacionales de significación para él, así como otras categorías relevantes como los ideales, valores, convicciones y con ello dinamizando su comportamiento no solo hacia metas inmediatas, sino que también puede enriquecer metas más complejas a mediano y largo plazo.

Domínguez e Ibarra (2003), partiendo de estos basamentos teóricos, conceptualizan el proyecto futuro como

...la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal para el sujeto, y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos. (Domínguez e Ibarra, 2003, p.448)

Resulta fundamental para la investigación que aquí se desarrolla el análisis ofrecido por D'Ángelo (2002), quien reafirma en coherencia con estas ideas en su sistematización en torno a los proyectos de vida, que estos deben ser abordados como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia personal-social. Con lo que aporta nuevos derroteros de reflexión y estudio sobre el tema en cuestión, desde miradas transdisciplinarias.

Según este autor, para que un proyecto de vida se pueda considerar eficiente es imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico-autocrítico-reflexivo, directamente vinculado o conectado con las

áreas más significativas que inspiran a las personas, que dinamizan su acción social y que se sustentan en una autodeterminación suficientemente sólida.

En total consonancia con las ideas anteriormente expresadas, sería útil hacer referencia al enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa (González, 1994, 1996,1999; D'Ángelo, 1994,1996, 1998, 2000). Ello supone la interrelación funcional de procesos y contenidos psicológicos (cognitivos, afectivos, motivacionales, etc.) y su expresión en toda la amplitud de la vida y relaciones del individuo en la sociedad (D'Ángelo, 1996, p. 21).

En resumen, define el autor el proyecto de vida como: "... categoría compleja del sistema de la personalidad que define el sentido fundamental de su actividad y adquiere una forma concreta de acuerdo con la construcción de un sistema de actividades instrumentales o seriación de fines de carácter más parcial..." (D'Ángelo, 1996, p. 3).

La categoría de Proyecto de Vida, desde la perspectiva de este autor:

Aborda relaciones esenciales en la articulación del presente con la trayectoria pasada y con las perspectivas futuras, con la construcción de un sentido y un estilo de vida armónico o desajustado, realista o irrealista, autónomo (autóctono) o heterónimo, de estancamiento o de desarrollo de las potencialidades autorrealizadoras de las personas. (D'Ángelo, 2002, p.27)

Se articulan en este constructo las dimensiones de situaciones vitales de la persona, que se integran en mayor o menor medida con su trayectoria vital. (D'Ángelo, 2006):

- Orientaciones de la personalidad (Valores morales, estéticos, sociales, etc. y fines vitales)
- Programación de tareas-metas vitales-planes-acción social.

-Autodirección personal: Estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo.

En consecuencia, destacan dos planos o niveles de desarrollo de los proyectos de vida: el *proyecto de vida efectivo autorrealizador*, y el *proyecto de vida en conflicto*, donde el primero se verifica a partir de los aspectos que definen la autenticidad personal, se aprecia una consistencia entre las etapas futuras y la experiencia anterior, los valores, los fines vitales; el individuo asume una posición activa y transformadora hacia sí mismo, es capaz de ubicarse en su contexto y en sus relaciones sociales cotidianas como personas críticas, reflexivas, con la capacidad para problematizar y buscar nuevos sentidos a múltiples eventos de su entorno y de su vida personal. Este es un nivel de desarrollo del proyecto de vida, que resulta integrado y eficiente. El *proyecto de vida en conflicto*, por el contrario, se aprecia en los casos en que la persona se encuentra en contradicción consigo mismo, donde los aspectos antes precisados están en contraposición, y cuando existen barreras u obstáculos considerables que limitan o impiden la realización y autorrealización del individuo (D'Ángelo, 2002; Garbizo, 2004).

Se puede afirmar entonces que cuando se habla de la categoría proyecto de vida en este caso, se refiere a un constructo que únicamente puede ser fraccionado artificialmente para su estudio en factores personales y factores socioculturales, pero en la investigación de la “vida real”, en el sujeto que dinamiza su comportamiento a partir de un grupo diverso de motivos, que pueden concomitar en un mismo momento histórico, no se pueden reducir las miradas a parcelas de análisis desconectadas unas de las otras.

A tono con esta reflexión vale la pena el abordaje desde los enfoques de la complejidad, que nos deja ver no solo el carácter sistémico e integrador del proyecto de vida, sino también las incertidumbres y discontinuidades propias de una multiplicidad de factores que interactúan en tanto se construye y realiza dicho proyecto de vida.

Atendiendo a la trayectoria del desarrollo humano, la etapa en que comienza a estructurarse el proyecto de vida, como formación psicológica compleja, es la adolescencia tardía. La nueva posición

“objetiva” que ocupa el adolescente, dentro de la realidad social, condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la misma. Por lo que vale la pena incursionar a continuación en las principales características de dicha etapa, de manera que nos aproximemos aún más a la comprensión del fenómeno estudiado.

2.2. Situación social del desarrollo del adolescente.

Para comprender las características de la formación de los Proyectos de Vida en cada etapa de la vida, particularmente en adolescentes, resulta útil el acercamiento a la “noción de situación social de desarrollo” (SSD), introducida por Vigotsky y desarrollada por Bozhovich (1976) y colaboradores.

La importancia de la noción de SSD, radica en que permite una explicación de los factores implicados en el desarrollo psicológico, atravesando cada momento de la vida y condicionando el tránsito de una etapa a la otra, lo que es especialmente relevante para la estructuración y configuración de los Proyectos de Vida (D´Ángelo, 1999).

La adolescencia, como etapa del desarrollo, ha constituido tradicionalmente una transición hacia la juventud y la vida adulta, y por consiguiente hacia la adopción progresiva de una actitud más proactiva y responsable ante la sociedad y ante sí mismo, así como de un comportamiento más autorregulado y consciente de los propósitos y motivos que lo impulsan. Es un período crucial en la cristalización de la personalidad.

Se concibe entonces como un momento clave, en el que las adquisiciones de etapas anteriores se consolidan, dando paso a las principales configuraciones que forman parte de la personalidad. Se articulan nuevos motivos, necesidades y nuevos procesos psicológicos o neoformaciones, que progresivamente se tornan más estables y estructuradas, permitiendo al individuo regular su comportamiento conscientemente y de manera autodeterminada.

Aun cuando ya se cuenta con fundamentos y sustratos válidos acerca de la adolescencia, aportados por diversas teorías del desarrollo de la personalidad hasta nuestros días, a lo largo de la historia la representación de la adolescencia ha adoptado disímiles matices.

Por su parte, Kon (1990) define la adolescencia y juventud como “el tercer mundo”, existente entre la infancia y la adultez, etapa en que biológicamente culmina la madurez física y la posición social de los individuos se transforma.

Muchos autores coinciden en definirla como una etapa de tránsito entre la niñez y la adultez, y aunque existe consenso en que la edad cronológica no es definición suficiente para esta etapa, se han sugerido límites etéreos para la misma.

Según la definición de la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es una etapa que se desarrolla entre los 10 y los 19 años de edad. (Organización Panamericana de la Salud, 2010; citado en Martos, 2020). Asimismo, en este periodo se distinguen tres fases diferentes: la adolescencia temprana, de los 10 a los 13-14 años; la adolescencia media, de los 14-15 a los 16-17 años y, por último, la adolescencia tardía, de los 17-18 años en adelante. Estas fases se suelen manifestar más tempranamente en las mujeres que en los hombres, pues son ellas las que comienzan antes la pubertad (Gutgesell y Payne, 2004 y Hagan, Shaw y Duncan, 2008).

Como se observa, los inicios de la adolescencia se conciben, como tendencia, entre los 11-12 años, y su culminación para algunos se ubica en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. Según Domínguez (2003), se podría considerar la existencia de dos etapas en la propia juventud: una temprana de los 14-15 a los 17-18 años y una tardía desde los 17-18 aproximadamente hasta los 25 años.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII y hasta nuestros días la situación se presenta diferente, atendiendo a que múltiples factores gravitaron sobre la imagen, el papel y el lugar social del adolescente y el joven. Entre otros valdría destacar la celeridad en las transformaciones sociales y

tecnológicas, que han venido dando paso progresivamente a un mundo globalizado y mucho más complejo en las dinámicas de su existencia; con ello el *desdibujamiento* en los roles familiares, con un marcado declive en la formación de valores, una hiperfuncionalidad económica en detrimento de la función educativa y cultural- espiritual de la familia sobre sus miembros; importantes cambios en los estilos de vida, así como en las representaciones sociales del mercado laboral y el cuestionamiento acerca de la necesidad de una formación profesional, con la subsiguiente apertura a la posibilidad de salidas emergentes (paralelas o discordantes con la elección de una carrera universitaria) en pos de soluciones económicas y en algunos casos de un supuesto status social, entre otros (Arés, 2013).

Interesantes resultan las apreciaciones de Giniebra, (2002), que retoma la concepción de la adolescencia y la juventud trascendiendo la perspectiva de una etapa puntual, para valorizarla desde su condición de grupo en una situación específica, que puede llegar a liderar procesos económicos, políticos y sociales y en su opinión para otros autores, como Heller (1991):

... lo juvenil como hecho social es una realidad histórica que aparece asociada a la multiplicidad de funciones en la sociedad, a la consecuente especialización en las normas de esta multiplicación y a la necesidad de preparar anticipadamente a un sector de la población, para ejercer luego estas funciones sin poner en peligro la velocidad del desarrollo económico y social. (Citado en Giniebra, 2002, p. 20)

El consenso actual apunta a no pasar por alto que, independientemente de una edad cronológica más o menos definida, la adolescencia es un momento clave en el proceso de socialización del individuo, por lo que, atendiendo a la significación de esta etapa, se precisa hacer un bosquejo general de sus principales adquisiciones psicológicas y sociales.

Al abordar el problema del desarrollo humano y en particular del desarrollo de la personalidad, un papel protagónico han desempeñado las magistrales aportaciones de la corriente histórico-cultural representada por Vigotsky (1987) y sus seguidores, al introducir el concepto de “Situación Social del

Desarrollo”, como categoría medular para comprender las particularidades que adopta el desarrollo psíquico en diferentes etapas.

Bozhovich (1986), da continuidad a este análisis desde nuevas perspectivas en las que desarrolla la idea de que la personalidad y sus cambios es dinamizada además por la esfera afectivo-motivacional del sujeto. Plantea la autora que cada etapa tiene sus tendencias motivacionales específicas y un carácter especial de su estructura jerárquica.

La adolescencia, de forma general, está caracterizada por cambios biológicos significativos, así como por una posición social que resulta intermedia entre la niñez y la adultez que pone en ciertas tensiones su estatus social, pues continúa siendo un escolar que depende económicamente de sus padres, pero es portador de un grupo de potencialidades tanto psíquicas como físicas, muy semejantes a la de los adultos.

En el caso que nos ocupa, de la población que cursa el nivel bachillerato o medio superior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) reporta una edad típica idónea de 15 a 17 años, por lo que al encontrarse en esta transición de la adolescencia a la juventud, deben de enfrentarse a la intensidad evolutiva de esta etapa del desarrollo en el que se presentan importantes cambios en las áreas emocional, física, intelectual y familiar de las personas (Gómez, Palacios, y De la Peña, 2006).

Desde el punto de vista de Cingolani y Castañeiras (2011), en esta etapa se consolida una gran cantidad de competencias y capacidades para hacer frente a las exigencias del mundo y se presenta un conflicto entre las demandas y restricciones del ambiente, las expectativas de lo que el individuo desea lograr, la planeación para cumplirlas, los recursos con los que dispone, la capacidad de ajuste y la interacción con los otros.

Paralelamente este nuevo modo en el individuo se relaciona con los adultos, puede generar situaciones conflictivas que agudizan las manifestaciones de la llamada “crisis de la adolescencia”, lo

que sucede al unísono con nuevas formas de relación con los otros de su misma edad, que pasan a ocupar el centro de atención, pues la aprobación y aceptación por parte del grupo pasa a ser un motivo muy significativo para que el individuo experimente bienestar emocional.

A partir de la investigación y profundización en la comprensión de este grupo etáreo, Domínguez (2003) plantea que a partir de los logros del desarrollo personalógico alcanzados en etapas precedentes, la adolescencia se distingue por un grupo de adquisiciones, entre las que destaca:

- La aparición del pensamiento a un nivel conceptual-teórico y de un nuevo estadio de la autoconciencia.
- La intensa formación de la identidad personal; el surgimiento de una autovaloración más estructurada.
- La presencia de juicios y normas morales aun no sistematizadas, así como de ideales abstractos y de intereses profesionales.

En el caso de los intereses profesionales comienzan a estar presentes, aunque el hecho de elegir la futura profesión no constituya forzosamente un aspecto central de la esfera afectivo-motivacional, sobre todo en las primeras estadias de la adolescencia, lo que se replantea progresivamente como un motivo más significativo y regulador de nuevos comportamientos, en la medida que se arriba a la adolescencia tardía, entre los 15 y los 18 años de edad y con ello a la entrada al ámbito de formación profesional o de vida laboral.

Por lo tanto, desde el punto de vista cognoscitivo se aprecia una reestructuración de procesos, con el consecuente impacto en otros de carácter motivacional, como aspecto fundamental en la formación integral de la personalidad que juega un papel muy importante en el desarrollo máximo de las potencialidades de autodeterminación del sujeto. En este sentido se evidencia la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, pues el desarrollo intelectual del adolescente trasciende sus propias vivencias y

pasa a establecer un mayor diálogo con el mundo que le rodea, en el que va adoptando posiciones y concientizando su lugar y su papel.

Se puede apreciar en esta etapa del desarrollo la transición hacia una mayor autodeterminación en las diferentes esferas de su vida, dentro de sistemas de actividad y comunicación (Domínguez, 2003), lo cual está en consonancia con lo expuesto por Bozhovich cuando expresa: "Al analizar la situación social del desarrollo en esta edad, conviene señalar que el escolar superior se encuentra en el umbral de una vida independiente" (Bozhovich, 1986. p.304).

Atendiendo a que la etapa del desarrollo que aquí se estudia, se aborda por los autores indistintamente como una adolescencia tardía o juventud temprana, puede resultar de interés tomar en consideración un grupo de características de la juventud, por cuanto nos encontramos frente a un individuo en que comienzan a cristalizar también algunas de las formaciones y neoformaciones propias de esta etapa.

Un ejemplo de esto es la autovaloración, que queda definida como la representación más exacta y estable de sus cualidades como persona, lo que le permite una regulación más efectiva de su comportamiento, desarrollándose en esta etapa la función autoeducativa de la autovaloración. Así, el sujeto logra perfeccionar su comportamiento en función del ideal que tiene de sí, pues es importante señalar que, en esta etapa, según González (1983), el individuo pasa a ser el propio centro de su ideal.

La concepción del mundo como nueva formación psicológica de la etapa, le permite al adolescente tardío estructurar y dar orientación a su sentido de la vida o su proyecto de vida, por medio de planes, objetivos, metas y de un grupo de estrategias necesarias para conseguirlos (Domínguez, 2003). Estos proyectos y metas que se trazan tienen en su base motivos que se organizan en una jerarquía motivacional de la personalidad y orientan a esta hacia los objetivos esenciales en la vida.

Sobre la base de este proceso, los motivos adquieren un sentido consciente personal para el individuo, todo lo cual determina la creación de complejas formaciones motivacionales, como los

ideales, la autovaloración, las intenciones profesionales, etc., y conduce a la aparición de un fuerte sistema de autorregulación. Esta teoría de la personalidad permite ubicar a la motivación profesional como un tipo de motivación que puede convertirse en una tendencia orientadora de la personalidad, o sea, que puede determinar objetivos futuros importantes para el sujeto y formar parte de los aspectos esenciales que determinan su actividad en general como personalidad (González, 1989).

Todo el trabajo de formación orientado a la construcción del proyecto de vida tiene que considerar las peculiaridades y contradicciones de las etapas de la adolescencia y juventud, determinadas por el tránsito de la niñez a la adultez, la necesidad de independencia y de autoafirmación, de ubicarse o encontrar su lugar y papel socialmente, de concretar su propia identidad, y de encontrar sentido a su vida y existencia. En este momento, toda su actividad se orienta hacia el futuro. La elección de su futuro tiene la posibilidad de ocurrir como un acto de autodeterminación, abarcando todas las esferas de la vida (sentimental, de pareja, económica, sociocultural, política, recreativa, profesional).

En investigaciones realizadas durante la última década, acerca de los principales motivos que dinamizan el comportamiento del individuo en estas edades, se ha podido constatar que el estudio, la futura profesión y la vida laboral constituyen proyectos de marcada importancia (Hernández, 2000; Águila, 2004; citadas por Domínguez et al, 2005; Garbizo, 2004; Pérez, 2012; Pérez, 2013).

Lo que revela a la luz de la presente investigación, la necesidad de dedicar un espacio de análisis a la investigación del proyecto de vida, como categoría consustancial al desarrollo en esta etapa.

2.2.1. Adolescencia y proyecto de vida. Algunas aproximaciones investigativas.

Al estudiar las peculiaridades de la adolescencia se plantea que al constituir un período clave en el desarrollo de la proyección futura “es de suponer, que todo el desarrollo psicológico precedente

permite delinear un sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos que el sujeto se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad” (Domínguez, 2010, p.2).

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

El adolescente tardío, ante todo ha de decidir cuál será su futura posición en su entorno social y entonces encauzar su comportamiento de manera consecuente con este propósito. La toma de decisión está influida por el proceso de autodeterminación de la personalidad del individuo y esta, a su vez, por la “situación social del desarrollo” (SSD) de este, las condiciones de vida, la educación recibida y si estas condiciones han preparado al sujeto para llegar al nivel de autorregulación.

En esta categoría se expresa el vínculo entre las condiciones de vida del individuo, en una etapa vital dada y sus particularidades psicológicas, lo que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico (Bozhovich, 1976). La SSD comprendería, entonces, la relación entre la posición que se ocupa en el sistema de las relaciones sociales accesibles o posición externa y la posición interna del individuo, en cada etapa. Es decir, que la construcción del proyecto de vida en el adolescente presenta toda la complejidad, amplitud y contradicciones propias de su situación social de desarrollo en esta etapa.

“El contexto socio-cultural y económico en que tiene lugar la vida de los jóvenes influye en el contenido, temporalidad y estrategia de sus proyectos futuros” (Domínguez, 2003, p. 53). De esta manera, la estructuración, contenido y dirección del proyecto de vida, por su naturaleza, origen y destino, están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la

perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad (Meléndez, 2009).

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

Ello implica que la construcción de un proyecto de vida integrador constituye un acto que no resulta algo simple de alcanzar. Su elaboración está implícita en la propia preparación para la vida del individuo y deberá ser asumida en toda su complejidad y diversidad; proceso en el que la familia y los educadores juegan un rol fundamental, en función de lograr en los adolescentes y jóvenes, proyectos de vida sólidos, coherentes y realistas.

En definitiva para comprender el proyecto de vida, se necesita considerar las peculiaridades y contradicciones de la adolescencia y juventud, sobre todo porque en este caso se abordan individuos que están en los marcos intermedios entre estas dos etapas, las que están pautadas precisamente por este tránsito hacia la adultez, donde se resalta y resignifica en mayor magnitud, que en etapas precedentes la necesidad de independencia y autoafirmación, de encontrar un lugar en la sociedad, de delimitar su identidad personal y de poder encontrar sentidos a su existencia.

Resulta coherente con estas ideas el análisis que realiza Fariñas (2006), al referirse a que la corriente histórico-cultural:

... estudia cómo el sujeto se enraíza en la cultura, lográndose así como individualidad, independiente y creativa (personalidad) (...) Se trata de la reproducción creativa de la cultura, no de la repetición ingenua, poco intencionada del individuo que se adapta de

modo pasivo o se deja manipular para ser aceptado socialmente; tampoco de la creatividad sin compromiso social. (p. 7)

Orientados a la elaboración de proyectos de vida en el área profesional en futuros maestros, Arzuaga y D'Ángelo (2007), presentan una estrategia pedagógica cuyo diseño consta de 4 etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y control. En esta propuesta el diagnóstico, permitió identificar individualmente fortalezas, potencialidades y debilidades que posteriormente se integraron a la caracterización grupal para proyectar las acciones educativas; la planificación, consistió en concebir planes de desarrollo profesionales – individuales; la etapa de ejecución, se basó en acciones grupales de orientación educativa, mientras que la etapa de control, tuvo como acción principal el seguimiento y la valoración de las influencias que los agentes de desarrollo ejercen en el grupo y el desarrollo del proyecto de vida profesional con la participación responsable de todos (Cabrera, 2010).

Las experiencias llevadas a los escenarios pedagógicos prácticos denotan la tendencia a valorizar el proyecto de vida tanto en los planos individuales como grupales, que sin dudas ofrecen pautas que permiten continuar modelando la intervención educativa, pero se aprecia el énfasis en los proyectos profesionales, siendo en menor medida abordada la arista personal-familiar y social del proyecto de vida como componente indisoluble del proceso de formación del profesional, en diálogo con la situación social del desarrollo del adolescente.

Por otra parte, en el ámbito investigativo, se aprecian interesantes resultados que sustentan propuestas metodológicas como las antes expuestas y directamente asociados a la naturaleza de los proyectos de vida en adolescentes y jóvenes dentro de los ámbitos educacionales, que abren puertas a regularidades y distinciones propias de las exigencias de las condiciones concretas de vida, en el momento histórico del país en que se recoge esta información.

En estudios realizados con diversos grupos de adolescentes y jóvenes en la primera década del presente siglo, se aprecia la caracterización del desarrollo de los proyectos futuros en la edad juvenil.

En general, resulta relevante al presente estudio la presencia de proyectos orientados principalmente, a las esferas profesional, laboral y familiar (Hernández, 2000; Rodríguez, 2010).

Se observa, además, que la mayoría de los individuos no alcanzan un nivel de estructuración adecuado de sus proyectos, ya que las estrategias para su consecución se encuentran parcialmente estructuradas y no estructuradas. En cuanto a la temporalidad y a la previsión de obstáculos, la mayoría no establece plazo alguno en sus proyectos y sitúa dichos obstáculos en el plano externo o demuestra su incapacidad para llevar a cabo esta previsión (Giniebra, 2002; Domínguez e Ibarra, 2003; Garbizo, 2004; Martínez, 2007; Cabrera, 2010; Pérez, 2013).

Es válido destacar que constituye una fortaleza en el contexto mexicano actual, que en el replanteamiento del nuevo Modelo Educativo Mexicano, asumido desde el 2016 y que ha continuado en constante perfeccionamiento aparece como uno de sus ejes vertebradores el impulso a la inclusión y equidad en la Educación Media Superior, con un perfil de egreso fortalecido, acorde al Marco Curricular Común, que incluye habilidades socioemocionales y competencias del siglo XXI, para que los adolescentes y jóvenes puedan enfrentar con éxito los desafíos de la sociedad actual, estableciéndose claramente la construcción de proyectos de vida como uno de los principales ámbitos a desarrollar intencionadamente en esta etapa del desarrollo y en este nivel de enseñanza.

2.2.2. Los adolescentes y jóvenes mexicanos: Un grupo social singular.

El Consejo Nacional de la Población (CONAPO, 2017) refiere que de los 119 millones de mexicanos el 32% tiene entre 12 y 29 años de edad, es decir, son el grupo de población joven del país. Asegura que la inversión en jóvenes es una materia que requiere aun de adquirir compromisos específicos en materia de educación y empleo para este grupo poblacional.

Acotando este grupo etéreo en particular, vale señalar que, en México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la población de mujeres y varones de 12 a 17 años

de edad es de alrededor de 13,7 millones, lo que representa el 34,5% de la población total del país. Un 26% vive en la zona rural mientras que el 34.5% vive en zonas urbanas o semiurbanas. En los últimos años se ha reportado un número creciente de adolescentes con trastornos relacionados con la depresión, adicciones a sustancias y diferentes problemas vinculados a la salud mental (Ponce, 2018). Estas estadísticas convocan a concentrar la atención en investigaciones en las que se profundice en cuestiones que puedan contribuir al bienestar psicológico y personal de los adolescentes.

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

A pesar de ser una generación con mayor acceso a recursos de educación, información y comunicación, que las generaciones precedentes, se enfrentan a una desigualdad social y económica que los excluye e impide su adecuado desarrollo.

En este informe se exhorta a las políticas públicas a fortalecer las capacidades y oportunidades de este grupo poblacional, a través de la consolidación de sus derechos civiles, políticos, sociales y económicos, con la finalidad de garantizar el desarrollo de sus habilidades para conseguir una inclusión plena en la sociedad, con un rol estratégico en el progreso nacional y así lograr acceso a los servicios educativos, de salud, empleo y protección social que requieren.

Datos de la Encuesta Intercensal 2015 muestran un comportamiento diferenciado según la edad, pues un gran porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años asiste a la escuela (62.4%), con respecto de los que no asisten (37.3%); mientras que la asistencia escolar en los jóvenes de 20 a 24 representa 25.5% del total y para el grupo de 25 a 29, sólo asisten 7.1%. Según la agencia informativa, este comportamiento puede ser explicado como la prioridad de un joven en lograr una meta educativa o la incorporación al mercado laboral, inclusive la combinación de ambas condiciones (INEGI, 2016a).

Vale la pena resaltar que, en lo concerniente al nivel de escolaridad, 32.9% de los jóvenes cuentan con educación media superior, mientras que solo el 19.4% cuentan con educación superior (INEGI, 2016a).

Específicamente en el Estado de Morelos, la población joven representa el 25,7 % de la población total y al analizar las pautas de asistencia escolar por edad se aprecia lo siguiente: entre los seis y los diez años de edad, el porcentaje que asiste a la escuela oscila entre 94 y 98% de las niñas y los niños; a partir de los once años la asistencia escolar comienza a decrecer paulatinamente. Entre esa edad y los 16 años las mujeres abandonan la escuela a un ritmo más acelerado que los varones, abriéndose una brecha de hasta seis puntos porcentuales a favor de los segundos. A los 17 años, sólo cuatro de cada diez mujeres y varones asisten a la escuela.

Sin embargo, se aprecian esfuerzos a nivel de país, pues por ejemplo el Programa Nacional de Juventud 2019-2024, por medio de acciones positivas, busca eliminar cualquier tipo de desventaja creada por pertenecer a un cierto sector de la juventud. Los objetivos del Programa son: promover la participación juvenil, disminuir la discriminación, promover una vida libre de violencia, fomentar el ejercicio de los derechos sociales de las personas jóvenes, facilitar los procesos de emancipación y construcción de autonomía, así como promover el desarrollo de entornos habitables y sostenibles para el bienestar de las y los jóvenes. Entre las estrategias que propone se encuentran: promover el desarrollo de oportunidades de los distintos sectores juveniles bajo el principio de respeto y no discriminación, así como el diseño de acciones en materia de educación, empleo y vivienda que partan del reconocimiento de sectores juveniles en exclusión (Instituto Mexicano de la Juventud, 2019).

Cuando de proyección hacia el futuro se trata y apreciar las posibles oportunidades de desarrollo que se prescriben para los adolescentes y jóvenes en México resulta interesante el análisis que realiza el Consejo Nacional de Población en términos de la actividad laboral de este grupo poblacional (CONAPO, 2010):

Los jóvenes se enfrentan a una disyuntiva que los empuja, ya sea hacia la postergación de su incursión al mundo del trabajo, con la posibilidad de seguir estudiando —sin la certeza de que al finalizar la trayectoria educativa podrán encontrar un trabajo adecuado a sus capacidades y conocimientos— o, por el contrario, a incorporarse de manera temprana a la actividad laboral informal, ante la imperiosa necesidad de obtener recursos. La resolución de esta disyuntiva depende en muy buena medida del estrato socioeconómico del hogar de origen, pues en función de los recursos con los que cuente la familia es posible o no mantener a los miembros jóvenes que no trabajan. Resulta previsible que las familias con menores recursos tenderán hacia la inserción temprana de sus miembros en el trabajo, como parte de una estrategia de sobrevivencia que se agudiza en tiempos de crisis (González de la Rocha, 2001), con el consecuente impacto en la reproducción intergeneracional de la pobreza y la vulnerabilidad que esto implica. (p. 53)

Por otra parte la Educación Media Superior constituye un subsistema de la educación en México, que reúne a una gran parte de individuos en edades comprendidas entre 15 y 17 años, y que ha sido complejo en su estructuración e historia, pues ha transitado por diversas reformas, que vienen perfeccionándose desde el año 1987, con una base filosófica positivista y una dirección al conocimiento de corte enciclopédico (Romo, 2011), hasta la vigente aún Reforma Integral de la Educación Media Superior, fundamentada en un Marco Curricular Común, basado en el modelo de competencias, que aunque pretendía homologar contenidos, favorecer el tránsito entre instituciones y elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, aun no consigue sus propósitos suficientemente (Bordón & Navarro, 2018).

Una evidencia de ello es que es en este nivel de enseñanza es donde se presenta la mayor tasa de abandono escolar en la actualidad, con respecto a los demás niveles educativos: 13.3 % para el ciclo 2015-2016 (INEE, 2018).

Se han identificado datos interesantes que demuestran señales de desarrollo socioemocional bajo en la población joven. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior (ENEIVEMS), realizada en el 2013 con una muestra de mil 500 estudiantes de 15 entidades federativas diferentes, señala que 56% dice estar triste, 44% se siente solo y 26% considera que es un fracaso (http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013).

Los “Cuestionarios de contexto”, que son parte de la prueba Planea que diseñó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), revelaron en el 2016 que solamente 25% de los alumnos de bachillerato muestra actitudes empáticas, 18% se siente capaz de tomar decisiones y 26% muestra consistencia en el interés, mientras que 76% no es perseverante y 74% no sabe manejar el estrés.

Se aprecia entonces ante estas realidades, que los jóvenes del nivel medio superior, además de enfrentar una serie de factores característicos de su edad, están expuestos a múltiples situaciones que pueden orillarlos a desarrollar conductas de riesgo, como violencia, acoso escolar, adicciones o embarazo temprano. Estas son conductas de riesgo que podrían tener un impacto significativo sobre la trayectoria personal y educativa de los estudiantes y sobre su potencial para tener y proyectar una vida saludable, productiva y plena.

Esta constituye una panorámica general que resulta punto de partida para la incursión en este grupo social particular que son los adolescentes mexicanos, con lo que se produce un mayor acercamiento a su comprensión y estudio.

2.3. Aproximaciones a la comprensión de las altas capacidades intelectuales.

2.3.1. Principales antecedentes.

Las necesidades educativas especiales constituyen un área que para diversas ciencias como la Pedagogía, la Psicología, la Antropología, la Medicina, entre otras, se ha tornado progresivamente objeto de análisis, con énfasis en aquellas que están asociadas a discapacidad, pues por mucho tiempo estos sujetos fueron discriminados y alienados socialmente y en las últimas décadas se ha venido apreciando todo un viraje en actitudes científicas, en políticas públicas y aunque insuficientemente también en las prácticas sociales y educacionales.

Sin embargo, en el universo de las necesidades educativas especiales (en lo adelante n.e.e.), con toda su gama de manifestaciones, han sido relativamente desatendidas aquellas que se asocian a personas con altas capacidades y con talentos, que de igual forma se distinguen de la media y escasamente gozan de la comprensión y apoyos especializados en favor de potenciar su desarrollo adecuadamente. Por lo que amerita una mayor atención desde la ciencia y desde las prácticas profesionales.

Se ha podido comprobar que este tipo de n.e.e. es sumamente complejo, multidimensional y multifactorial, en tanto abarca a los individuos, los grupos a los que a lo largo de la vida se insertan (familia, coetáneos, centros educacionales) y a la sociedad en una dimensión macro que traza pautas y define políticas y por otra parte existen un conjunto de factores que tanto estimulan como limitan o impiden el desarrollo de estas aptitudes.

En Iberoamérica, el lenguaje coloquial con regularidad no precisa ni distingue entre la referencia a las categorías talento, superdotación, alta habilidad, talentoso y excepcional. Desde el idioma inglés, la palabra utilizada es *gifted*, palabra que en español se traduce como *dotado*; otro concepto utilizado es el de talento (o talentoso), son utilizados a menudo como sinónimos palabras como excepcional, superdotación, genio, dotado, sobredotado, superdotado, aptitudes sobresalientes,

entre otros (Lorenzo, 2006; Zabala, 2006, citados por González, 2014). Para otros autores más que una denominación estática o cualidad rígida, es más cercano a un comportamiento dado o representa un “estado del ser” (Renzulli y Reis, 2018).

El término ‘dotado’ [gifted en el original] significa que uno es excepcional en algo y preferimos usar la palabra “dotado” como adjetivo (por ejemplo, él o ella es un/a pianista, escritor/a, etc. dotado/a), en vez de como un sustantivo (ella es dotada). También preferimos hablar de comportamientos dotados (adjetivo) en lugar de usar los ‘dotados’ para representar un estado de ser. (Renzulli y Reis, 2018, p.185)

El Ministerio de Educación y Cultura Español define a los superdotados como: “los alumnos que, al presentar un nivel intelectual de rendimiento superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia, aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas” (MEC, citado en Valadez, 2006, p.3).

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

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

A los efectos de la presente investigación, se coincide con el planteamiento de múltiples autores que arriban a mayor precisión conceptual desde una perspectiva multidimensional (Pfeiffer, 2017; Renzulli, 2008; Sastre-Riba, 2012; Tourón, 2020).

En consonancia con ello, Sastre-Riba (2012) entiende las altas capacidades intelectuales como la potencialidad intelectual elevada, que cristaliza a lo largo del desarrollo y la educación, y se manifiesta a través de procesos y habilidades del pensamiento convergente (lógico-deductivo) y divergente (creatividad), así como de la combinación de diferentes aptitudes intelectuales: lingüística, numérica, espacial, creativa, lógica, etc. Sostiene la autora que su manifestación no es homogénea, pues posee diferentes formas de expresión: perfiles multidimensionales.

Resulta muy interesante el planteamiento de Pfeiffer (2017), al valorarlas como un constructo social, que hace referencia a un conjunto heterogéneo de individuos que poseen una alta capacidad, un alto rendimiento o potencial para rendir, posición esta que revela una perspectiva evolutiva del fenómeno de las altas capacidades.

Hay que entender que no se trata de un atributo, o condición natural, de la que unos gozan y otros no. Por ello, no puede plasmarse en una puntuación de CI, y si bien esta puede tener cierta utilidad, es de escaso o nulo valor para organizar la intervención educativa. Todos los modelos actuales (...) enfatizan la importancia del desarrollo a lo largo de la vida de la persona, estableciendo la importancia del impacto del entorno. (Tourón, 2020, p.18)

Partiendo de estos criterios, otro elemento de gran importancia con relación a los propósitos de este estudio es la consideración de que la alta capacidad intelectual tiene un valor tanto personal como social. Personal, en tanto es una influencia determinante en la vida de quien la posee; social, dadas sus aportaciones para el progreso científico, tecnológico, del pensamiento, artístico y social a lo largo de la historia (Sastre-Riba, 2012).

Así mismo defiende Renzulli (2008), que ser una persona con alta capacidad intelectual es una función resultante del proceso de desarrollo, su sustrato neurobiológico, las variables psicosociales

incidentes en él y la educación, que condicionan las expresiones más o menos óptimas y estables, lo cual no está asegurado o garantizado desde su configuración neurobiológica.

De modo, que cada vez la alta capacidad es más apreciada como multidimensional, como un constructo que se configura de forma individual y personalizada, y se expresa a través de múltiples competencias intelectuales lógico-deductivas y/o creativas, que no implican rígidamente un determinado cociente intelectual. El concepto se ha venido redefiniendo (Sastre-Riba, 2020; Sastre-Riba, Castelló y Fonseca 2018; Subotnik, Olzewski-Kubilius, Worrell, 2020), ha pasado de una perspectiva monolítica, rígida y estática, hacia otra mucho más amplia, multidimensional, en tanto valoriza factores contextuales, con bases genéticas, pero susceptibles de ser modelados, “cuyo concepto clave es el desarrollo de un potencial intelectual que reclama soporte, valores personales y oportunidades para transformarse en eminencia” (Sastre-Riba, 2020, p. 4).

En coherencia con ello se ha apreciado desde múltiples aproximaciones al tema (Moriana et al., 2006; Pérez, González y Díaz, 2007; Ordaz y Acle, 2012; Calero y García-Martín, 2014; Betancourt y Valadez, 2016) que a lo largo de la edad escolar los estudiantes con alta capacidad intelectual requieren de un contexto que resulte propicio y facilitador, a partir de una atención personalizada que tome en consideración sus peculiaridades sobresalientes, en el que reciban la apropiada estimulación intelectual y que, además, pueda ser un espacio de satisfacción y disfrute, con sentidos personales en torno a lo que están aprendiendo. El involucramiento de estos individuos en actividades extracurriculares no solo mejora su nivel educativo, sino que además potencializa sus competencias y sus aspiraciones vitales.

Es relevante tener en cuenta también que la dotación no es sólo un fenómeno cognitivo que pueda ser medido a través de instrumentos tradicionales como los tests de CI (...)

Es importante tener en cuenta otras dimensiones no cognitivas como la creatividad, la motivación, el afecto y otras variables de la personalidad, el entorno social y familiar

que, junto las circunstancias vitales de las personas son factores tan determinantes como la cognición. La compleja interacción de estos constructos hará, en el mejor de los casos, que el potencial latente emerja. (Tourón, 2020, pp. 23-24)

El fenómeno de las altas capacidades y del talento ha sido explicado desde la perspectiva de diversas teorías y modelos, sobre los que sería interesante profundizar para arribar a su mejor comprensión.

2.3.2. Modelos explicativos: aproximaciones generales.

Un punto de partida que puede ser válido es que en la intención de estudiar y comprender el fenómeno de las altas capacidades se ha ido transitando de un abordaje tradicional de éste, circunscrito esencialmente a la tenencia de un alto cociente intelectual y privativo de unos pocos individuos, hacia otro abordaje más inclusivo y multifacético, lo que se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Elementos diferenciales del paradigma tradicional y actual en las dimensiones que se señalan respecto a las altas capacidades (Tourón, 2020, p.6).

Aspecto	Paradigma tradicional	Paradigma actual
Concepto	<ul style="list-style-type: none"> -La dotación es igual a un elevado CI. -La dotación es un rasgo simple, innato y no cambiante. -Algo estrictamente cuantitativo y psicométrico. 	<ul style="list-style-type: none"> -La dotación es multifacética; se manifiesta de diferentes formas. -La dotación es multidimensional sujeta a desarrollo y cambio. -Algo cualitativo, no meramente cuantitativo.
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> -Basada en los tests. -Exclusiva, busca sólo los auténticos” estudiantes dotados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Basada en el rendimiento. -Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes. -Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instructiva.
Respuesta Educativa	<ul style="list-style-type: none"> -La dotación se expresa sin intervención especial. -Programas únicos para todos. -Currículo prefijado, contenidos fijados -Dirección centrada en el profesor. -Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos dotados o con talento. 	<ul style="list-style-type: none"> -La dotación precisa intervención específica. -Programas para la dotación o estimulación de las conductas dotadas (gifted behaviors) -Opciones, flexibilidad en la elección y la duración. -Basada en las características actuales de los estudiantes.

Nota: dotación entendida como capacidades, altas capacidades o aptitudes, en este contexto.

En este decursar histórico han destacado principalmente cuatro enfoques, dentro de los que se han desarrollado un grupo de modelos que han resultado explicativos de las altas capacidades

intelectuales, tanto en cuanto a su definición e identificación, como en cuanto a su desarrollo, los que se han sistematizado por varios autores (Pfeiffer, 2018; Valdés; Valadez y Yáñez, 2014; Zabala, 2006).

- *Modelos basados en las capacidades* (acento en las aptitudes intelectuales).
- *Modelos basados en el rendimiento* (parten de la asunción de que un nivel superior de capacidad es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales, ya que consideran necesarios además un elevado desempeño en motivación y creatividad).
- *Modelos de componentes cognitivos* (acento en los procesos y estrategias cognitivas que son utilizadas por las personas superdotadas).
- *Modelos socioculturales* (enfocados en la importancia y la influencia de factores de tipo contextual, social y cultural, tanto en la determinación, como en el desarrollo de las altas capacidades o aptitudes sobresalientes).

A continuación, se ofrece una breve panorámica de cada uno de estos enfoques teóricos:

Enfoques teóricos basados en las capacidades: Terman (1975), Taylor (1978), Gardner (1983) representan esta teoría y la conceptualización de estas propuestas se considera como primeros intentos sistemáticos por definir el fenómeno de las aptitudes sobresalientes. Gardner (1983) con la teoría de las Inteligencias Múltiples, amplía el análisis conceptual, sobre la base de ocho tipos de inteligencia (la lógico-matemática, la verbal lingüística, la ecológica, la musical, la kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la espacial), declarando que estas inteligencias pueden fusionarse en distintos momentos de la vida incidiendo en la formación de la personalidad el sujeto, de manera que no funcionan aisladamente, sino en forma de sistema.

Estos modelos al considerar la inteligencia como algo relativamente estable, tienen la oportunidad de hacer un diagnóstico temprano, así como de estudiar otras variables asociadas al rendimiento. Sin embargo, al centrarse en las capacidades de naturaleza intelectual, no toman en

cuenta la importancia de la influencia de las características de personalidad y o las actitudes. Además de los problemas relacionados con la medición de la inteligencia y los sesgos culturales.

Enfoques teóricos basados en el rendimiento: Este enfoque defiende la posición de que como potencial la alta capacidad intelectual es una característica que puede ser necesaria pero no suficiente para lograr un alto rendimiento, asumiendo que el rendimiento excepcional será el resultado observable y medible del talento. La inteligencia deja de ser un elemento o factor esencial para la identificación de la alta capacidad intelectual.

Con su Modelo de los Tres Anillos Renzulli (1977, 2008) dio un paso fundamental para la erradicación de las pruebas de inteligencia como criterio exclusivo en la identificación de niños superdotados y talentosos. En su propuesta tres características personales definen la superdotación: poseer habilidades superiores a las de media; ser creativos (as) y adquirir un auténtico compromiso con las tareas; constituyéndose en tres anillos que se solapan e interactúan entre sí.

Las aportaciones de Renzulli (1977; 1994) han constituido pilares esenciales para la identificación de alumnos superdotados y/o de altas capacidades en los centros educativos, ha considerado como pasos que guían este proceso: la identificación a través de puntuaciones en los test; la identificación a través de nominación del profesorado, para lo que construyó una escala con el propósito de la nominación por parte del profesorado, haciendo especial hincapié en que el profesorado que aplica esta escala debe ser entrenado correctamente para hacer una valoración de su alumnado; otro paso llamado caminos alternativos, en el que incluye a la familia, a los iguales o criterios de autonomización; la nominación especial, para la que se consideran los criterios de los profesores en caso de que algunos alumnos no se hayan identificado a través de los pasos anteriores; y, la notificación a padres, en el que se da a conocer a los padres tanto el proceso de selección en el que han participado sus hijos, como la propuesta de intervención educativa que se desarrollará, partiendo de las peculiaridades del alumno.

Destaca también el planteamiento de Castelló y Batlle (1998), donde se establece una relación directa y, en gran medida de dependencia, entre talento y contexto histórico en el que se encuentre la persona.

Uno de los principales exponentes de este enfoque es Gagné (2010). Las propuestas de este modelo exigen la demostración de las características y capacidades, siendo el rendimiento el criterio de validez. Es importante mencionar que en este modelo ya no se toma en cuenta sólo un criterio, como la inteligencia, sino que debe manifestarse en conductas o productos sobresalientes.

Enfoques teóricos basados en componentes cognitivos: Representan las propuestas de este modelo Borkowski 1986; Jackson y Butterfield, 1986; y Sternberg, 1985. En él se da mayor importancia a los procesos de orden superior y a las fases del procesamiento de la información, es decir, no interesa tanto el resultado, sino el camino que se ha recorrido para conseguirlo. En este sentido, se interesan por describir en mayor medida a los procesos de elaboración de la información que a la utilización del término excepcionalidad.

Llaman la atención especialmente la Teoría Triárquica de la Inteligencia, y la Teoría Pentagonal Implícita (Sternberg, 1985; Sternberg y Davidson, 1986) en las que se relacionan aspectos contextuales, experienciales y de componentes implicados.

En su Teoría Triárquica de la Inteligencia Sternberg (1985), establece una subdivisión, en la que se consideran desde los procesos mentales utilizados por el individuo, hasta la capacidad de adaptación de este a su contexto, contemplados en tres subcategorías: competencial-analítica (enfocada a aspectos académicos); experiencial-creativa (enfocada a la creatividad); y, contextual-práctica (enfocada a la relación con el medio). Y en la Teoría Pentagonal Implícita (Sternberg y Davidson, 1986), el centro de atención está en la identificación de procesos y estrategias que los individuos de altas capacidades, a diferencia de los demás, utilizan para la solución de tareas. En este modelo se

establecen un grupo de criterios para la identificación de este tipo de individuos: criterio de productividad, de rareza, de demostrabilidad, de valor y de excelencia (Del Canto, 2014).

Posteriormente en su Teoría de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1999; Sternberg et al., 2010), establece relaciones entre las inteligencias y los factores ambientales como pericias para alcanzar el éxito posterior, define la inteligencia exitosa como “...la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto socio-cultural y según unos parámetros personales” (Sternberg et al., 2010, p.3), con lo que se amplía la visión precedente del constructo inteligencia, relativo a las altas capacidades.

Los abordajes teóricos se han ido enriqueciendo al tener en cuenta cada vez más al individuo de una forma sistémica y global, donde intelecto, emociones, motivaciones y los factores asociados al contexto y las circunstancias por las que atraviesa la existencia y el logro del pleno desarrollo de la persona, son igualmente determinantes.

Enfoques teóricos basados en criterios socioculturales: Consideran que la excepcionalidad es un producto de la sociedad en que se vive, teniendo en cuenta especialmente el papel del contexto familiar y social en la potenciación o inhibición de ciertas conductas y habilidades. Tannenbaum (1997) y Mönks y Van Böxtel (1992) son algunos de los autores que proponen modelos socioculturales.

A partir de estos enfoques teóricos se han desarrollado un conjunto de modelos explicativos del fenómeno de las altas capacidades y del talento (a pesar del empleo de diversos términos con el mismo significado).

- *Modelo Psicosocial:*

Tannenbaum (citado en Zabala, 2006) concibe la “superdotación” como “el potencial [de los niños] para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética” (p.15).

Justamente el autor reconoce que otros factores son importantes para la manifestación de dichas potencialidades. De hecho, en su Modelo Estrella propuso cinco factores que deben coincidir de manera óptima para que el potencial sobresaliente se exprese:

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

Agrupar esos factores en dimensiones estáticas y dinámicas. La dimensión estática se refiere a los factores determinantes, relativamente fijos, que conforman el estatus individual, que son más o menos estables en las personas. Los factores dinámicos tienen un carácter movable y situacional en el que se manifiesta la conducta individual, lo que hace el individuo para alcanzar objetivos.

Desde la concepción de este autor, deben estar presentes de manera gradual y equilibrada, tanto variables internas como externas para que se exprese la superdotación (Tannenbaum, 2003).

- *Modelo de la Interdependencia Triádica*

Mönks (1992), con este modelo amplía el propuesto por Renzulli, pues desarrolla tres componentes esenciales que forman parte de los agentes o factores externos que inciden en el desarrollo de las altas capacidades: la familia, la escuela y el grupo de coetáneos. El papel de las interacciones sociales en el ámbito de las altas capacidades es reconocido por este modelo.

- *Modelo Multifactorial y Tipológico de Munich*

Este es un modelo propuesto por Heller (2005), que considera la superdotación como aquellas posibilidades cognitivas, motivacionales y sociales del individuo para lograr la excelencia en una o más áreas. Se defiende aquí la idea de que las características de personalidad, las condiciones del

ambiente y los dominios sirven como predictores del alto desempeño. De manera que trata de aproximarse a una visión integral del fenómeno,

- *Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT).*

Gagné (2008) plantea los dos términos que a menudo son utilizados como sinónimos la literatura sobre el talento, realmente poseen sus distinciones. Para el autor “dotación” alude a la posesión y uso sobresaliente de habilidades naturales, superiores – llamadas aptitudes-, no entrenadas y espontáneamente expresadas, en al menos un “dominio de aptitud”; para poder hablar de dotación, Gagné menciona que la persona debe situarse al menos en el 10% superior en comparación con sus pares de edad. Resalta el autor el valor de los catalizadores ambientales (medio, individuos y servicios) e intrapersonales (físicos y mentales) que contribuyen al desarrollo de competencias.

Por otro lado, el término “talento” se refiere al dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas - llamadas competencias, que involucran conocimiento y habilidad- en, por lo menos uno de los campos de la actividad de la persona, y en un nivel que lo ubica en el 10% por encima del grupo de coetáneos, cuando se ha mantenido activo en un campo particular.

- *Mega-Modelo de Desarrollo del Talento de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2012).*

Subotnik et al. (2012) desarrollaron un nuevo modelo, en el que no se aborda la inteligencia de forma directa o explícita, sino que se enfoca en el desarrollo del talento, en un recorrido de la potencialidad al rendimiento y a la eminencia; de la capacidad a la competencia, a la pericia y a la eminencia como proceso de desarrollo.

Afirman los autores que afirman que:

...el potencial es clave en las primeras etapas educativas, para pasar después a serlo el rendimiento entendido como alta capacidad y así poder llegar a la eminencia cuando el talento está totalmente desarrollado. A lo largo de las diferentes etapas durante las que

tiene lugar el proceso de desarrollo del talento el papel de padres, maestros y mentores es muy importante, destacando el de los padres en la etapa de transformación del potencial a competencia. (Quilez y Lozano, 2020, p.75)

Para Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell (2015) deben ser trabajadas de manera sistemática a lo largo de la vida tanto las variables cognitivas como las psicosociales, entendiendo dentro de las psicosociales dos grupos: las limitadoras y las potenciadoras. Tanto las motivaciones como la capacidad para lograr un rendimiento de excelencia resultan igualmente esenciales, pero destacan el valor de propiciar en los entornos educativos oportunidades que puedan ser aprovechadas por las personas con altas capacidades intelectuales, mediante el esfuerzo personal.

- *Modelo Tripartito de la Alta Capacidad de Pfeiffer (2015)*

Este modelo desarrolla una apreciación de la alta capacidad basada en tres aspectos diferentes: entendida como alta inteligencia, entendida como rendimiento sobresaliente y como alto potencial para poder resaltar y rendir de forma exitosa (Pfeiffer, 2015).

- ✓ Alta capacidad vista como alta inteligencia: Medición del cociente intelectual a través de pruebas psicométricas, tomando en cuenta que para el autor la superdotación que es una construcción social e irreal, por lo que los puntajes deben ser valorados cautelosamente.
- ✓ Alta capacidad vista como rendimiento sobresaliente: Tomaría en consideración la medida del cociente intelectual y la excelencia académica del alumno en el aula, donde se valora el papel de la creatividad, la motivación, la persistencia. Se destaca en este aspecto la necesidad de proponer programas enriquecidos para los alumnos de rendimiento sobresaliente (McClain y Pfeiffer, 2012).
- ✓ La tercera perspectiva del modelo de Pfeiffer presenta como elemento clave el potencial para sobresalir. En este punto hay que señalar que las pruebas psicométricas no son

suficientes y se debe recurrir a la observación en el aula, a recabar información de familiares, profesores y del propio alumno para conocer aspectos relevantes del contexto en el que el alumno se desarrolla.

En los escenarios más recientes de análisis sobre las altas capacidades se hace cada vez más evidente que cuando se aborda el tema, debe hacerse de manera gradual y como una categoría dicotómica. Se ha ido comprendiendo cada vez más la inteligencia como una “realidad poliédrica” (maneras diversas de manifestarse la alta capacidad), vinculada a modelos factoriales de la inteligencia, donde progresivamente el contexto psicosocial e histórico y un grupo de variables del entorno y del medio, de naturaleza maleables, han ido tomando mayor importancia. De manera que, como señalan Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel (2015):

La alta capacidad [*giftedness*] es la manifestación del rendimiento que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, incluso en relación con otros individuos de alto nivel de funcionamiento en ese dominio (...) Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas. (p. 41)

Una vez enunciados estos basamentos teóricos, se coincide con Castellanos y Grueiro (2009), cuando expresan que las capacidades humanas no son características estáticas, sino que se forman, se enriquecen y ejercitan en el contexto de la educación formal, y al mismo tiempo a través la compleja red de vías informales y no formales de influencias sociales, en el proceso de la experiencia y los aprendizajes de la vida que realizan los individuos. De ahí la importancia de la comprensión y atención personalizada a los alumnos con estas características, de los que existe la creencia de que triunfan automáticamente, que sus capacidades y habilidades se manifiestan por sí mismas; por lo que no

requieren de apoyos específicos ante cualquier dificultad o carencia que tengan (Cuevas y Andrade, 2016).

En sistematización realizada por González (2014), concluye que existe una gran cantidad de estudios en torno a la dotación y el talento, que se han visto incrementados por las acciones puestas en marcha en cuestión de política educativa. Plantea la autora que el propósito de un número relevante de estos estudios es hacer comparaciones entre las habilidades cognitivas y de aprendizaje, y su relación con el desempeño sobresaliente de estos estudiantes, algunos otros tienen la intención de encontrar diferencias entre los estudiantes talentosos y sus pares.

Se ha podido apreciar que además abundan aproximaciones investigativas en niveles precedentes de enseñanza, desde la edad preescolar hasta la enseñanza media, lo que aún no se ha alcanzado suficientemente en la educación media superior desde perspectivas multifactoriales de análisis, que abarquen elementos consustanciales a su personalidad y con ello a su desarrollo futuro.

Sin embargo, se pueden rescatar un grupo de antecedentes investigativos en torno a la proyección futura de las personas con altas capacidades intelectuales, que podrían ofrecer nuevas luces a los fundamentos de esta problemática.

2.3.3. Acercamientos a la comprensión de algunos factores relacionados con los proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales.

Se parte de que se coincide con la idea defendida por diversos autores en torno a que es necesario considerar una visión multidimensional para explicar y comprender las características de los alumnos con altas capacidades intelectuales, pues como cualquier persona sus ámbitos de desarrollo social son muy diversos y propicios para la experimentación de complejos procesos evolutivos, que requieren ser comprendidos y estudiados (Gagné, 2010; Mönks y Van Boxtel, 1992; Piirto, 1999).

Específicamente de los adolescentes con altas capacidades y sus principales rasgos o características distintivas, no se ha logrado un total acuerdo en la manera entenderlos, sin embargo, se

ha podido apreciar cierto acuerdo o consenso en que tienden a características como: una inteligencia excepcionalmente alta, la rapidez en el aprendizaje, una marcada autorregulación cognitiva, la motivación por aprender predominantemente es intrínseca; y, un alto nivel de creatividad en tareas fundamentalmente intelectuales (Alonso, 2003; Cárdenas, & Barraza, 2014; Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2008).

De manera que abordar la problemática de la proyección futura en adolescentes con altas capacidades intelectuales, conlleva desde esta posición a pensar en las muy diversas dimensiones que están subyaciendo en los modos concretos en que se representan y construyen su proyección futura, las que en un análisis integrativo están interactuando y dinamizando las principales orientaciones de su personalidad.

Uno de estos procesos que en su configuración durante la adolescencia tardía resulta en sí mismo complejo y multidimensional, a la par que se va estructurando y definiendo más claramente su identidad personal, es la configuración del proyecto de la vida (también entendido como planes y propósitos de vida), que como formación motivacional compleja, implica para el adolescente una cosmovisión de su propia existencia, con determinados niveles de autoconocimiento y de autoestima, la consolidación de las redes sociales de vínculos y relaciones positivas con entornos significativos para él, y la reflexión sobre el lugar que ocupa uno en la vida, y, con todo ello la visión de futuro (Papalia, 2017).

Atendiendo a la situación social del desarrollo de la adolescencia, su entrada en la educación media superior (educación preuniversitaria o preparatoria en México) suele tener un impacto en su desarrollo personal y social. Esta etapa de sus vidas representará nuevos retos que pueden generar crisis, que, a su vez, deben llevar a transiciones personales hacia una maduración intelectual, socioemocional y conductual. Por lo que nos encontramos aquí frente a un individuo, con unas características cognoscitivas peculiares (alta capacidad intelectual), en unidad indisoluble con un grupo

de procesos y fenómenos de naturaleza emocional, que lo conducen a mirar hacia su futuro asumiendo conductas que responderán a las relaciones particulares que se establecen entre estos procesos y el entorno socio-histórico y cultural en que se desarrolla.

El área socioemocional en los adolescentes con altas capacidades intelectuales no queda exenta de controversias, por un lado existe la creencia bastante generalizada acerca del retraimiento social, la timidez y las dificultades para relacionarse con otros (Peñas, 2006), sin embargo la investigación sobre este tema ha demostrado que los estudiantes que sobresalen por su capacidad intelectual no presentan diferencias significativas en su desarrollo socioemocional respecto a los que se encuentran dentro de la norma y que en reiteradas ocasiones se evidencian altos niveles de autoconcepto y hasta de liderazgo (Alencar, 2008; McCoach y Siegle, 2003; Olszewski-Kubilius, 2000; Valdés, Valadez y Yáñez, 2014).

Luego de un extenso debate científico en torno a la comprensión de categorías altamente subjetivas como la felicidad, y en los marcos fundamentalmente de la Psicología Positiva y de la corriente humanista, emerge un término que finalmente resultó tanto medible como integrador, llamado bienestar psicológico. Se ha podido apreciar que constituye la configuración de procesos fundamentales de los que depende el desarrollo psicológico general de las personas, y en particular de los adolescentes, como una herramienta clave para configurar un proyecto de vida saludable y creativo, así como para integrarse en la sociedad de manera participativa y creativa.

Sin lugar a dudas el reconocimiento del papel del bienestar psicológico en su relación con la proyección futura del adolescente con altas capacidades intelectuales requiere una atención especial, pues según las investigaciones realizadas en los últimos años (Jung, 2013a y Jung, 2013b), estos individuos en particular pueden tener dificultades para establecer metas y planes relacionados con las elecciones de su futuro trabajo y profesión, así como problemas asociados a sus aspiraciones, que repercuten en sus vidas en escenarios de educación media, educación superior o vida laboral (Jung, 2012; Peterson, 2009; Valadez, 2007; Vock, Koller y Nagy, 2013).

De modo que, se trata de un concepto multidimensional que parte de la reflexión y valoración que las personas hacen sobre su existencia (Ryff y Keyes, 1995) y sobre su estilo de vida, por lo que se vislumbra como una percepción valorativa de la vida misma a través de las experiencias vividas y el despliegue de las potencialidades personales e involucra importantes aristas del desarrollo afectivo-motivacional, que pueden estar dinamizando el modo particular en que el individuo orienta sus acciones hacia el logro de metas futuras de significación para él.

Forman parte consustancial al análisis importantes procesos como la autoaceptación, relacionada con la apreciación positiva de sí mismo; el dominio del entorno, como capacidad de controlar de forma afectiva la vida; las relaciones positivas con los otros, que se refiere a manejar con eficacia los vínculos personales; el propósito en la vida, categoría fundamental para el presente estudio, en este caso relativo a tener una vida con propósito y significado; el crecimiento personal, como sentimientos positivos hacia el crecimiento y madurez; y, la autonomía que es tener sentido de autodeterminación (Ryff, 2013).

A tono con este análisis, vale la pena destacar que la evaluación que la persona hace acerca de su estatus, influirá en su toma de decisiones y en su conducta, donde determinadas etapas del desarrollo, como la adolescencia constituyen una población vulnerable, por los tan diversos cambios y necesarios ajustes que deben realizar ante los desafíos de la etapa, en la que se estructuran aún más y se consolidan competencias importantes para afrontar las exigencias de su mundo y paralelamente, se presenta un conflicto entre las demandas y restricciones del ambiente, las expectativas de lo que el individuo desea lograr, la planeación para cumplirlas, los recursos con los que dispone, la capacidad de ajuste y la interacción con los otros (Cingolani y Castañeiras, 2011).

Con base en estos estudios se puede decir que la construcción del proyecto de vida puede involucrar un grupo de procesos inherentes a la percepción de bienestar psicológico, lo que debe ser interpretado en una dimensión personal. Se ha constatado que, en términos de género, tanto para

hombres como para mujeres y en los jóvenes estudiantes en particular, cobra un sentido significativo para su estudio, dado la serie de cambios en los ámbitos personal, psicológico, social, que son propios de esta etapa de vida, por el alcance de las decisiones que puedan tomar (Arriaga, 2018).

Interesantes resultan también los hallazgos de un estudio desarrollado en el Estado de México (De los Santos; Gutiérrez y Becerril, 2017), en estudiantes de educación media superior, que denotaron que las características fisiológicas, psíquicas y sociales del adolescente son factores que deben ser tomados en cuenta para llegar a comprender las aristas que subyacen a las manifestaciones de deterioro en términos de su bienestar psicológico, donde la proyección futura, vista a través del propósito de vida es una de las áreas de oportunidad que se han identificado.

Refuerzan estos análisis otras aproximaciones a los factores que gravitan sobre la proyección futura del adolescente con altas capacidades, como es el caso de un estudio exploratorio realizado sobre las preocupaciones sociales y afectivas de 280 personas de alta capacidad, que participaron en un programa de residencia de verano (Jen; Wu y Gentry, 2015), en el que el análisis del contenido de las respuestas de una encuesta abierta indicó que los adolescentes de alta capacidad expresaron su preocupación por los sentimientos y las emociones, el futuro, las aspiraciones y las relaciones.

Por otra parte, se ha demostrado que las características propias de los alumnos denominados autorreguladores coinciden en gran medida con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y alta capacidad (Stoeger et al., 2015). Entre otras destacan las siguientes (Stoeger et al., 2015, p. 14): Suelen tener abundantes conocimientos previos, así como un alto nivel de elaboración y de diferenciación; Conocen, utilizan y entienden múltiples de estrategias cognitivas ajustando su uso a momento y contexto oportuno; son capaces de gestionar sus procesos y estrategias mentales para lograr metas personales (altos niveles de metacognición); Han desarrollado mecanismos adaptativos respecto a sus concepciones y creencias motivacionales, y a la capacidad para su control y transformación; Tienen control y son capaces de planificar tanto su tiempo como el esfuerzo que requieren o van a requerir

para realizar sus actividades, creando ambientes favorables de aprendizaje; Presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase; y, despliegan un conjunto de estrategias volitivas, que les permiten evadir distractores tanto externos como internos.

Lo que puede ser indicativo de una alta capacidad también para la toma de decisiones consciente y una estructuración más clara de su orientación hacia metas de aprendizaje y de crecimiento personal, conformadoras a su vez de sus planes, metas y objetivos futuros.

El área de la socialización por otro lado es básica para los adolescentes que cursan la educación media superior, las relaciones con los compañeros en los últimos grados se vuelven más complejas socialmente que los de los primeros grados. En este sentido Peterson et al. (2015), defienden el criterio de que, como resultado, los adolescentes de los grados superiores necesitan desarrollar una interacción social más compleja, cultivar mejores habilidades de observación para determinar las emociones detrás de los comportamientos, y navegar en un mundo social más amplio.

Y, como otro factor que desde su connotación histórica otorga otro importante valor al análisis, los diferentes antecedentes culturales también influyen en el proceso de cómo los adolescentes construyen su identidad y proyectan su vida (Erford, 2010), y los estudiantes de alta capacidad intelectual pueden ser influenciados por la interacción entre sus diversos antecedentes culturales y sus características de talento (Hébert, 2011; Kitano, 2012; Peterson, 1999).

Un reto que devela la propuesta que se presenta, está dado por la necesidad de trascender dentro de los contextos de la educación media superior, de un estado de contemplación pasiva respecto a la creación de proyectos de vida integradores y la insuficiente preparación del joven con altas capacidades intelectuales para ello, hacia un estado deseado de accionar psicoeducativo, para potenciarla en dirección a los adolescentes y jóvenes que forman parte de la sociedad.

Las perspectivas de análisis pueden resultar muy diversas y complejas y los estudios puntuales respecto al proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales en la educación media superior, relativamente jóvenes en los escenarios de la ciencia; sin embargo, amerita un espacio de análisis, atendiendo a que pudiera resultar un eslabón básico de la cadena en el empeño de desarrollar un ser humano íntegro y comprometido socialmente.

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

3.1. Tipo de estudio.

Las realidades complejas y multidimensionales, se separan de los arraigos metodológicos, en la búsqueda de enfoques que expresan el quehacer investigativo, partiendo de un compás multireferencial y multimetodológico (Schavino y Villegas, 2010). Lo que conduce a un proceso impregnado de encuentros y desencuentros, que lleva a una necesaria integración epistemológica, alejada de pensamientos simplistas y reduccionistas, "...para ir hacia las proximidades onto-epistemológicas que derriban las viejas fronteras disciplinares al recrear y vincular nuevos posicionamientos para inmiscuirse en los escenarios objeto de estudio" (Everett y Bittar, 2017 p.14).

El presente estudio se abordó desde un *diseño de investigación mixto, con dos estudios: uno cuantitativo y otro cualitativo*, que se encuentran articulados, tomando en consideración que se recopilaron y analizaron un conjunto de datos, se integraron los hallazgos y se fue arribando a inferencias usando ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo) en una sola investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003).

De acuerdo con las aportaciones de Hesse-Biber (2015), dentro de estas espirales, se interrogaron ambos lados del diseño de la investigación para alcanzar la articulación y exploración, producto del despliegue de ambos métodos y el resultado de su mezcla, brindando la flexibilidad necesaria para abordar los complejos problemas analíticos e interpretativos que surgen cuando se presentan diversas formas de pensar y diferentes tipos de datos, en la búsqueda de respuestas a preguntas multifacéticas.

Ambos estudios estuvieron directamente vinculados, teniendo en cuenta además que, en este caso la investigadora utilizó los resultados del estudio cuantitativo para seleccionar una muestra, que

reflejara a la población de adolescentes con altas capacidades en general, a fin de considerar más fácilmente los hallazgos de las indagaciones en profundidad (Hesse-Biber, 2015).

Se plantea entonces que, *de acuerdo con su alcance el estudio es de tipo explicativo-comprendido, pues en la primera etapa, correspondiente al estudio cuantitativo*, se pretendió identificar a los participantes (adolescentes con altas capacidades intelectuales) y explicar un grupo de factores personales (cognitivos-afectivos) y socioculturales que los caracterizan, proceso este que se desarrolló a través de tres momentos o fases fundamentales:

1. Fase 1: Despistaje general o screening.
2. Fase 2: Identificación exhaustiva de los participantes.
3. Fase 3: Caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural de los participantes.

A partir de ahí, *en una segunda etapa, correspondiente al estudio cualitativo*, se centró el foco de atención en la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en estos individuos, contando con un grupo de datos que permitieron complementar y aportar mayor información en torno al objeto de estudio. Aquí el centro estuvo en el análisis y comprensión de la perspectiva de los participantes, sus percepciones, significados, sentidos, creencias, sus expectativas y aspiraciones futuras, así como en la identificación de los factores personales y socioculturales que estaban incidiendo en la configuración paulatina de su proyecto de vida, como orientación reguladora del desarrollo. De manera que un estudio dio paso al siguiente, articulándose con él y complementándolo.

Se siguió para ello una *estrategia de orden secuencial explicativa, cuantitativa-CUALITATIVA*. En esta estrategia el diseño se caracterizó por una primera etapa en la cual se recabaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogieron y evaluaron los datos cualitativos (Creswell, 2013). La relación mixta se manifiesta cuando los resultados cuantitativos iniciales aportan información relevante para proceder a la recolección de los datos cualitativos, así como orientan hacia aspectos importantes de la indagación en la etapa siguiente.

En esta investigación predominantemente cualitativa, se estableció una relación peculiar entre la investigadora y el objeto que se investigó. Así, la consideración de determinados enfoques o métodos estuvo condicionada tanto por los marcos referenciales propios de la investigadora, sus necesidades y concepciones, como por la naturaleza misma de la realidad investigada, lo que ofreció una amplia gama de oportunidades para arribar a la comprensión del proceso estudiado.

En este caso la incursión en el estudio cualitativo permitió tratar de manera sistemática y creativa un grupo de datos, con los que se fue arribando progresivamente a la comprensión del objeto de estudio en mayor profundidad, y consecuentemente, a construcciones teóricas peculiares en función de la riqueza narrativa y categorial, que emergió a partir de las aportaciones de los participantes.

Aun cuando en la investigación sobre los proyectos de vida se cuenta con un bagaje categorial y conceptual preexistente (lo que otorgó un carácter predominantemente deductivo al proceso de indagación, construcción de categorías, y comprensión del objeto de estudio), resulta importante destacar que un aspecto novedoso para la investigación, fue la búsqueda de nuevas perspectivas de análisis, apreciadas desde las voces de los propios protagonistas del proceso que se estudió, pues se colocó un énfasis particular en la experiencia subjetiva, en la indagación de los sentidos y significados esenciales desde la experiencia de los adolescentes, para en este caso, realizar un estudio comprensivo, en el que se estudió a los adolescentes con altas capacidades intelectuales en dos momentos de su tránsito por la Educación Media Superior (2do y 5to semestre); con fines de identificación y caracterización en un primer momento (2do semestre), y, con el fin de generar nuevo conocimiento sobre el proceso de construcción del proyecto de vida en individuos con estas peculiaridades, en el segundo momento (5to semestre).

Por ser el proyecto de vida una formación psicológica compleja, las investigaciones en este campo requieren de un abordaje metodológico amplio e integrador, donde se relacionen elementos afectivos y cognoscitivos de la personalidad ante determinadas tareas a desarrollar en la vida, así como

los factores contextuales (socioculturales) que ejercen influencias sobre los mismos. Estas tareas comprenden tanto las motivaciones vitales que conforman las orientaciones de la personalidad, como los modos de organización concreta de sus actividades y las vías de realización. Estos elementos orientaron el estudio tanto desde el punto de vista cuantitativo, como desde el punto de vista cualitativo.

3.2. Escenarios y participantes en la investigación.

El presente estudio se realizó en centros de la Educación Media Superior del municipio de Cuernavaca, en el Estado de Morelos, por lo que en primera instancia se describen las características del contexto más general en que se encuentran ubicadas.

El estado de Morelos se encuentra ubicado en el centro de la República Mexicana según Encuesta Intercensal 2015 de INEGI su población total es de 1903,811 habitantes (INEGI, 2016b).

Específicamente el municipio de Cuernavaca se localiza en el noroeste del Estado de Morelos y su extensión territorial es de 151.20 Km², lo que representa el 2.95% de toda la extensión territorial de dicho estado. En este municipio se concentra el mayor número de habitantes y de actividades económicas en virtud de que en él se ubica la capital del Estado y cuenta con un nivel de servicios de cobertura estatal. Según Encuesta Intercensal 2015 de INEGI su población total es de 366,321 habitantes (INEGI, 2016b).

Desde el punto de vista socioeducativo Cuernavaca ha contado con 733 escuelas de Educación media superior de las 3071 con que cuenta el estado.

Teniendo en cuenta que la institución seleccionada para la investigación se encuentra ubicada dentro del macroescenario de la UAEM, se ha considerado pertinente ofrecer una caracterización general de esta, como marco de ejecución de algunas acciones del proyecto.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es una institución de educación superior, cuya sede es la ciudad de Cuernavaca, México, aunque se encuentra distribuida en otras localidades del estado de Morelos.

En el curso 2017-2018, en el 1er Informe de actividades presentado por la dirección de la UAEM, Urquiza (2018) se refiere a la intencionalidad de una institución inclusiva y equitativa, como parte de los objetivos del Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023 (PIDE 2018-2023), y del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad (PUIEAD), sobre lo que plantea:

Uno de los objetivos del PIDE 2018-2023 es asegurar la inclusión y equidad educativa de todos los grupos y sectores que conforman la comunidad universitaria. En la UAEM, contamos con el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad (PUIEAD), a través del cual hemos establecido acciones que nos permitan planificar, aplicar y evaluar estrategias de acción que permitan generar las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación. (p. 60)

Esta institución ofrece 10 opciones de educación media superior, de las cuales cuatro se encuentran en el municipio de Cuernavaca: Escuela de Técnicos Laboratoristas, Preparatoria Diurna No. 1, Preparatoria Vespertina No. 1 y Preparatoria No. 2.

- *El trabajo con los escenarios.*

Se logró inicialmente la inmersión en tres escenarios de educación media superior del municipio Cuernavaca, contando con el consentimiento de las autoridades administrativas y académicas.

Sin embargo, solo uno de ellos ofreció las condiciones objetivas de disposición y accesibilidad para iniciar el proceso investigativo en él, ofreciendo total apertura para su desarrollo por parte de la dirección, por lo que se organizaron horarios para la realización de las actividades de diagnóstico y se

designaron docentes del área de Orientación Educativa como responsables de acompañar el proceso en este escenario.

- *Características del Bachillerato General de la UAEM en que se realiza el estudio.*

Esta es una institución que declara como objetivo fundamental una formación social y humanística, que despierte en los alumnos el interés por los fenómenos económicos, sociales, jurídicos y políticos que constituyen la vida moderna, y que abra un espacio de asimilación y comprensión sobre todo respecto a su contexto, momento histórico y social, y posibilite su desarrollo integral en su entorno social, estudiantil y laboral.

Planteó su directora, en entrevista informal realizada con ella, que aspiran a brindar una alternativa en Educación Media Superior de alta calidad y excelencia académica, formando egresados sólidamente preparados para continuar sus estudios superiores y/o integrarse productivamente a la sociedad de forma eficiente con los conocimientos básicos de las distintas disciplinas, artes y técnicas.

Se trata de un Bachillerato propedéutico o general, con cinco ejes de formación:

- Habilidades numéricas.
- Habilidades experimentales.
- Eje socio-histórico
- Eje de comunicación, lenguaje y tecnologías de información.
- Eje de formación personal

Forman parte del proceso educativo además, como espacios de consolidación, el desarrollo de talleres, sesiones de tutorías, un área de Orientación Educativa y otros espacios fundamentales para su formación integral como son los laboratorios del área de Física, Química y Biología, así como de auto acceso en cómputo e idiomas.

Al cierre del año 2017, la oferta educativa de esta escuela de 630 alumnos y fueron aceptados 658 alumnos, de los que 650 constituyeron matrícula de primer semestre de esta institución.

3.2.1. Participantes.

Se consideró realizar el estudio con alumnos de nuevo ingreso con edades entre 15 y 18 años (que cursaban el nivel medio superior), para lo que los participantes se seleccionaron en función de un grupo de *criterios de selección (inclusión/exclusión)* y, tomando en consideración además *criterios de identificación* de las altas capacidades intelectuales.

Proceso de selección de los participantes e identificación de las altas capacidades intelectuales.

Se siguió una estrategia de selección multi-etapa (Almeida et. al, 2016; Valadez, 2012) y multicriterial (Fernández y Escribano, 2014), lo cual implicó un proceso de despistaje general o *screening* y dar paso, a continuación, a un proceso diagnóstico más exhaustivo, que comprendió la identificación y caracterización de un grupo más reducido de estudiantes, de acuerdo con los criterios de inclusión/exclusión e identificación establecidos. Con este grupo más reducido se realizó la investigación cualitativa en profundidad que permitió responder al problema planteado.

Para dar inicio al proceso de selección de los participantes se partió de un conjunto de criterios generales de *inclusión y exclusión* establecidos para participar en la primera etapa, correspondiente al estudio cuantitativo.

Criterios de Inclusión:

- Estar matriculados en el segundo semestre de la preparatoria en el curso 2017-2018.
- Contar con autorización de la institución para participar en la investigación (Anexo 1).
- Haber accedido a participar voluntariamente en las aplicaciones de las pruebas del estudio cuantitativo, expresado por medio del formato de asentimiento informado (Anexo 2).
- Haber asistido a la institución en los días en que se aplicaron las pruebas.

Criterios de exclusión:

- Ser reportados por el departamento de Orientación Educativa como estudiantes en riesgo de deserción por problemas de asistencia.
- Causar baja de la institución en el transcurso de la investigación.
- Ausentarse a la aplicación de alguna de las pruebas aplicadas.

Participaron en el estudio 467 alumnos (población correspondiente al primer semestre del primer año) con una edad promedio de 15.5 (SD= 0.82). No participaron, aquellos que no asistieron a la institución en las fechas programadas para la aplicación de la prueba TMP-EG (Test de Matrices Progresivas, Escala General), o que habían causado baja en este período.

Se apreció una distribución por sexos sin diferencias significativas entre ellos, solo un ligero predominio de mujeres respecto a los hombres, expresado en 257 mujeres (55 %) y 210 hombres (45%). Por otra parte, en cuanto a la edad se pudo apreciar una edad mínima de 14 años (2 %) y máxima de 21 años (2 %), resultando como media la edad de 15 años, para un 61 % (ver Tabla 2). Fueron estos los estudiantes que se incorporaron al *despistaje* general.

Tabla 2.

Descripción de los estudiantes que pasaron la fase de despistaje general o screening, según sexo y edad.

	Frecuencia	%	Sexo		Edad						
			Mujer	Hombre	14	15	16	17	18	19	21
Total			257	210	1	285	132	35	9	4	1
%	467	100	55	45	0	61	28	8	2	1	0

A continuación, se describe de manera específica, la conformación de la muestra al pasar por las dos fases relacionadas con la identificación (despistaje inicial y diagnóstico exhaustivo).

Selección de participantes en la Primera etapa: Estudio cuantitativo, de identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.

✓ ***Fase 1: Despistaje general o screening.***

Se desarrolló con el 100% de la población del primer año de la preparatoria, coincidiendo población y muestra en este caso, por lo que la muestra quedó conformada por 467 alumnos del 1er año, 2do semestre (N=467). Al total de estudiantes se les administró el Test de Matrices Progresivas (TMP), Escala General, de Raven (2006).

El *criterio de identificación* para la conformación del grupo de participantes fue el siguiente:

- Estudiantes diagnosticados con una capacidad intelectual alta en la fase de despistaje general o screening, correspondiente a percentiles iguales y superiores a 90 en el Test de Matrices Progresivas (TMP), Escala General, de Raven (2006).

De este modo, la selección fue intencional, no probabilística, criterial, de detección de sujetos típicos. El total de estudiantes que conformaron el grupo de participantes al final el screening fue de 103 adolescentes, a partir del análisis de los requisitos de inclusión de la muestra. La Tabla 3 muestra la distribución del grupo por sexo y edades.

Tabla 3.

Descripción de los participantes en la fase de identificación más exhaustiva, según sexo y edad (n= 103).

	Frecuencia	%	Sexo		Edad		
			Mujer	Hombre	15	16	18
Total	103		39	64	56	44	3
%		100	38	62	54	43	3

✓ ***Fase 2: Identificación exhaustiva de los participantes.***

Accedieron a esta fase los 103 alumnos resultantes del despistaje general o *screening*, a los que se les aplicó el Test de Evaluación de Aptitudes Intelectuales (EFAI) y la Prueba de Imaginación Creativa (PIC-J).

La segunda fase culminó con la selección de 35 alumnos con altas capacidades intelectuales, tomando en consideración los siguientes **criterios de identificación**:

- Haber obtenido en el Test de Evaluación de Aptitudes Intelectuales (EFAI) una puntuación percentil igual o superior a un 90 percentil en la escala de Inteligencia General, o, al menos, en una de las sub-escalas de Inteligencia Verbal (IV) o Inteligencia No Verbal (INV).
- Haber obtenido en la Prueba de Imaginación Creativa (PIC-J) una puntuación percentil igual o superior a 90 en la escala total, o al menos, en una de las sub-escalas: Creatividad Narrativa o Creatividad Gráfica.

Tomando en consideración los criterios de inclusión y exclusión, así como los criterios de identificación antes planteados, resultaron ya constituidos como muestra de la investigación en esta *primera etapa cuantitativa* un total de 35 adolescentes, entre los que prevalecieron los hombres (66 %) respecto a las mujeres (34 %). La edad se mantuvo en los rangos entre 15 años (57.1%) y 18 años (2.8%) respectivamente, observándose una media de 15 años, para este grupo (Tabla 4).

Tabla 4.

Descripción de la muestra/grupo de estudio como resultado de la fase de identificación exhaustiva, por sexo y edad (n= 35).

	Frecuencia	%	Sexo		Edad		
			Mujer	Hombre	15	16	18
Total	35		12	23	20	14	1
%		100	34	66	57	40	3

A partir de este momento, ya contando con el grupo de participantes seleccionados, se dio paso a la caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural de estos.

Posteriormente, con el propósito de continuar a la *segunda etapa correspondiente al estudio cualitativo*, y con la intención de determinar el número de entrevistas, se convocó a los 35 estudiantes resultantes de esta fase, de los que, a partir de sus asentimientos y del consentimiento de sus familias (Anexo 3 y Anexo 4), accedieron a formar parte de este otro momento de indagación 21 adolescentes, los que continuaron en el estudio durante la etapa cualitativa.

Cabe señalar que, en función de un abordaje cualitativo, lo que entendemos como muestra representativa estadísticamente se puede diluir cuando se hace o se requiere de una construcción de ésta de forma progresiva (Glaser y Strauss, 1967). De forma que, en este caso la composición de participantes final, no se definió con antelación, sino que más bien se fue demarcando gradualmente durante los procesos de recolección, producción y de análisis de la información,.

Tabla 5

Descripción de la composición final de participantes en el estudio cualitativo, por sexo y edad (n= 21).

	Frecuencia	%	Sexo		Edad	
			Mujer	Hombre	15	16
Total	21		8	13	10	11
%		100	38.1	61.9	47.6	52.4

Finalmente, para una visión general del proceso de selección de participantes y sus resultados finales, la Tabla 6 resume la conformación de la muestra de los estudiantes a lo largo de las dos etapas del estudio y sus correspondientes fases.

Tabla 6

Participantes en etapas y fases de la investigación.

Etapas	Fases	Participantes (Inicio de fase)	Hombres	Mujeres	Participantes (Final de fase)
--------	-------	-----------------------------------	---------	---------	----------------------------------

1. Estudio cuantitativo, de identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.	1.1. Despistaje general o screening	467	210	257	103
	1.2. Identificación exhaustiva de los participantes	103	64	39	35
	1.3. Caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural de los participantes	35	23	12	35
2. Estudio cualitativo, de indagación en profundidad.		21*	13	8	21

*De los 35 alumnos resultantes del estudio cuantitativo, solo 21 accedieron a la etapa cualitativa de la investigación, según los criterios de inclusión y exclusión establecidos.

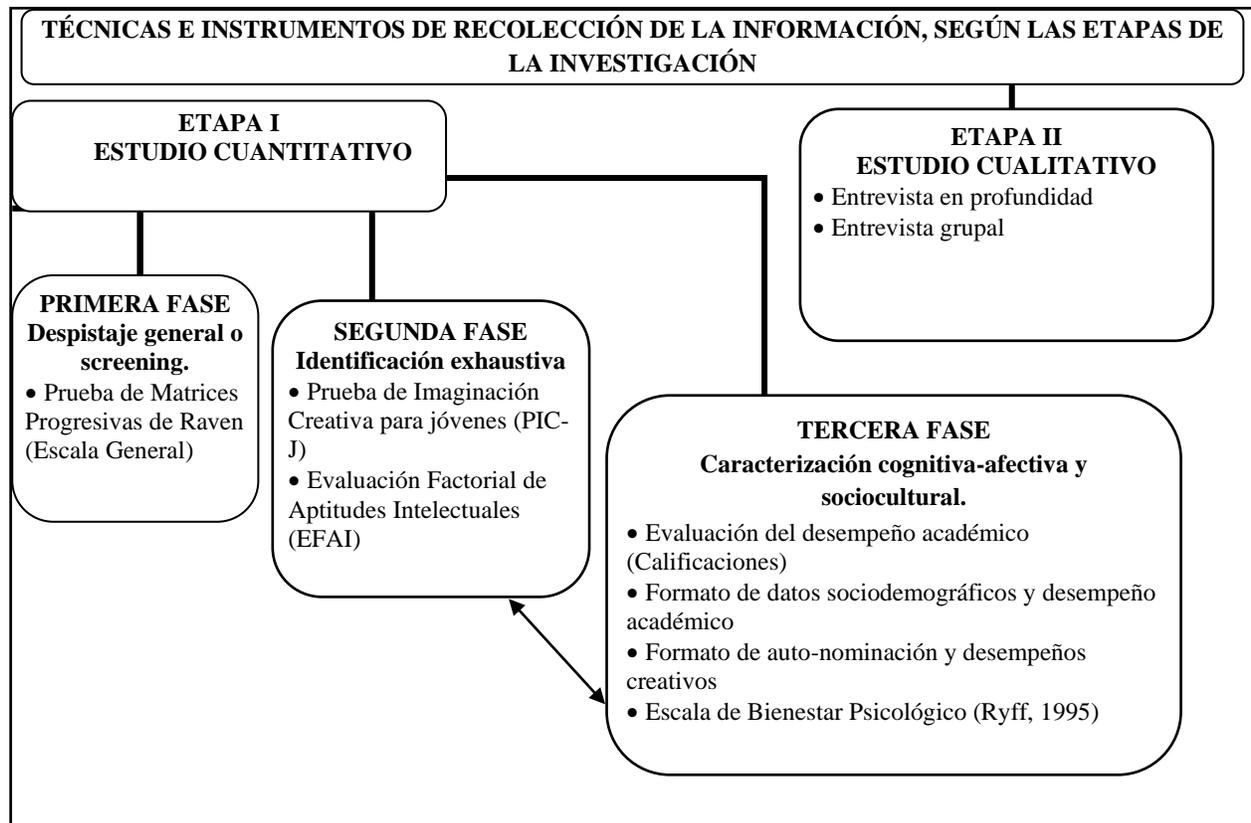
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

La Figura 1 presenta de manera resumida las etapas y fases del estudio, con el fin de visibilizarlas ahora en función de las técnicas e instrumentos empleados en cada una de ellas.

Figura 1

Técnicas e instrumentos de recolección de la información, según las etapas de la investigación.

Fuente: Elaboración propia



Vale la pena destacar que, para realizar la caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural, correspondiente a la tercera fase de la etapa del estudio cuantitativo, fue necesario operacionalizar los tres criterios (cognitivo, afectivo y sociocultural), por lo que se retomaron los resultados de las pruebas aplicadas en la fase precedente (Ver Tabla 7).

Se procede a continuación a la descripción de estas técnicas e instrumentos y sus propósitos en los marcos de la investigación.

- **Prueba de Matrices Progresivas de Raven (Escala General)** “como test de aplicación colectiva y de despistaje o tamizaje preliminar” (Raven, Raven & Court, 2006, p.44), para la identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales, en un primer acercamiento.

Se tomó esta decisión pues se ha podido comprobar que la aplicación de esta prueba resulta una alternativa eficaz para la evaluación inicial de la capacidad intelectual en grupos numerosos, y para ser

empleadas junto a otras pruebas que en su conjunto permitan llevar a efecto un diagnóstico más exhaustivo (Raven, Raven & Court, 2006).

El test tiene varias funciones, sin embargo, la principal es la medición de la capacidad intelectual y sus ejercicios se centran en la comparación de formas y el razonamiento de analogías. Por ser de tipo no verbal, permite ser utilizado en distintos contextos culturales sin interferir en los resultados (Pelorosso, 2003). Se conforma por 60 ítems divididos en 5 series (A, B, C, D y E) de 12 elementos cada una. En la investigación se consideraron estudiantes con altas capacidades intelectuales aquellos que alcanzaron un percentil igual o superior a 90.

- **Prueba de Imaginación Creativa para jóvenes (PIC-J):** El Test PIC-J, o Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes tiene como objetivo obtener una evaluación de la creatividad narrativa y gráfica, a través del uso de la imaginación o fantasía. Su aplicación puede ser individual o colectiva con un tiempo estimado de 45 minutos, está destinada a estudiante entre 12 y 18 años. Consta de cuatro actividades o juegos:

Juego 1: Ante un dibujo de un niño abriendo un cofre, el sujeto tiene que describir lo que está ocurriendo en la escena, con esta actividad se evaluará la capacidad de fluidez ideacional, fluidez narrativa y flexibilidad de pensamiento.

Juego 2: Se pide al sujeto que busque usos posibles a un tubo de goma. Con esta actividad se valora: espontaneidad productiva, originalidad narrativa y flexibilidad de pensamiento.

Juego 3: El joven debe imaginar "qué ocurriría si de repente el suelo se volviera elástico». Con esta actividad se valora: fluidez ideativa, originalidad narrativa y flexibilidad espontánea.

Con estos tres juegos anteriores se pueden hallar los Índices de: fluidez, flexibilidad y originalidad narrativa.

Juego 4: El sujeto debe completar cuatro dibujos a partir de unos trazos, y luego ponerles un título (Tiempo máximo: 10 minutos): Esta actividad medirá originalidad gráfica y capacidad de elaboración.

Con este último juego se puede calcular los Índices de: originalidad gráfica, elaboración, sombras y color, detalles especiales y título.

Adicionalmente, se aplicó un instrumento para la evaluación de los diferentes tipos de habilidades o aptitudes que se integran para conformar un perfil de alta capacidad intelectual, la Evaluación de Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI):

- **Evaluación de Factorial de Aptitudes Intelectuales (EFAI):** es una batería dirigida a la evaluación de aptitudes intelectuales, con el objetivo de evaluar homogéneamente a personas con diferente formación. Esta prueba evalúa la capacidad de la persona para poder solucionar de forma ágil problemas diversos, manteniendo la necesaria flexibilidad intelectual y realizando acertadamente procesos lógicos de deducción e inducción.

Su estructura consiste en cuatro baterías, y cada una de ellas está enfocada hacia un nivel de edad o de formación diferente, y están compuestas por cinco tests, como sigue:

- ✓ Aptitud espacial
- ✓ Aptitud numérica
- ✓ Razonamiento abstracto
- ✓ Razonamiento verbal
- ✓ Memoria.

Así mismo ofrece puntuaciones en Inteligencia general, Inteligencia no verbal e Inteligencia verbal, así como una serie de índices del estilo de respuesta del sujeto (rapidez/eficacia).

Aunque la prueba contiene cuatro niveles crecientes de complejidad (EFAI-1 a EFAI-4), en este caso se aplicó el EFAI- 3 para la evaluación de adolescentes del nivel de bachillerato.

Las cinco pruebas se recogen en un cuaderno y se evalúan a través de variados ítems. El tiempo de aplicación es relativamente breve y cada subtest se aplica con su propio tiempo. Estas pruebas permitieron obtener indicadores del potencial intelectual (alta capacidad intelectual y creativa) de los participantes.

Finalmente, se obtuvo información acerca del desempeño académico (trayectorias académicas), los datos sociodemográficos de los estudiantes, y las características del contexto escolar a partir de diversas técnicas y registros:

- **Evaluación de los resultados académicos:** Registro de las calificaciones escolares, a partir del promedio obtenido en los dos semestres del primer año académico; la escuela permitió el acceso a los registros escolares.
- **Formato de datos sociodemográficos y de trayectorias:** Se trata de una ficha destinada a obtener información acerca de datos relativos al capital cultural familiar, los datos generales, sociodemográficos, del desempeño académico y la trayectoria académica de los estudiantes participantes en el estudio (Anexo 5).
- **Formato de Auto-nominación y desempeños creativos:** Se trata de un instrumento no formalizado, un cuestionario de preguntas abiertas, diseñado *ad hoc* por Castellanos (González, 2014), que fue completado por los estudiantes, y estuvo dirigido a explorar su percepción sobre sus áreas de altas capacidades y talentos, así como los campos y actividades específicas en que se han concretado los desempeños y productos creativos y de excelencia (Anexo 6).
- **Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1995)**, en la versión validada para población mexicana de Medina, Gutiérrez y Padrós (2013) (Anexo 7).

Este es un instrumento que ha sido utilizado en diferentes estudios realizados con adolescentes y adultos jóvenes mexicanos (Arriaga, 2018; Jurado, et al, 2017; Loera, 2008; Medina, Gutiérrez y

Padrós, 2013 y Ponce, 2018). que consta de un total de 39 ítems con un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo); consta de seis factores que son criterios de evaluación de un buen funcionamiento psicológico, en contraposición a la psicopatología y el malestar. Estos factores son:

- Autoaceptación: asociado a la autoestima y el conocimiento de sí
- Relaciones positivas con otras personas: creencia de que se tienen relaciones de confianza, de empatía y de intimidad con otros.
- Autonomía: asociada a la capacidad para mantener un criterio que revele la individualidad en contextos sociales diversos, desde convicciones propias, autodeterminación y capacidad para sostener su independencia y su autoridad.
- Dominio del entorno: asociado al locus de control interno y a la alta autoeficacia.
- Propósito en la vida: sensación de una dirección en la vida, asociado a la motivación para actuar y desarrollarse.
- Crecimiento personal: asociado a la idea de evolución y aprendizaje positivo de la persona.

Posteriormente, para dar paso a la segunda etapa de naturaleza cualitativa de la investigación, con el propósito de arribar a la indagación en profundidad del proceso de construcción de los proyectos de vida de los adolescentes, el estudio tuvo una orientación en el enfoque de la Teoría Fundamentada (Epígrafe 3.5), por lo que se emplearon técnicas propias de la investigación cualitativa, que permitieron comprender fenómenos complejos desde una visión holística, integrando la información recolectada de las siguientes:

- **Entrevistas en profundidad:** Se trata de una interacción profesional que trasciende el intercambio natural y espontáneo de criterios como podría ocurrir en una conversación cotidiana, para tornarse en una aproximación progresiva con base en el interrogatorio minucioso y respetuoso y en la escucha activa para obtener conocimiento meticulosamente comprobado. “(...) diseñada con el

propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (...)” (Kvale, 2011, p. 30).

La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para llegar al mundo de significaciones relevantes para los actores. Por lo que, en esta etapa de la investigación, dedicada a la profundización cualitativa en cuanto a la construcción de los proyectos de vida de los adolescentes con altas capacidades intelectuales, se decidió su utilización, buscando la evocación de sus propios significados, experiencias, enunciados y verbalizaciones, y asumiendo que este espacio además se constituye en una instancia de observación; por lo que según Guber (2005), al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta.

Desde el criterio de Guber (2005), según la concepción positivista nos hemos acostumbrado a creer que para saber algo basta con preguntar. Sin embargo,

...la respuesta a una pregunta colmaría la ansiedad de conocimiento. Pero esto es sólo parcialmente cierto, ya que supone que las preguntas formuladas por el investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del informante. El investigador se pone en contacto con una población cuyo universo desconoce e incorpora las respuestas directamente a su propio marco (p.140).

Por otra parte, la entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y a la mayor “riqueza” del sujeto que se investiga, pues suelen condicionar tanto la interacción como el nivel de profundidad en el transcurso de la entrevista (Gaínza, 2006).

- **Entrevista grupal:** Se ha considerado pertinente su empleo, con el propósito de explorar elementos generales de partida sobre el proceso de construcción del proyecto de vida desde

las perspectivas de los participantes como grupo, que en este caso comparte una serie de criterios como: la etapa del desarrollo (adolescencia tardía), las altas capacidades intelectuales, el momento formativo en que se encuentran (Enseñanza Media Superior) y otros factores de orden sociocultural que pueden resultar comunes.

Tanto la entrevista individual en profundidad, como la entrevista grupal, se concibieron en este caso con un formato semiestructurado, pues se consideró importante para los propósitos del presente estudio abrir un espacio de exploración abierta y flexible, que permitiera a los participantes enriquecer con sus aportaciones los temas generales que se propusieron en los guiones de las entrevistas y que ofreciera a la investigador también mayor libertad para abrir los marcos de la entrevista, en función de los aportes de los participantes y los contenidos que pudieran ir aflorando.

3.4. Procedimiento.

El estudio inició con el contacto previo con la institución participante para garantizar la disposición y autorización para participar en el proyecto. Se solicitó igualmente la participación voluntaria de los adolescentes con el apoyo de los docentes que fungían como orientadores educativos. Después de explicar el proyecto, se solicitó el asentimiento por parte de cada uno de los adolescentes, aspecto este en el que vale la pena esclarecer que al formar parte esta etapa inicial del propio diagnóstico psicopedagógico de la institución, no se recabó el consentimiento de la familia.

Al contar con este asentimiento y apertura para la inmersión en el campo por parte de las autoridades, se dio paso a las etapas del estudio, antes declaradas.

En una *primera etapa correspondiente al estudio cuantitativo*, se procedió a la primera fase de esta, con la aplicación de la Prueba de Matrices Progresivas de Raven, Escala general, “como test de aplicación colectiva y de despistaje o tamizaje preliminar” (Raven, 2006, p.44). En esta fase

participaron 467 alumnos y de ella resultaron identificados con altas capacidades intelectuales 103, que pasaron a la fase siguiente.

Posteriormente se dio paso a la segunda fase, en la que se realizó la identificación más exhaustiva de las altas capacidades intelectuales de los participantes, para lo que se aplicó el Test EFAI (Evaluación de Aptitudes Intelectuales) y la Prueba de Imaginación Creativa PIC-J. En esta fase participaron los 103 alumnos que resultaron identificados con altas capacidades intelectuales en la primera fase de despistaje general, y de ella fueron identificados 35 alumnos como muestra definitiva de esta etapa cuantitativa de la investigación.

A continuación se procedió a la tercera y última fase del estudio cuantitativo en la que, ya contando con la muestra seleccionada (35 alumnos), se realizó la caracterización de los participantes, de acuerdo con criterios cognitivos-afectivos y socioculturales (Ver Tabla 7), para lo que fue necesaria la aplicación de un Formato de datos sociodemográficos y de trayectorias; un Formato de auto-nominación y desempeños creativos, la revisión de los rendimientos académicos en el cierre de la etapa evaluativa anterior; la Escala de Bienestar Psicológico y el análisis de un grupo de documentos también de interés para el estudio.

El proceso de aplicación de estas técnicas e instrumentos se desarrolló en las instalaciones de la preparatoria, en sesiones semanales, según horarios dispuestos por la institución. Se organizó en la *primera fase* con una duración de 45 minutos a una hora en cada grupo que se encontraba cursando el segundo semestre, para ello se dispuso por el departamento de Orientación Educativa de un cronograma para los 14 grupos del semestre.

La *segunda fase* y la *tercera fase* se realizaron igualmente a través del cronograma diseñado por la institución, en salones destinados para esta actividad. Se desarrollaron en total cuatro sesiones de dos horas cada una para la segunda fase y de una hora cada una para la tercera fase.

Para acceder a la segunda etapa del estudio de naturaleza cualitativa, en principio se convocaron los alumnos que resultaron con altas capacidades intelectuales en la primera fase (n=103), a participar en un sistema de talleres de desarrollo socioemocional, que formó parte de los acuerdos de retroalimentación y devolución sostenidos con la dirección de la institución escolar, y que además formaba parte de un proyecto más amplio, que abarcaba el estudio de adolescentes con altas capacidades intelectuales en escuelas preparatorias de la localidad de Cuernavaca, desarrollado bajo la coordinación del Cuerpo académico: Desarrollo Psicológico y Procesos Educativos del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Para este trabajo grupal, con el fin de dar seguimiento a los propósitos de la investigación, se consideró reunir a los alumnos que conformaron la muestra exhaustivamente seleccionada (n=35) en un subgrupo independiente, sin embargo, se logró la participación voluntaria solamente de 21 adolescentes. En este caso sí se recabó el consentimiento de la familia, y se consideró como requisito importante de inclusión/exclusión de la muestra (ver apartado de Consideraciones Éticas).

Independientemente de su propósito orientador para los adolescentes, el sistema de talleres constituyó un espacio de observación de los participantes en un ambiente de trabajo colaborativo, lo que validó aún más la importancia de desarrollar entrevistas grupales, que ofrecieran otra perspectiva a sus análisis sobre la construcción del proyecto de vida, evocados por la impronta de la situación social peculiar que se genera en este tipo de espacios. Por otra parte, permitieron crear un mayor clima de empatía y confianza con la investigadora, que luego fue propicio para continuar el camino hacia las entrevistas en profundidad y entrevistas grupales.

A partir de ello se dio paso a la *etapa correspondiente al estudio cualitativo*, para lo que se centró la atención en la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en estos adolescentes, estableciéndose encuentros dirigidos a la aplicación de técnicas propias de la investigación cualitativa, en este caso orientada en la Teoría Fundamentada, que permitieron la

indagación en profundidad del objeto de estudio y el hallazgo de nuevas categorías de análisis y sus relaciones complejas. Se utilizaron para este fin las entrevistas en profundidad y las entrevistas grupales.

Se diseñó un guión, con un formato semiestructurado (Anexos 8 y 10) para la realización de las entrevistas individuales en profundidad, tomando en cuenta algunos antecedentes teóricos relacionados con el proyecto de vida, y además se consideraron los hallazgos del estudio cuantitativo.

La guía de la entrevista grupal que se diseñó para este fin (Anexos 9 y 10), tuvo como objetivo complementar los contenidos obtenidos y abordados en las entrevistas individuales, ahora desde una perspectiva grupal, en la que los adolescentes pudieran confrontar criterios y arribar también a construcciones colectivas, que pudieran resultar de interés para el estudio.

A partir de aquí, se procedió a la realización de las entrevistas individuales en profundidad y de las entrevistas grupales, para las que fueron convocados los 35 alumnos resultantes del proceso de identificación exhaustiva desarrollado en la segunda fase del estudio cuantitativo. Estos alumnos transitaron nuevamente por el asentimiento informado, adecuado a las características de la etapa (Anexo 3), así como también en esta ocasión se les solicitó el consentimiento de sus padres (Anexo 4), por tratarse de un proceso de indagaciones más profundo, complejo y demandante de la implicación personal de los participantes.

Sin embargo, a esta segunda etapa solo accedieron 21 adolescentes a ambas modalidades de entrevistas, porque fueron los que reunieron los criterios de inclusión establecidos para la etapa (Epígrafe 3.2.1), entre los que destacaron sus asentimientos y el consentimiento de sus familias para participar, como criterios de exclusión en este caso.

Las entrevistas (individuales y grupales) se desarrollaron en los locales de la escuela, siguiendo un cronograma negociado con la dirección de la institución y el Departamento de Orientación Educativa de la misma.

A partir de la revisión teórica efectuada y de la información recolectada, se procedió al análisis complejo de las categorías estudiadas y sus interrelaciones, como nuevas ideas científicas que dinamizaron la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales.

3.5. Análisis e interpretación de datos e información.

La posición epistemológica de la investigadora contribuyó a la conformación de este proceso analítico, con base en el Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad creado por Vigotsky (1987), razón por la que se colocó el foco de atención en un grupo de fenómenos y procesos potenciadores del desarrollo integral de la personalidad, determinado éste en lo fundamental por la experiencia socio-histórica y cultural.

De otro lado, se toman los postulados teóricos acerca de la personalidad defendidos por autores seguidores de esta posición epistemológica (Arias, 2003; González, 1983; González y Mitjans, 1989; Hernández, 2000; Fariñas, 2004; Domínguez e Ibarra, 2003; D'Ángelo, 2002), y entre las dos concepciones que han abordado los procesos de anticipación vinculados a la proyección futura del sujeto (una enfocada a la teoría de la actividad y otra, enfocada a la teoría de la personalidad), se tomó partido en el presente análisis por la segunda concepción, donde el análisis se sostiene en torno a categorías como autoconciencia, autovaloración, ideales, objetivos e intenciones, en diálogo con otras formaciones motivacionales complejas, como es el caso del proyecto de vida, donde la unidad de lo cognitivo y lo afectivo constituye un principio insoslayable (Fernández, 2006; González, 2007).

Para proceder a la descripción de los procesos de análisis e interpretación de la información recolectada, se consideró oportuno hacerlo tomando en cuenta las dos etapas de la investigación (cuantitativa y cualitativa) de forma independiente, lo que permitió mayor claridad y precisión en la explicación de cada una de ellas.

3.5.1. Análisis e interpretación de datos e información en la primera etapa: Estudio cuantitativo, de identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.

Los datos, durante el estudio cuantitativo, se procesaron con ayuda del paquete SPSS versión 24 para Windows, y la aplicación de estadísticas no paramétricas descriptivas e inferenciales, con el objetivo de

identificar a los participantes y caracterizarlos de acuerdo con un grupo de criterios cognitivos-afectivos y socioculturales, atendiendo a categorías establecidas para cada criterio (criterios cognitivos-afectivos y socioculturales), que permitieron su evaluación (Tabla 7).

Tabla 7.

Categorías y subcategorías evaluadas en la etapa cuantitativa del estudio, según criterios e instrumentos utilizados para ello.

Criterio	Instrumento	Categorías	Subcategorías (Escala/Sub-escalas)
Cognitivo	EFAI	Aptitudes Intelectuales	Aptitud espacial
			Aptitud numérica
			Razonamiento abstracto
			Razonamiento verbal
			Memoria
			Intel. No Verbal
			Intel. Verbal
			Intel. General
		Cociente Intelectual General	Cociente Intelectual General
	PIC-J	Creatividad	Creat. Narrativa Creat. Gráfica Creat. General
	Formato de datos sociodemográficos y de trayectorias	Trayectoria escolar	Promedio de calificaciones de la escuela secundaria (o intermedia) en una escala de 10 puntos.
	Formato de Auto-nominación y desempeños creativos	Autovaloración en el área intelectual y desempeños.	Promedio de calificaciones para el año escolar en curso (1° a 2° semestres anteriores). Materias académicas reprobadas.
Afectivo	Escala de Bienestar Psicológico	Bienestar psicológico	Auto-aceptación
			Relaciones positivas
			Autonomía
			Control ambiental
			Crecimiento personal
			Propósito en la vida
Sociocultural	Formato de datos sociodemográficos y de trayectorias	Capital cultural	Estado civil del estudiante.
			Nivel de educación de la madre y el padre.
			Ocupación actual de la madre y el padre.
			Estado civil actual de la madre y el padre.
			Bienes patrimoniales: Libros en casa; Libros leídos.

Para la descripción del comportamiento de las categorías correspondientes a los criterios cognitivos-afectivos y socioculturales, se calcularon las estadísticas descriptivas de la muestra - las distribuciones de frecuencias, las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) y las medidas de variabilidad (con énfasis en la desviación estándar). se realizó un análisis no paramétrico, para profundizar en las características de la muestra en relación con el sexo, comparando las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diferentes variables estudiadas.

3.5.2. Análisis e interpretación de datos e información en la segunda etapa: Estudio cualitativo, de indagación en profundidad.

A partir de los resultados que se obtuvieron durante el estudio cuantitativo, se abrieron puertas a un grupo de interrogantes y supuestos, que orientaron el siguiente estudio de naturaleza cualitativa en algunos aspectos de análisis sobre el propio proceso de construcción del proyecto de vida, y los factores de diversa índole que podían estar incidiendo en él. Todo ello tomando las aportaciones de las voces de los participantes.

Plantean Rubin y Rubin (1995) que el análisis de datos cualitativos es emocionante porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final. Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005).

Por lo que, en esta segunda etapa de la investigación, con el propósito de realizar el análisis e integración de la información recolectada, se realizó con base en la *Teoría Fundamentada*, en este caso como método de análisis (Strauss y Corbin, 2002).

El valor y la utilidad de hacer el análisis cualitativo desde una orientación en la Teoría Fundamentada reside principalmente en que permite generar conceptos y desarrollar teoría a partir del material recopilado durante la indagación a través de las técnicas cualitativas aplicadas, en el caso de esta investigación las entrevistas individuales en profundidad y las entrevistas grupales. El trabajo desde este abordaje requirió de un acercamiento íntimo al área de estudio, y condujo esa relación cercana con los datos para la construcción de términos teóricos, relacionados aquí con la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida, por parte de adolescentes con altas capacidades intelectuales.

Al ir más allá de la descripción y del ordenamiento conceptual, la Teoría Fundamentada se distingue de otros métodos cualitativos, pues se sustenta en el contenido empírico para establecer oraciones proposicionales sobre las relaciones de los conceptos. De este modo, la recopilación, triangulación y análisis sistemáticos de datos, permite ofrecer interpretaciones abstractas de relaciones empíricas, así como afirmaciones condicionales sobre las implicaciones de estas (Glaser y Strauss, 1967).

Sin embargo, el presente estudio tuvo la peculiaridad de que no siguió un enfoque únicamente inductivo, como suele ser esperado para una investigación que asume una orientación en Teoría Fundamentada, sino que se realizaron los procesos de análisis e interpretación desde un *enfoque mixto deductivo-inductivo* (Hindrichs, Girardo & Converso, 2013); es decir, que se realizaron inicialmente categorizaciones *deductivas*, tomando para ello los conocimientos previos, tanto teóricos como desde la experiencia profesional de la investigadora y de los propios conocimientos de los participantes, para a continuación ir arribando a categorizaciones *inductivas*, a partir de lo que fue surgiendo de los contenidos aportados por los participantes (Hindrichs, Girardo & Converso, 2013; Hindrichs, 2019).

La Tabla 8 ilustra las categorías deductivas adoptadas para las entrevistas, construidas tanto a partir de los referentes teóricos que sustentaron el estudio, como de las que se establecieron desde el análisis de los resultados del estudio cuantitativo.

Tabla 8.

Categorías deductivas exploradas en las entrevistas, construidas a partir de la teoría y de los resultados del estudio cuantitativo.

Categorías tomadas de la teoría	
(González y Mitjás, 1989; Hernández, 2000; D'Ángelo, 2002; Domínguez e Ibarra, 2003; Fariñas, 2004; Gonzáles Rey, 2005; Meléndez, 2009, 2016)	
<ul style="list-style-type: none"> • Representación del proyecto de vida. • Sentido de vida. • Significado personal del proceso de construcción de su proyecto de vida. • Aspiraciones y expectativas. • Percepción de obstáculos pasados y previsión de obstáculos futuros. • Planteamiento y estructuración de metas • Factores personales y socioculturales que inciden en la construcción del proyecto de vida 	
Categorías tomadas de los resultados del estudio cuantitativo	
<ul style="list-style-type: none"> • Preparación para construir un Proyecto de vida. • Perspectiva de género. • Recursos personales implicados en la construcción del proyecto de vida: contenidos autovalorativos, niveles de autonomía; principales motivos; propósitos de vida; necesidades; nivel de aspiraciones. 	

Para proceder a los análisis e interpretaciones de los contenidos ofrecidos por los participantes en las entrevistas, se consideró pertinente el empleo del *método de comparación constante* (Glaser y Strauss, 1967), caracterizado por la codificación y re-codificación de los datos y la construcción de categorías a partir de estos, las que en este caso fueron analizadas también en sus relaciones, para arribar a la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales. De acuerdo con Soneira (2006), este es un método que permite al

investigador la recolección, la codificación y el análisis de los datos, en forma simultánea y no sucesiva, afirmando además que “...estas tareas (...) no están dirigidas a verificar teorías, sino solo a demostrar que son plausibles” (Soneira, 2006, p. 156).

Por otra parte, se dio seguimiento a los procedimientos de codificación/categorización, propuestos por Strauss y Corbin (2002), para lo que, en un primer momento se interpretaron y organizaron los datos en bruto, mediante un proceso de conceptualización y reducción de los datos, denominado *codificación abierta o línea por línea*, en el que se identificaron las propiedades y las dimensiones de las categorías. Posteriormente se arribó al establecimiento de relaciones entre las categorías y subcategorías, a través de la *codificación axial*, llevándose a cabo el procesamiento alrededor del eje de cada categoría, y enlazándose las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Finalmente, en la *codificación selectiva*, se integró y se refinó la teoría, por medio de la organización de las categorías alrededor de un concepto explicativo central. “Sólo los conceptos y aseveraciones que logran reunir los requisitos de este proceso constante y riguroso de comparaciones entran a ser parte de la teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p. 231).

El empleo de la técnica de *Análisis por Plantillas* (Template Análisis) (King, 2012), resultó un recurso flexible y adaptable a las necesidades de este estudio en particular.

...el análisis de plantillas no está vinculado inextricablemente a ninguna epistemología, sino más bien, puede utilizarse en la investigación psicológica cualitativa desde una serie de posiciones epistemológicas. La flexibilidad de la técnica permite que se adapte a las necesidades de un estudio en particular y a la base filosófica de ese estudio. (Brooks, J.; McCluskey, S.; Turley, E. & King, N., 2015, p. 23)

Constituyó una técnica útil para la organización y comprensión de las categorías, dejando visibles las relaciones entre los temas, las jerarquías presentes entre categorías y subcategorías, así como las posibles regularidades que se evidenciaban entre los casos estudiados y entre los contenidos

manifiestos en las propias categorías. La plantilla está organizada de manera que representa la relación entre los temas, tal como los define el investigador, lo que implica una estructura jerárquica (Brooks y King, 2012).

Se desarrolló el necesario proceso de transcripción de las entrevistas y consecutivamente se fue realizando el análisis línea a línea correspondiente a la codificación abierta, y se desarrolló una plantilla inicial, contemplando en ella categorías y subcategorías, en subordinación a las primeras (en este caso sustentadas por la propia guía diseñada para las entrevistas), lo que permitió producir un listado de códigos y categorías que fueron representando temas identificados de los datos en el texto. El análisis se fue complejizando y transitando hacia plantillas en desarrollo, que fueron ofreciendo progresivamente un mayor acercamiento a la comprensión del proceso estudiado.

La teoría y la empiria permitieron tomar categorías para explorar y describir el fenómeno, luego esta exploración arrojó nuevas categorías como resultado de los nuevos datos encontrados. De este modo, se arribó a la comprensión del fenómeno estudiado tomando en cuenta por una parte un grupo de elementos teóricos en torno a los proyectos de vida, y por otra parte las aportaciones espontáneas de significados, experiencias de vida y apreciaciones propias de los participantes, que contribuyeron y enriquecieron la producción de categorías y la modelación del proceso estudiado.

Una vez que se logró identificar una serie de elementos (temas, conceptos, creencias, conductas), el siguiente paso fue identificar cómo esos elementos se relacionaban entre sí.

La triangulación fue una estrategia metodológica transversal a todo el estudio que permitió la contrastación y sistematización de la información.

3.6. Consideraciones éticas.

La presente investigación asume una posición ética en correspondencia con los principios éticos fundamentales que guían la investigación científica, con especial énfasis en la investigación de naturaleza social y psicológica, de manera que se articulan e integran desde la propia concepción del diseño, principios generales de la ética de la investigación en psicología, descritos en el Código de conducta y los principios éticos del psicólogo de la Asociación Americana de Psicología, como son los principios de beneficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y dignidad de las personas (APA, Enmienda 2010), en relación con los principios de la bioética que hasta hoy subyacen en cualquier estudio en que individuos y grupos humanos se encuentren involucrados tales como los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (Arias-Valencia, 2015).

De modo que se considera necesario declarar que desde el punto de vista ético:

- Se contó con la aprobación y aceptación por parte de las autoridades pertinentes en las instituciones en que se desarrolló la investigación.
- Se contó con el formato de asentimiento informado por parte de los adolescentes.
- Se contó con el formato de consentimiento informado por parte de la familia, para la etapa de indagación en profundidad.
- Se respetó la autonomía de los participantes tanto en el proceso de selección de la muestra como en el propio diagnóstico y consecuente intervención.
- Fueron respetados valores, creencias y planes de vida de los participantes.
- Se mantuvieron las condiciones de autonomía y atenuación de temores e incertidumbres que atentaran contra ello.

En busca de que se desarrolló una investigación que apunta a la beneficencia y no maleficencia, se intencionó:

- La evaluación de las ventajas y las desventajas, los riesgos y los beneficios de los procedimientos de investigación, con el objeto de maximizar los beneficios y disminuir los riesgos.
- La demostración en la actuación: precisión y honestidad, apertura y sinceridad, máxima objetividad y mínimo sesgo o prejuicio, y se evitaron conflictos de interés.
- El cuidado de la integridad personal de los participantes.
- No ser invasivos ni intrusivos en la formulación de preguntas o abordaje de temas de orden privado-personal.
- La protección de los derechos de los participantes y explicitación de esta intención.
- La declaración de los beneficios del estudio sin omisiones y de forma clara y honesta.

En cuanto a la justicia:

- La muestra fue seleccionada atendiendo a este principio, velando por la equidad y la inclusión.
- Todos los alumnos con altas capacidades intelectuales de la preparatoria seleccionada tuvieron igual oportunidad de participar en el estudio.
- Fueron beneficiarios por igual de las retroalimentaciones que se realizaron y de las propuestas de transformación que emerjan a partir de la investigación.
- Se desarrollaron talleres de desarrollo personal y proyecto de vida dirigidos a toda la población de nuevo ingreso, que cursaba el segundo semestre de las instituciones participantes, dando la oportunidad de beneficio por igual a todos los alumnos, aun cuando no estuvieran participando directamente en el estudio.

Atendiendo a las características de la muestra y a que la investigación presentó un riesgo menor al mínimo, se consideró que el asentimiento informado podría realizarse en la etapa de selección de la

muestra de forma grupal, recabando la firma de todos los participantes (Anexos 1, 2, 3 y 4). En este caso la propia institución asumió la responsabilidad de considerar esta etapa del estudio como parte de sus propios propósitos de diagnóstico psicopedagógico, por lo que no fue necesario recabar el consentimiento de la familia, sino únicamente la autorización de la institución y el asentimiento de los participantes.

Es importante dejar claro que, en la etapa del estudio cualitativo, para el desarrollo entrevistas en profundidad, así como de las entrevistas grupales y sus grabaciones de audio, sí se solicitó el consentimiento de la familia, además de la autorización y asentimiento de los. Y, de igual forma, siempre que los criterios de los participantes fueron retomados para la presentación del documento escrito de resultados, se asignaron seudónimos para asegurar el anonimato. Los participantes fueron informados de la posibilidad de uso de información para publicaciones científicas con apego a los principios éticos.

Además, el protocolo fue sometido al Comité de ética de la institución, por lo que se anexa el comprobante de recepción de protocolo a Comité de Ética del CITPSI (Anexo 4).

CAPÍTULO 4.

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO:

RESULTADOS Y HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los resultados y se destacan los principales hallazgos de la investigación, tanto en su etapa cuantitativa, como en su etapa cualitativa, dando cumplimiento a los objetivos de esta.

Siguiendo esta lógica, en la etapa correspondiente al estudio cuantitativo se dio respuesta a los objetivos específicos de identificar a los adolescentes con altas capacidades intelectuales del primer año de una Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y de caracterizar al grupo de adolescentes seleccionado (grupo de estudio) atendiendo a criterios cognitivos-afectivos y socioculturales. En una segunda etapa, por medio de la indagación cualitativa se describieron los principales procesos configuracionales del proyecto de vida en estos adolescentes, se identificaron los factores personales y socioculturales, y en general, los condicionantes del proceso de construcción del proyecto de vida en ellos, se analizaron las relaciones que se establecen entre los factores personales y socioculturales, y su influencia en el proceso de construcción del proyecto de vida.

4.1. Estudio cuantitativo: Identificación y caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales.

4.1.1. Primera fase: Despistaje general o screening de estudiantes con altas capacidades intelectuales

El objetivo de esta fase fue la selección de los participantes, o conformación de un grupo de estudio, a partir del *screening* o despistaje inicial de toda la población de estudiantes que cursaba el primer año de preparatoria en el momento de la investigación. El criterio básico en esta fase fue el puntaje

obtenido por los estudiantes en la Prueba de Matrices Progresivas de Raven (Escala General), como indicador preliminar de la presencia de un alto potencial intelectual en toda la población, en una estrategia de selección de filtro, o multi-etapa, como recomiendan algunos autores (Almeida et. al, 2016; Valadez, 2012) que sugieren el desarrollo de fases de evaluación inicial o monitoreo, y posteriormente, de diagnóstico, verificación o profundización con instrumentos e información más finos.

Se aplicó la prueba a 467 estudiantes (257 mujeres y 210 hombres) que asistieron los días en que se programaron y realizaron las evaluaciones, de una matrícula total del año de 558 alumnos en el momento que se realizaba la investigación. Los resultados de la aplicación del test de Matrices Progresivas (TMP) de Raven en la población se presentan en la Tabla 9. Como se mencionó en la sección de *Participantes*, el criterio de identificación/selección en esta fase de despistaje fue haber puntuado en el percentil 90 o más en dicha prueba.

Tabla 9.

Distribución de la población general por percentiles, según frecuencia y porcentajes, en el Test de Matrices Progresivas (TMP) (N=467).

Percentiles	Frecuencia	Porcentaje válido
5	31	6.6
10	26	5.6
25	112	24.0
50	99	21.2
55	1	.2
75	87	18.6
90*	36	7.7
95*	75	16.1
Total	467	100.0

Nota: * Cumplen con criterio de identificación

Los datos de la Tabla 9 permiten observar que 43.8% de los estudiantes se agruparon en el percentil 90 y 95, lo que resulta relativamente alto en relación con lo reportado en investigaciones en las que entre un 5% y un 20% de la población evaluada queda incluida en estos niveles. Por otra parte, el 40% del estudiantado puntuó entre los percentiles 50 al 75, reflejando niveles promedio y moderadamente altos (en el caso del percentil 75) en esta medida de capacidad intelectual general. La prueba de Kolmogorov-Smirnov (con un nivel de significación de 0.05) no permitió establecer la existencia de una distribución normal para las puntuaciones percentiles de la prueba ($D = .190$, $p = 0.000$).

A partir de los resultados obtenidos, como se explicó en el Método, se decidió continuar con el proceso de identificación con aquellos participantes agrupados en los percentiles del TMP 90 y 95. Bajo este criterio de selección muestral, se redujo el grupo a 111 estudiantes, de los cuales 103 culminaron esta fase, a partir de los criterios de inclusión/exclusión e identificación establecidos (ver Capítulo 3: Método). Las edades del grupo fluctuaron entre 15 y 18 años (con una media de 15.51 y desviación estándar de 0.665).

La Tabla 10 describe cómo se distribuye este grupo en relación con los puntajes directos y percentiles del *TMP* obtenidos en hombres y mujeres.

Tabla 10.

Estadísticas descriptivas atendiendo a, sexo, puntuaciones directas y percentiles del TMP del grupo seleccionado en la etapa de despistaje general (n=103).

		Total	Hombres	Mujeres	<i>P</i>
Percentiles TNP Raven	90	34	22	12	<i>p</i> > .05
	95	69	42	27	
TMP Raven Puntuaciones directas	Media *	51.09	50.24	52.46	<i>p</i> =.000
	Desviación Estándar	2.59	2.65	1.819	
	Mínimo	47	47	49	
	Máximo	57	56	57	

Nota: No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Como dato de interés que comenzó a aflorar en los análisis y su valoración, resultó pertinente explorar la existencia o no de diferencias entre hombres y mujeres en relación con las medidas de capacidad intelectual (evaluado por medio del puntaje del TMP).

Ya que el criterio de selección en la etapa de screening fue precisamente el tener una puntuación percentil igual o mayor que 90 en el TMC, no se perciben las diferencias entre hombres y mujeres, aunque sí al contemplar la distribución de la puntuaciones directas, en las que hay mayor variabilidad que en los percentiles: las mujeres estarían en superioridad, aunque moderada según se observa, respecto a los hombres, al aplicar una prueba *t* de Student para comparar las puntuaciones medias (*t* (gl=100) = 4.599; *p* =.000).

A partir de aquí y en lo adelante, se exploraron las diferencias por sexo siempre que resultó pertinente teórica y empíricamente.

4.1.2. Segunda fase: Identificación exhaustiva de estudiantes con altas capacidades intelectuales

El objetivo de esta fase fue profundizar en los análisis de la muestra inicial (n=103), a partir de los criterios de identificación exhaustiva establecidos, con vistas a realizar la *selección final del grupo de estudio*. Se realizó este proceso por medio de la aplicación de pruebas para la evaluación del perfil de habilidades intelectuales y del potencial creativo, como aspectos claves de la alta capacidad.

En la Tabla 11 se muestran los resultados de la prueba EFAI-3 (Evaluación de Aptitudes Intelectuales) y del PIC-J (Prueba de imaginación creativa para jóvenes), tomando en cuenta el comportamiento de las sub-escalas y escalas (Inteligencia verbal, Inteligencia no verbal, Inteligencia general, Coeficiente de inteligencia, Creatividad narrativa, Creatividad Gráfica y Creatividad General).

Tabla 11.

Estadísticas descriptivas para resultados del EFAI y del PIC-J, por escalas y sub-escalas del grupo seleccionado inicialmente (n=103).

Variables/Instrumentos	Escalas/Sub-escalas	Media de los puntajes percentiles	Desviación Estándar
Aptitudes intelectuales (EFAI-3)	Aptitud espacial	53.22	26.86
	Aptitud numérica	52.71	30.53
	Razonamiento abstracto	48.12	28.78
	Razonamiento verbal	63.28	27.06
	Memoria	49.40	23.52
	Intel. No Verbal	85.32	20.88
	Intel. Verbal	85.22	22.93
	Intel. General	89.74	17.05
	Cociente Intelectual General	128.75	24.39
Creatividad (PIC-J)	Creat. Narrativa	22.39	23.07
	Creat. Gráfica	59.30	34.08
	Creat. General	24.70	23.77

Nota. Con excepción del cociente intelectual general (CI de 111-120 indicando por encima de la media, y de 120-130, superior), las sub-escalas de ambas pruebas se presentan en puntuaciones centiles.

A partir de este análisis se evidencia que, para el grupo de participantes en esta fase del estudio, destacan puntajes relativamente elevados en las aptitudes intelectuales medidas por el test EFAI (según Martínez (2013), en esta prueba, una puntuación de 75 o más a nivel individual, estaría indicando un alto potencial que indica la superdotación en la persona), en comparación con el comportamiento del potencial creativo medido por el PIC-J.

En particular se aprecia que las puntuaciones más elevadas en el grupo se refieren a la aptitud para el razonamiento verbal, así como para la creatividad gráfica. Asimismo, dado que el test EFAI ofrece igualmente resultados generales en términos de cociente intelectual (CI) resultaron relevantes las puntuaciones medias altas obtenidas por el grupo.

La Tabla 12 refleja las asociaciones entre las medidas de capacidad intelectual general y aptitudes intelectuales específicas. Las diferentes escalas del EFAI mostraron correlaciones positivas significativas entre sí, como se esperaba. Mientras, el puntaje del test de Raven solo está asociado positivamente y de manera significativa, con las aptitudes intelectuales de Razonamiento Abstracto, lo cual es congruente con la naturaleza de ambas pruebas, y con las Aptitudes Verbales. Esto sugiere, así mismo, que la inclusión de nuevos indicadores de la diversidad de las aptitudes intelectuales, permite ampliar y dar más información que la aportada solamente por la prueba de capacidad intelectual general utilizada (Matrices Progresivas), lo cual confirma la utilidad de incluir una fase de diagnóstico exhaustivo, a profundidad, además del despistaje general o *screening*.

Finalmente, resultó interesante encontrar correlaciones positivas entre las medidas de capacidad intelectual evaluadas por medio del TMP de Raven, y las medidas de creatividad gráfica y total (Tabla 12) dado que en muchos estudios se ha sostenido tradicionalmente la ausencia de asociaciones entre estas medidas, lo que retomaremos más adelante.

Tabla 12.

Correlaciones bivariadas entre puntajes del TMP, las escalas y sub-escalas del EFAI y las puntuaciones de creatividad en el PIC-J (n=103).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 TMP Raven	1											
2 Espacial	.185	1										
3 Numérica	.158	.248*	1									
4 Razonamiento	.280**	.293**	.294**	1								
5 Verbal	.240*	.326**	.468**	.209*	1							
6 Memoria	.020	.052	.341**	.191	.283**	1						
7 Inteligencia No Verbal	.299**	.742**	.346**	.856**	.332**	.165	1					
8 Inteligencia Verbal	.233*	.320**	.881**	.309**	.824**	.362**	.399**	1				
9 Inteligencia General	.020	.361**	.221*	.261**	.339**	.183	.382**	.323**	1			
10 Creatividad Narrativa	.151	-.201*	.075	-.044	-.007	.021	-.133	.048	-.123	1		
11 Creatividad Gráfica	.299**	.113	.171	.062	.130	-.001	.104	.175	.101	.160	1	
12 Creatividad General	.200*	-.174	.110	-.026	-.001	.020	-.105	.072	-.100	.979**	.324**	1

* La correlación es significativa al en el nivel de 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (bilateral)

La segunda fase (de la etapa 1) arribó a la selección de los estudiantes de acuerdo con los criterios de identificación establecidos para evaluar las Altas Capacidades Intelectuales. Como se observó en la Tabla 12, los puntajes obtenidos en las pruebas utilizadas muestran variabilidad y dispersión tanto en las habilidades intelectuales como en los procesos creativos.

En la Tabla 13 se muestra la distribución de los participantes que puntuaron igual o por encima del percentil 90 en las variables Inteligencia No Verbal, Inteligencia Verbal, Inteligencia General, así como para las de Creatividad Gráfica y Creatividad Narrativa. Es importante destacar que sobre esta base o criterios se identificaron los participantes del grupo de estudio.

Tabla 13.

Distribución de los participantes (n=103) en categorías de Alta Inteligencia No Verbal (INV), Alta Inteligencia Verbal (IV), Alta Creatividad Narrativa y Alta Creatividad Gráfica (criterios de identificación)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Alta Capacidad -Inteligencia No Verbal INV	64	62.1
Alta Capacidad- Inteligencia Verbal IV	66	64.1
Alta Creatividad Gráfica	39	37.9
Alta Creatividad Narrativa	1	1.0

Fuente: Elaboración propia

Destaca en la Tabla 13 que un porcentaje alto de los adolescentes detectados previamente a partir de sus resultados en el TMP de Raven resaltan igualmente por su alto potencial mostrado por medio de sus ejecuciones en la prueba de evaluación factorial de aptitudes, mientras que, por el contrario, resultan relativamente bajos los porcentajes de aquellos que destacan en potencialidades creativas con el uso del PIC-J (en especial, en creatividad narrativa).

Por otra parte, la Tabla 14 permite mostrar la diversidad de *perfiles* cognitivos que resultaron de los subgrupos en los que quedaron clasificados los estudiantes con percentiles iguales o mayores que 90.

Se hizo evidente que predominaron los adolescentes con alta inteligencia -tanto *verbal* como *no verbal*- en combinación con la alta creatividad gráfica (en un 23 %), conformándose otros perfiles

correspondientes a participantes con alta inteligencia verbal y alta creatividad gráfica (9 %); con alta inteligencia no verbal y alta creatividad gráfica (7 %); con alta inteligencia no verbal, alta inteligencia verbal y alta creatividad narrativa (2 %). Finalmente, un perfil que pudiéramos considerar más *integral* (participantes con alta inteligencia no verbal, alta inteligencia verbal, alta creatividad gráfica y alta creatividad narrativa) solamente se encontró en el 1 % de los estudiantes.

Tabla 14.

Perfiles cognitivos de los adolescentes, a partir de las combinaciones de las categorías de Alta Inteligencia No Verbal (INV), Alta Inteligencia Verbal (IV), Alta Creatividad Narrativa y Alta Creatividad Gráfica, con percentiles iguales o mayores que 90 (n=103).

Perfiles cognitivos	Frecuencia	Porcentaje
1- Alta Inteligencia no Verbal – Alta Creatividad Gráfica	7	6.8
2- Alta Inteligencia Verbal – Alta Creatividad Gráfica	9	8.7
3- Alta Inteligencia no Verbal – Alta Inteligencia Verbal – Alta Creatividad Gráfica	23	22.3
4- Alta Inteligencia no Verbal – Alta Inteligencia Verbal – Alta Creatividad Narrativa	2	1.9
5- Alta Inteligencia Verbal – Alta Creatividad Gráfica – Alta Creatividad Narrativa	1	1.0
6- Alta Inteligencia no Verbal – Alta Inteligencia Verbal – Alta Creatividad Gráfica – Alta Creatividad Narrativa	1	1.0
Total	43	41.7
7- No manifestaron altos niveles en las variables de identificación (no cumplen con criterio)	60	58.3
Total	103	100.0

De esta manera, los resultados de las pruebas mostraron que 43 participantes obtuvieron puntuaciones percentiles iguales o mayores que 90 tanto para las categorías de Inteligencia No Verbal, Inteligencia Verbal, Inteligencia General, como para las de Creatividad Gráfica y Creatividad Narrativa. Es decir, los perfiles 1 al 6 cumplen con los criterios establecidos de identificación.

Sin embargo, solo 35 adolescentes continuaron formando parte de la muestra, tomando en consideración todos los criterios de inclusión/exclusión establecidos (y fundamentalmente, acceder a continuar la investigación). Este grupo fue el que pasó a la siguiente fase y etapa de la investigación.

4.1.2. Tercera fase: Caracterización cognitiva-afectiva y sociocultural de los participantes del Grupo de Estudio (n=35).

En esta fase, los análisis se realizaron con el grupo de estudio (GE), compuesto por 35 participantes (12 mujeres y 23 hombres), después de una identificación exhaustiva. Estos adolescentes conformaron el Grupo de Estudio (GE) de Alta Capacidad, que formó la muestra definitiva en la etapa cualitativa de la investigación. La Tabla 15 muestra las características generales del grupo.

Tabla 15.

Estadísticas descriptivas del Grupo de Estudio (n=35) atendiendo a la edad, puntuaciones directas y percentiles del TMP de Raven y el promedio de calificaciones.

VARIABLES DE EXPLORACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.	VARIANZA
Edad	15	18	15.48	0.65	.43
Puntuaciones directas TMP	47	57	51.82	2.97	8.87
Puntuaciones percentiles TMP	90	95	93.42	2.35	5.54
Promedio Calificaciones	5.75	9.67	7.90	1.17	1.38

La aplicación de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en el GE (n<50) arroja que el promedio de calificaciones sigue una distribución normal ($p=.780 >.05$), mientras que no se pudo

probar la normalidad para las puntuaciones directas del TMP ($p=.033$, $<.05$) ni para la distribución de percentiles ($p=.000$). Por ello, para el análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en estas medidas, se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, con alfa de $.05$, mientras que para el promedio de calificaciones se utilizó la prueba paramétrica t de Student para dos grupos. La Tabla 16 resume los resultados por sexo.

Tabla 16.

Estadísticas descriptivas y comparación de medidas del TMP y del rendimiento académico para cada sexo.

Medidas	Mujer (n=12)				Hombre (n=23)				Diferencias de medias
	M	DE	Min	Máx	M	DE	Min	Max	p
Puntuaciones directas TMP	53.33	2.30	50	57	51	3.02	47	47	.044 *
Puntuaciones percentiles TMP	93.33	2.46	90	95	93.48	2.35	90	95	.905
Promedio académico	8.32	1.12	6.20	9.67	7.68	1.16	5.75	9.50	.127

*Se rechaza la hipótesis nula de que la distribución de la variable es igual para los dos sexos

Los resultados de las pruebas estadísticas de comparación de medias arrojan la existencia de diferencias significativas entre hombre y mujeres solamente para las medidas de las puntuaciones directa del TMP de Raven, a favor de las mujeres, tal y como también habíamos visto reflejado en el grupo que resultó en el despistaje inicial, lo cual resulta relevante y será analizado más adelante, cuando se sistematicen y discutan los resultados de esta etapa para pasar al estudio cualitativo.

a) Características cognitivas de los participantes.

Para integrar una caracterización cognitiva del GE, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las categorías y subcategorías de Aptitudes Intelectuales y Creatividad, así como también se incluyó un análisis de las diferencias entre mujeres y hombres (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Estadísticas descriptivas para Aptitudes Intelectuales y Creatividad en el total de los participantes y por Sexo.

Variables	Total (n=35)			Mujeres			Hombres			p (U-Mann-Whitney)
	M (DE)	Mínimo	Máximo	M (DE)	Mínimo	Máximo	M (DE)	Mínimo	Máximo	
Aptitudes intelectuales (EFAI-3)										
Espacial	57.91 (29.33)	1	99	67.42 (32.33)	1	99	52.96 (27.05)	3	97	.099
Numérica	62.97 (28.03)	1	98	75.67 (24.60)	23	98	56.35 (27.90)	1	97	.037*
Razonamiento Abstracto	55.46 (30.96)	1	99	59.00 (32.58)	12	99	53.61 (30.66)	1	99	.461
Verbal	67.40 (23.30)	17	99	75.42 (19.21)	28	99	63.22 (24.52)	17	98	.278
Memoria	51.37 (21.88)	4	88	56.50 (20.17)	9	95	48.70 (22.69)	4	88	.420
Inteligencia Verbal	91.14 (17.27)	21	99	91.92 (16.11)	43	99	90.74 (18.18)	21	99	.668
Inteligencia No Verbal	89.17 (18.72)	18	99	87.00 (23.70)	18	99	90.30 (16.03)	43	99	.959
Inteligencia General	94.94 (7.30)	67	99	96.08 (6.44)	77	99	94.35 (7.79)	67	99	.362
Creatividad (PIC-J)										
Gráfica	93.43 (14.86)	10	99	19.83 (2.72)	17	25	18.17 (4.05)	6	25	.068
Narrativa	22.37 (23.49)	1	90	25.92 (28.51)	1	85	20.52 (20.87)	2	90	.771
General	28.29 (24.61)	5	90	32.08 (30.70)	5	90	26.30 (21.27)	5	85	.861

Nota. Todos los valores de la tabla representan puntuaciones centiles.

* Diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Los resultados que se presentan en la Tabla 17 son muy interesantes; los valores resultantes de las diferentes categorías y subcategorías en general presentan alta variabilidad, que ilustra también la gran diversidad de aptitudes o habilidades presentes en los 35 estudiantes del grupo de estudio, aunque con valores altos en algunas de las variables intelectuales (lo que es congruente con el hecho de que constituyó un criterio de identificación el tener al menos una de la sub-escalas con valores iguales o superiores al percentil 90).

En el total del grupo, la Aptitud Numérica y la Verbal destacan, con puntuaciones mayores del percentil 60, lo que, aunque no llega a un valor igual o superior al 75, como ejemplifica Martínez (2013) para hablar de “superdotación”, representa una puntuación que se considera relativamente alta, por encima del 60, en este contexto. Los valores más elevados en las aptitudes verbales, y consecuentemente en la Inteligencia Verbal, indican el desarrollo en los procesos y habilidades para comprender aspectos de la lengua, manejar datos verbales, percibir y comprender conceptos e ideas expresadas verbalmente (Santamaría, Arribas, Pereña & Seisdedos, 2014). Consecuentemente, la alta Inteligencia Verbal apunta al desarrollo de aptitudes para razonar, resolver problemas y trabajar con contenidos con fuerte carga cultural (simbólicos, verbales, numéricos).

Por otra parte, se observa también un alto nivel en la Inteligencia No Verbal en el grupo, lo que está apuntando hacia la capacidad para resolver problemas con figuras abstractas, exenta de la influencia del lenguaje. En término de potencial creativo, esto se ha mostrado también y fundamentalmente en la prueba gráfica de creatividad.

Por otra parte, los valores de la prueba de creatividad PIC-J estuvieron por debajo de valores percentiles de 50, lo que se considera en este marco como bajos, con excepción, precisamente, de la Creatividad Gráfica ($M=93.43$), cuestión que deberá ser analizada y discutida más adelante.

Resultó relevante la ventaja aparente de las mujeres en las sub-escalas de aptitudes intelectuales; sin embargo, solo resultaron estadísticamente significativas, al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, las diferencias en *Aptitudes Numéricas*, a favor de las mujeres ($U=78, p <.05$). Estos resultados deberán ser interpretados a la luz de lo que se reporta en investigaciones sobre dichas diferencias. Tampoco resultaron significativas las diferencias en las medidas de creatividad.

Como otro elemento a detallar, en el GE, las asociaciones entre aptitudes intelectuales particulares y creatividad, que se estudian aquí como dos aspectos que conforman la alta capacidad intelectual, se muestran en la Tabla 18, a partir del cálculo de correlaciones de Spearman.

Tabla 18

Correlaciones bivariadas (coeficientes Rho de Spearman) entre puntajes del TMP, las escalas y subescalas de aptitudes diferenciales, y los de creatividad (n=35).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 TMP Raven	1.000											
2 A. Espacial	.123	1.000										
3 A. Numérica	-.034	.238	1.000									
4 A. Razonamiento	.223	.264	.235	1.000								
5 A. Verbal	.219	.091	.477**	.076	1.000							
6 A. Memoria	-.009	.106	.365*	.123	.327	1.000						
7 Inteligencia Verbal	-.041	.091	.754**	.059	.767**	.335*	1.000					
8 Inteligencia No Verbal	.178	.616**	.236	.801**	.087	.164	.090	1.000				
9 Inteligencia General	.119	.505**	.471**	.665**	.372*	.294	.413*	.779**	1.000			
10 Creatividad Narrativa	.119	-.408*	.065	-.019	.141	.034	.101	-.124	-.088	1.000		
11 Creatividad Gráfica	.189	-.019	-.002	.022	-.042	-.308	-.089	-.206	-.166	.023	1.000	
12 Creatividad Total	.006	-.396*	.099	-.008	.083	-.073	.097	-.182	-.133	.945**	.152	1.00

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

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

Tal y como se aprecia en la Tabla 18, aparecen también en este grupo, asociaciones positivas y significativas entre las diferentes medidas de la prueba EFAI-3 (aptitudes intelectuales específicas). Como datos interesantes que deberán ser explorados en mayor detalle, la Aptitud Espacial correlaciona de manera negativa con las medidas de creatividad, en particular, con la *Creatividad Narrativa* (una de las que presenta menos desarrollo en el GE de acuerdo con los resultados del PIC-J) y la Creatividad Total, aunque presenta asociaciones moderadas, significativas y positivas con la Inteligencia No Verbal (lo cual se explica por la naturaleza de las operaciones cognitivas implicadas en la ejecución de cada una de las pruebas y medidas), y con la Inteligencia General, a la cual abona.

Finalmente, a la *caracterización cognitiva* del grupo contribuye el análisis de la distribución de los estudiantes en grupos que conforman, tal como se vio en el análisis previo, perfiles cognitivos, permite también valorar la combinación del alto potencial en destrezas o aptitudes intelectuales y el alto potencial creativo, tal como se muestra en la Tabla 19. También se presenta aquí la comparación entre la distribución por sexos.

Tabla 19

Distribución de los perfiles cognitivos del grupo de estudio (n=35) y comparación por sexo.

Perfiles cognitivos	Sexo (F/ %)		
	Mujer	Hombre	Total (F/ %)
1- Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica	3 25.0%	5 21.7%	8 22.9%
2- Alta Inteligencias Verbal-Alta Creatividad Gráfica	3 25.0%	5 21.7%	8 22.9%
3- Alta Inteligencia No Verbal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Gráfica	5 41.7%	12 52.2%	17 48.6%
4- Alta Inteligencia No Verbal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Narrativa	0 0.0%	1 4.3%	1 2.9%
5- Alta Inteligencia Verbal-Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica-Alta Creatividad Narrativa.	1 8.3%	0 0.0%	1 2.9%
Total	12 100.0%	23 100.0%	35 100.0%

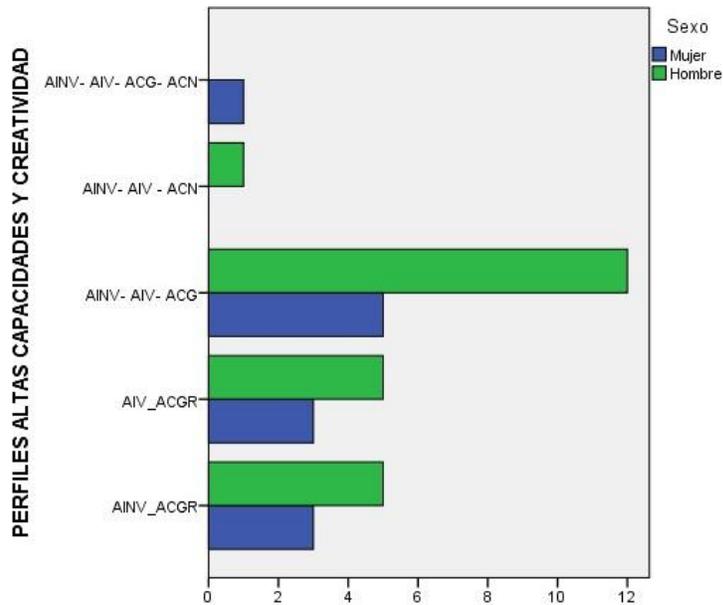
Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 19, casi la mitad de los estudiantes, un 48.6%, mostró, además de alta inteligencia verbal y no verbal, un alto potencial creativo gráfico, es decir el perfil 3. Asimismo, casi la mitad (un total de 16, el 45.8%) presentó una combinación de alta inteligencia verbal o no verbal, conjuntamente con la creatividad gráfica (perfil 2 y 3). Solamente un estudiante mostró un perfil *integrador* de los diferentes tipos de potenciales (perfil 5). Sin embargo, cabe destacar que en tres de esos perfiles (3,4 y 5), los adolescentes muestran una combinación de habilidades relativas a la inteligencia verbal y no verbal, que pueden considerarse de hecho, perfiles complejos, que rebasan en cuanto al potencial o alta capacidad intelectual, las habilidades evaluadas en la prueba utilizada para el *screening*, el TMP de Raven. El perfil integral y más complejo 5 solamente se observó en una adolescente.

La Figura 2 permite visualizar mejor la distribución de los perfiles en el grupo, con el mayor peso, tanto en hombres como mujeres, del perfil 3.

Figura 2

Perfiles cognitivos en el grupo de estudio (n=35) por sexo



Leyenda: 1-AINV-ACGR: Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica; 2-AIV_ACGR: Alta Inteligencias Verbal-Alta Creatividad Gráfica; 3-AINV- AIV- ACG: Alta Inteligencia No Vernal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Gráfica; 4-AINV- AIV – ACN: Alta Inteligencia No Verbal-Alta Inteligencia Verbal-Alta Creatividad Narrativa; 5-AINV- AIV- ACG- ACN: Alta Inteligencia Verbal-Alta Inteligencia No Verbal-Alta Creatividad Gráfica-Alta Creatividad Narrativa.

Estos resultados muestran la diversidad cognitiva del grupo estudiado, y ayudan a comprender también la aproximación a la heterogeneidad del concepto de altas capacidades intelectuales que se asume en la investigación.

Desempeños Académicos y Auto-percepción de Altas Capacidades en Adolescentes del GE

Un dato complementario sobre el grupo estudiado tiene que ver con la propia percepción que estos adolescentes tienen de sus habilidades, capacidades y talentos. En este sentido, resultó relevante responder a interrogantes como:

- ¿Se reconocen a sí mismos como personas con habilidades sobresalientes, altas capacidades, talentos?
- En caso positivo, ¿en qué áreas?
- ¿En qué tipo de actividades han expresado sus potencialidades y desempeños?

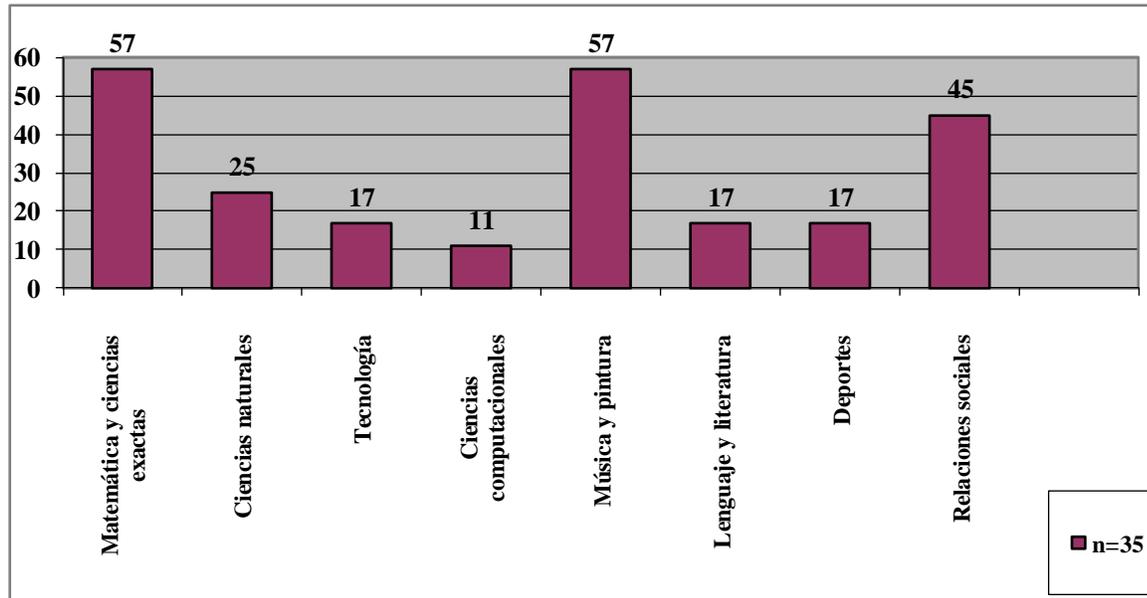
La información referentes a la percepción de los estudiantes sobre sus altas capacidades y productos provino del *Formato de Auto-Nominación, Desempeños y Productos Creativos*, instrumento *informal* (Valadez, 2012), creado *ad-hoc* por Castellanos y utilizado en investigaciones (Ledesma, 2018) para recolectar información acerca de las diversas manifestaciones de las altas capacidades y talentos de los estudiantes – a partir de su propia valoración – así como de la autovaloración que ellos(as) realizan de su potencial y los tipos de criterios en los que sustentan sus opiniones.

Un total de 30 (85.7%) adolescentes reconocieron tener al menos habilidades destacadas o talentos en algún área de la actividad; de éstos, 9 de 12 mujeres (el 75%) y 21 de los 23 hombres (91.3%). Un total de 5 estudiantes no respondieron a la pregunta.

La Figura 3 muestra las áreas o campos de la actividad en que los estudiantes identifican su alto potencial o talentos, mayormente en las Matemáticas y Ciencias Exactas, y en campo de las artes plásticas y música.

Figura 3

Reconocimiento de los participantes acerca de las principales áreas de desarrollo de sus altas potencialidades y/o desempeños



La Tabla 20 muestra las áreas de la actividad en que los estudiantes reconocen su alto potencial por sexo, pero no resultaron diferencias significativas entre hombres y mujeres al aplicar las pruebas de Chi Cuadrado para tablas cruzadas ($p < .05$).

Tabla 20*Áreas de la actividad en que los estudiantes reconocen su alto potencial, según sexo*

	Mujeres (n=12)	Hombres (n=23)	Total (n=35)
Consideran que tienen altas capacidades o talentos en una o más áreas o campos de actividad	9 (75%)	21 (91.3%)	30 (85.7%)
No responden	3 (25%)	2 (8.7%)	5 (14.4%)
Áreas / campo/ tipo de actividad			
Matemáticas y/o Ciencias Exactas	8 (40%)	12 (60%)	20 (100%)
Ciencias Naturales	2 (22.2%)	7 (77.8%)	9 (100%)
Tecnología /Ingenierías	0	6 (100%)	6 (100%)
Ciencias computacionales	0	4 (100%)	4 (100%)
Artes (música, pintura o artes plásticas, artes escénicas, danza, etc.)	7 (35%)	13 (65%)	20 (100%)
Lenguaje y Literatura	4 (66.7%)	2 (33.3%)	6 (100%)
Deportes	4 (25%)	12 (75%)	16 (100%)
Relaciones sociales	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)

Nota. Se presentan los porcentajes en el interior de las filas.

Los resultados que se presentan en la Tabla 20 son muy interesantes, pues señalan la presencia de sesgos en el reconocimiento o autovaloración de las áreas de talento en los estudiantes, siguiendo estereotipos sexistas. Así, por ejemplo, las áreas de matemáticas y ciencias exactas, tecnológicas, computacionales, así como las de deportes, son reconocidas como campos de alto potencial mayormente por los hombres, mientras que Lengua y Literatura, y Relaciones Sociales, agrupan mayor porcentaje de mujeres que reconocen ahí sus altas capacidades.

La Tabla 21 sistematiza las respuestas de los participantes acerca de qué los hace reconocer su alto potencial. Los argumentos son muy diversos; predomina la toma de conciencia de las propias

capacidades con base a la auto-observación y el autoconocimiento de las motivaciones, las características del propio aprendizaje, y de los propios desempeños.

Tabla 21

¿Qué les ha hecho pensar que tienen altas capacidades en un área o esfera determinada?

Tipo de argumento por su contenido (categorías)	Porcentaje de estudiantes	Ejemplos ilustrativos de las respuestas
1-Motivación, intereses, disfrute al desarrollar las actividades desde la niñez	60	“Siento pasión por la poesía”; “Gusto por la música y la química”; “Me divierte la pintura”; “Me divierto resolviendo problemas”; “Me fascina ayudar a las personas”.
2-Calidad y rapidez de los aprendizajes	34	“...aprendo muy rápido en esas áreas”; “...soy ágil solucionando problemas”; “...comprendo bien los contenidos”; “...entiendo con rapidez lo que se me explica”.
3-Autovaloración de resultados y comprobación de éxito en desempeños	34	“...soy buena cantando”; “he comprobado que lo hago bien”; “yo sé que hablando con la gente soy buena”; “...tengo gran habilidad para usar las palabras a mi favor con el fin de expresar mis ideas sentimientos y deseos”.
4-Aceptación de la capacidad como un don o “facilidad” dado	23	“...se me da de manera sencilla crearlos y presentarlos”; “se me hace fácil aprender”; “se me facilita comprender”; “tengo facilidad de hacer las cosas en buena forma”.
5-Persistencia y esfuerzo personal	23	“...por el empeño dedicado a esas actividades”; “Hago un gran esfuerzo intentándolo una y otra vez hasta un mejor resultado”.
6-Eficiencia de los procesos y capacidades cognitivas (memoria, habilidades lógicas, creatividad, etc.)	17	“...mi memoria es muy buena”; “usar la lógica me ayuda a resolver problemas distintos”; “porque soy creativo”; “me gusta inventar cosas nuevas”; “Confío en mis capacidades con un poco de reforzamiento”.
7-Criterios y valoraciones externas (la familia, los profesores y compañeros)	17	“...me apodaron en la secundaria la calculadora humana”; “todos dicen que soy bueno para muchas cosas”; “siempre han esperado demasiado de mí”.

Nota: Los participantes respondieron en más de una categoría simultáneamente.

Finalmente, con relación a la apreciación que tienen los participantes sobre sus logros y desempeños creativos, la Tabla 22 brinda información complementaria sobre los tipos de actividades, más allá del currículo escolar, en las que los adolescentes de altas capacidades estudiados desarrollan sus potencialidades. Sobresale en este caso predominantemente, la participación en concursos y

olimpiadas de conocimientos y equipos deportivos, pero también en actividades artísticas y en exposiciones en las que han podido exhibir sus logros.

Tabla 22.

Reporte de las actividades en las que se han expresado y desarrollado las altas capacidades y/o talentos de los adolescentes del GE con base en la información brindada en el Formato de Productos y Desempeños Creativos.

Participación en actividades	Mujer (n=12)	Hombre (n=23)	Total (n=35)
Concursos y Olimpiadas de conocimientos en cualquier materia o asignatura	7 (58.3)*	5 (21.7)	12 (34.3)
Participación en equipos deportivos	5 (41.7)	9 (39.1)	14 (40)
Competencias y/u Olimpiadas deportivas.	3 (25)	7 (30.4)	10 (28.6)
Clases y torneos de ajedrez.	1 (8.3)	5 (21.7)	6 (17.1)
Actividades relacionadas con la creación literaria (poesía, literatura, oratoria, etc.).	5 (41.7)	4 (17.4)	9 (25.7)
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.	2 (16.7)	3 (13.0)	5 (14.3)
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.	4 (33.3)	7 (30.4)	11 (31.4)
Presentación de productos, obras u otros resultados obtenidos, en:			
• Exposiciones	2 (17.6)	8 (34.8)	10 (28.6)
• Conciertos	2 (16.7)	3 (13)	5 (14.3)
• Festivales o representaciones	3 (25.0)	4 (17.4)	7 (20)
• Otras (especifique)	-	1 (2.9)	1 (2.85)

Como se observa en la tabla, un porcentaje relativamente alto de los adolescentes (59.3% de las mujeres y 65.2% de los hombres) reporta haber tenido la experiencia de presentar sus productos creativos y sus obras ante un público, por ejemplo, en exposiciones, conciertos, festivales, o diferentes

representaciones. Sin embargo, el análisis de la distribución de las mujeres y en hombres en las distintas actividades, no arrojó diferencias significativas entre los distintos grupos (al aplicar las pruebas no paramétricas de Chi-Cuadrado) con excepción de la *Participación en concursos y olimpiadas de conocimientos*, que, en este grupo, marcó una mayor participación de las mujeres ($X^2(1) = 4.68, p < .005$). El 58.3% de las adolescentes comparado con el 21.7% de sus compañeros reportó haber participado en este tipo de actividades.

En general, la participación en competencias, y la presentación de sus desempeños se observan como actividades relativamente frecuentes en las que los estudiantes de altas capacidades manifiestan sus potencialidades múltiples.

b) Características afectivas y socioculturales de los participantes.

Caracterización afectiva

La valoración de indicadores afectivos del grupo descansó en los resultados de la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff y Keyes, 1995). El bienestar psicológico refiere a un constructo multidimensional, que involucra importantes aristas del desarrollo afectivo-motivacional, como la autoaceptación, la percepción de relaciones sociales, de la autonomía, del crecimiento personal, del propósito de vida, y del dominio del entorno (ver Método).

La escala, al aplicarse a los 103 participantes iniciales al finalizar la fase de screening arrojó valores moderados en consistencia interna y confiabilidad que fluctuaron entre Alfas de 0.90 para la Escala General, y coeficientes entre 0.42 y 0.81 para las sub-escalas o categorías específicas (ver Castellanos et al, 2020 para un análisis de estas propiedades psicométricas).

Los resultados se presentan inicialmente, a partir de los valores promedios de las sub-escalas (con fines comparativos, ya que tienen un número diferente de reactivos) como se evidencia en la Tabla 23.

Tabla 23.*Estadísticas descriptivas de las dimensiones de la Escala de bienestar psicológico (totales y por sexo)*

Dimensiones Bienestar Psicológico	Mujeres (n=12)		Hombres (n=23)		Total GE (n=35)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Autoaceptación	4.34	0.68	4.35	0.66	4.35	.764
Relaciones positivas	3.95	0.67	4.08	0.86	4.04	.79
Autonomía	4.15	0.47	3.94	0.74	4.11	.70
Dominio del entorno	4.44	0.54	4.30	0.69	4.35	.64
Crecimiento personal	4.73	0.67	4.66	0.69	4.68	.67
Propósito en la vida	4.66	0.54	4.55	0.91	4.59	.79
Bienestar General	173.33	12.68	167.96	20.80	169.80	18.43

Nota: Se presentan los valores promedios de las sub-escalas, que fluctúan entre 1 y un máximo de 6. El puntaje máximo de la escala total es de 234. No se presentan diferencias significativas estadísticas que nos permitan plantear una superioridad en alguna de las escalas sobre las otras

Los valores de las diferentes escalas no difieren significativamente entre sí. La prueba de Kruskal-Wallis para 2 muestras independientes arrojó solamente diferencias estadísticas entre hombre y mujeres en la escala de *Autonomía* ($X^2= 7.582, p= 0.006$), con puntuaciones significativamente en las mujeres. Se aprecia en la tabla que los valores promedios de las diferentes escalas se agrupan alrededor de la puntuación de 4, que comparada con la puntuación máxima de 6 puede ser considerado un valor medio alto, lo que indicaría que los participantes perciben diferentes dimensiones afectivas relativamente satisfactorias.

Para poder tener una idea más precisa de la distribución de los participantes respecto al bienestar psicológico, se realizó un segundo análisis, siguiendo las indicaciones de Merino (2019) quien de acuerdo a los baremos establecidos por Ryff et al. (1995), utilizó puntos de corte definidos por los autores para precisar tres niveles (Alto, Medio y Bajo) en las sub-escalas particulares, y cuatro niveles (Bajo, Moderado, Alto y Elevado) para la escala de bienestar general.

La Tabla 24 muestra la distribución del GE en los diferentes niveles de bienestar establecidos.

Tabla 24

Distribución del GE en los Niveles de Bienestar Psicológico por dimensiones (total y por sexo)

Dimensiones Bienestar Psicológico	Mujeres (n=12)			Hombres (n=23)			Total GE (n=35)		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Autoaceptación *	4 (33)	3 (25)	5 (42)	8 (35)	6 (26)	9 (39)	12 (35)	9 (26)	14 (40)
Relaciones positivas	6 (50)	4 (33)	2 (17)	10 (44)	9 (30)	6 (26)	16 (46)	11 (31)	8 (23)
Autonomía	-	7 (58)	5 (42)	1 (4)	17 (74)	5 (22)	1 (3)	24 (69)	10 (28)
Dominio del entorno *	4 (33)	3 (25)	5 (42)	9 (39)	7 (30)	7 (31)	3 (37)	10 (29)	12 (34)
Crecimiento personal	-	5 (42)	7 (58)	-	13 (56)	10 (44)	-	18 (51)	17 (49)
Propósito en la vida	2 (17)	3 (25)	7 (58)	7 (30.4)	4 (17.4)	12 (52.2)	9 (26)	7 (20)	19 (54)

* Se hallaron diferencias significativas entre la distribución de hombres y mujeres en los distintos grupos.

Es interesante observar que todos los indicadores evaluados para el Bienestar Psicológico se concentran en los niveles medios y niveles elevados, lo que estaría expresando desde el punto de vista afectivo, emocional, una tendencia positiva emocionalmente para este grupo en particular, es decir, se infiere que en general se perciben satisfechos afectivamente con estos diferentes aspectos de sus vidas, que se han considerado en el marco de esta investigación, como componentes importantes del proyecto de vida.

Por otra parte, respecto al comportamiento de estos indicadores de la Escala atendiendo al sexo de los participantes, el análisis de las pruebas de Chi Cuadrado para Tablas Cruzadas mostró que en general no se diferencian estadísticamente las distribuciones de mujeres y hombres en los distintos niveles de bienestar, la mayoría de las dimensiones. Solamente se encontraron diferencias en la dimensión *Autoaceptación* (valor de Eta, para medidas nominales por intervalos, con $p=0.43$) y *Dominio del Entorno* ($p=0.45$), en las que un mayor porcentaje de mujeres comparado con el de los hombres se agrupa en el nivel *Alto* de bienestar.

Finalmente, en el grupo de estudio, no se encontraron asociaciones significativas (coeficiente de correlación de Spearman) entre bienestar psicológico y las medidas generales de inteligencia evaluadas por el EFAI-3 (Tabla 25).

Tabla 25.

Correlaciones (coeficientes r y p) de las medidas de la Escala General de Bienestar Psicológico con las escalas generales de Aptitudes Intelectuales (n=35)

Dimensiones Bienestar Psicológico	Inteligencia No Verbal	Inteligencia Verbal	Inteligencia General
Autoaceptación	.175	.081	.224
	.314	.642	.196
Relaciones positivas	.200	-.160	.077
	.249	.358	.661
Autonomía	-.018	.039	.034
	.920	.823	.846
Dominio del entorno	-.137	.285	.187
	.431	.097	.281
Crecimiento personal	.221	-.101	.021
	.203	.563	.904
Propósito en la vida	.264	-.094	-.007
	.126	.591	.970

Nota. Se presentan los valores de r=coeficientes de correlación de Spearman, y debajo de éstos las probabilidades asociadas

Borges et al. (2011) han sostenido que la alta capacidad intelectual y el bienestar emocional serían relativamente independientes, y que sus relaciones dependen de las complejas interacciones de los factores, entre ellos, los sociales, culturales y contextuales.

Caracterización de los factores socioculturales

Se presentan a continuación un grupo de resultados de *indicadores socioculturales* presentes en los 35 participantes. Cabe destacar que, siguiendo un estudio realizado, en los marcos de un proyecto más general, con esta población (Castellanos et al., 2020), para esta investigación se formó un índice general denominado *capital cultural (CC)*, compuesto por los siguientes datos: *estado civil de los estudiantes, nivel de educación de los padres, ocupación actual de los padres; estado civil de los padres*, y un indicador de bienes patrimoniales tangibles, teniendo en cuenta el *número de libros en casa, y de estos, los leídos*.

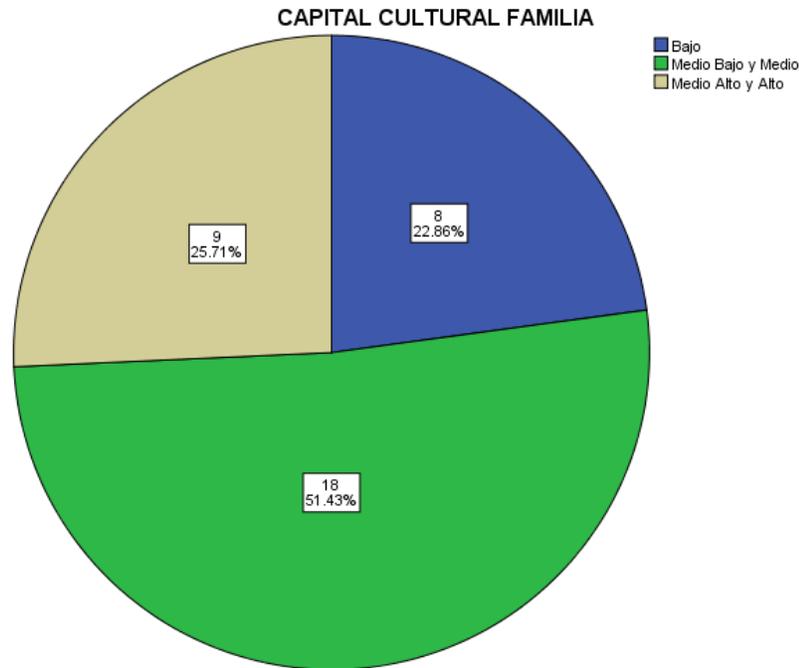
Vale la pena resaltar que en cuanto al capital cultural el análisis se realizó en tres direcciones, tomando en cuenta algunos presupuestos aportados por Bourdieu (1987) en torno a las implicaciones de este término en la educación, donde se asume que debe ser abordado en cuanto al *estado incorporado*, que está relacionado con las disposiciones personales y familiares con que cuenta el individuo; el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes o patrimonios culturales con que cuenta y que emplea; y finalmente en el *estado institucionalizado*, “como forma de objetivación muy particular, que confiere al capital cultural ... propiedades totalmente originales” (p.2), y que está vinculado a los logros y desempeños alcanzados.

Por lo que aquí se han explorado algunos aspectos relacionados con estas tres direcciones, en términos de nivel de escolaridad de los padres y avances alcanzados en ese sentido, ocupación actual de estos, tenencia y lectura de libros en el hogar y otro grupo de aspectos relacionados a los logros y desempeños percibidos por los propios adolescentes.

Se formaron 4 grupos de CC con los puntos de corte de los percentiles 25, 50, 75, 95. Finalmente, se reconfiguraron los intervalos de valores para formar 3 grandes grupos: Bajo (<P25), Medio Bajo y Medio (>P25 y P50) y Medio Alto y Alto (>P50). La distribución de los estudiantes en ellos se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Distribución de participantes en grupos de capital cultural (CC)



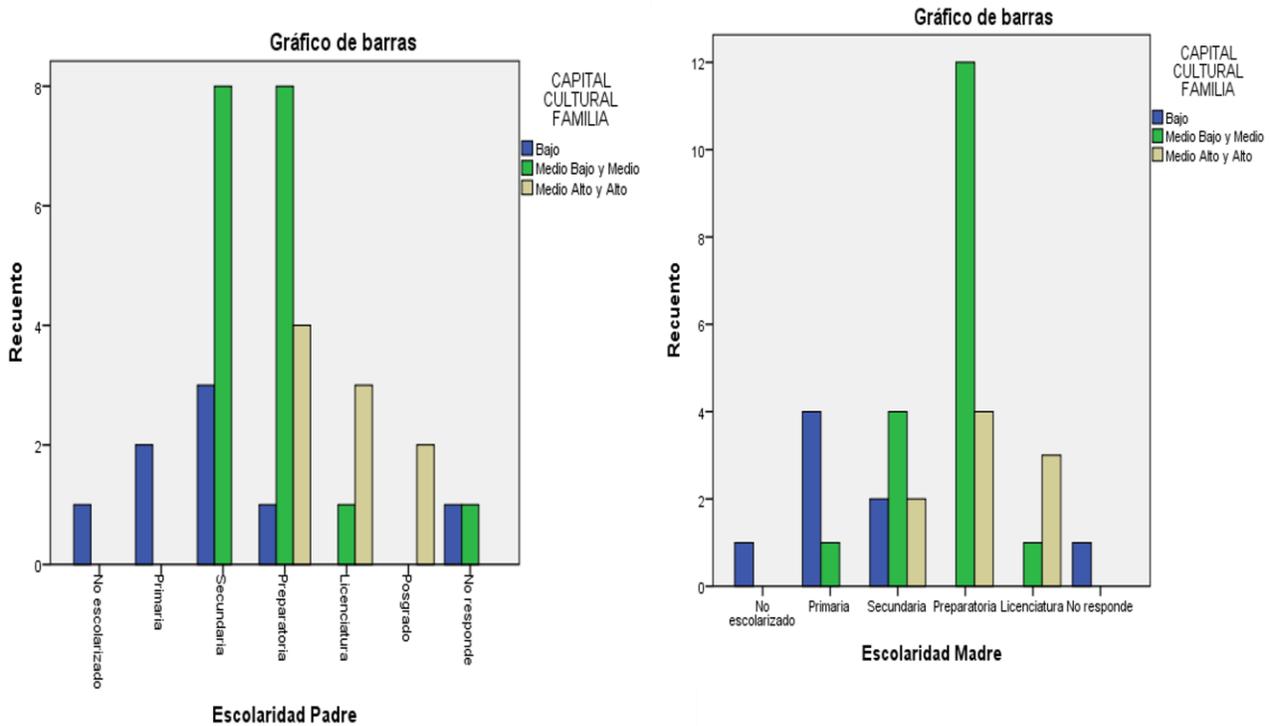
Como se observa en la Figura 4, más de la mitad del grupo quedó agrupado en el Nivel 2 (Medio Bajo y Medio), y solamente un 22.86% (9 estudiantes) tienen indicadores sociodemográficos, y sobre todo, referentes al nivel educativo en el hogar, que los ubican en el tercer grupo, Medio Alto y Alto.

Para describir algunos datos relevantes del GE, se caracterizó por que provienen de hogares cuyos padres mayormente están casados, y con un nivel de escolaridad de preparatoria predominantemente. La mayor parte de los padres tienen actualmente un empleo (no se incluyó información posterior a la pandemia), mientras que en las madres también se ve un predominio de mujeres que son amas de casa.

Las figuras 5, 6 y 7 presentan información respecto a la relación entre indicadores socioculturales importantes en la investigación y el nivel cultural familiar.

Figura 5

Escolaridad de padre y madres según nivel de Capital Cultural Familiar



La aplicación de las pruebas de Chi-Cuadrado de Pearson para tablas de contingencia corrobora estadísticamente una distribución desigual en las variables de escolaridad de la madre y del padre, con predominio de niveles de escolaridad de Secundaria y Preparatoria en el nivel 2 de capital cultural familiar para los padres ($X^2=27.88$ (12), $p=.006$), y también en el caso de las madres, con porcentajes mayores de escolaridad de Preparatoria ($X^2=26.788$ (10), $p=.003$).

Sin embargo, la dispersión de los datos al analizar la *ocupación de los progenitores* no permite apreciar una tendencia estadísticamente significativa en los grupos, ni en las madres ($X^2=18.71$ (12), $p=.096$), ni en los padres ($X^2=16.28$ (16), $p=.433$).

Por otra parte, la Figuras 6 y 7 muestran la ocupación actual de ambos según su nivel de capital cultural.

Figura 6

Ocupación laboral de los padres según Nivel de Capital Cultural Familiar

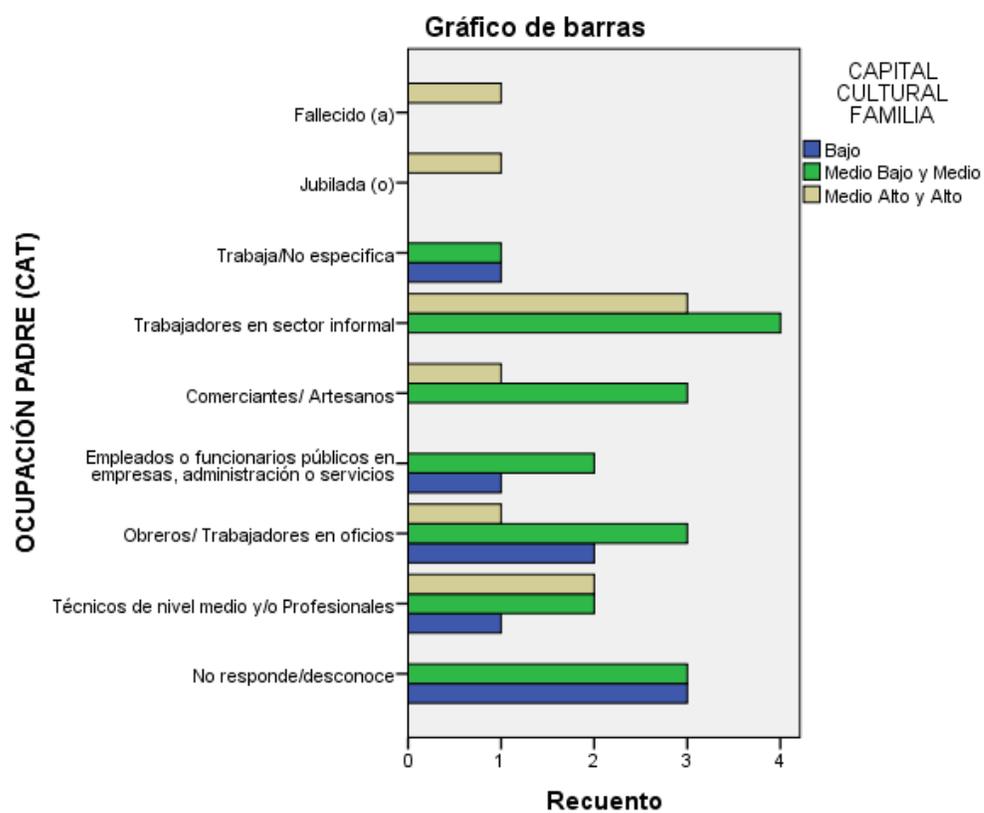
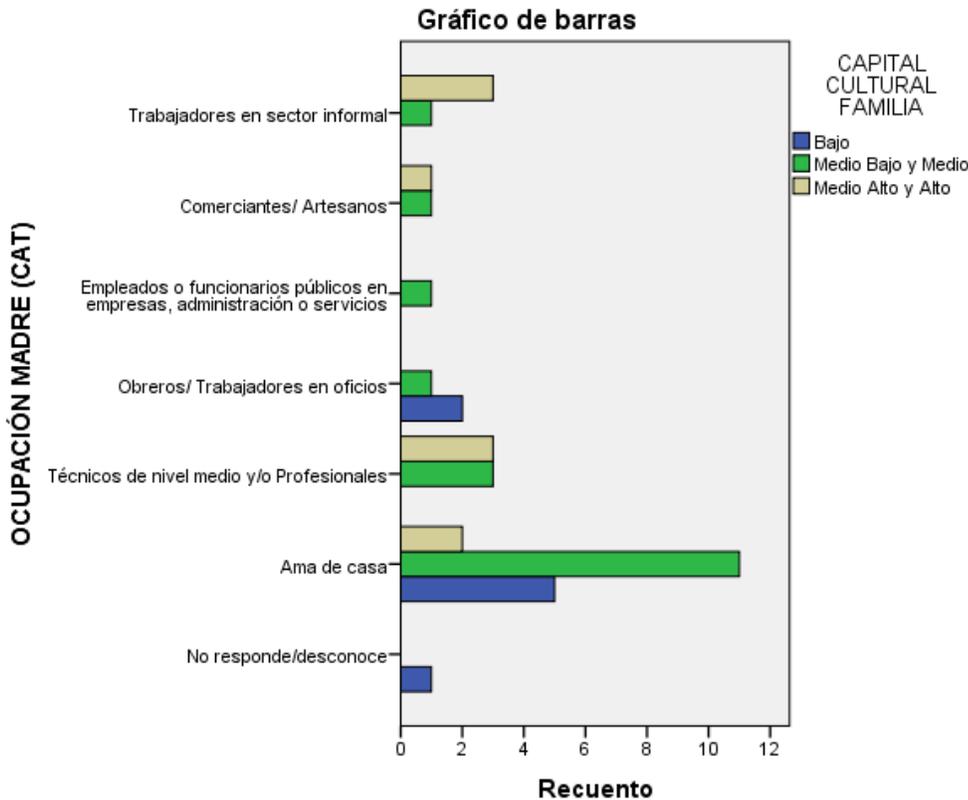


Figura 7

Ocupación laboral de las madres según nivel de Capital Cultural Familiar



Resulta interesante observar que entre las madres hay un predominio de amas de casa, que a su vez provienen del grupo con Capital Cultural Medio-Medio Bajo.

En cuanto a bienes patrimoniales tangibles que se registraron, en los hogares existen libros entre 26-100 textos, de los cuales se leen de 0-10. Los libros pueden constituir una importante evidencia de capital cultural tangible, con que cuentan las familias, lo que pudiera estar mostrando una intención de culturización y de estimulación intelectual respecto a los hijos. Por ello, resultó interesante observar la relación que se puede estar estableciendo entre el nivel escolar de los padres de los participantes y los libros tanto que portan en sus hogares como que han leídos los hijos. Se ilustra en las Figuras 8 y 9 que se presentan a continuación.

Figura 8

Relación entre el número de libros en casa y el nivel escolar de los padres, a partir de las frecuencias de las respuestas de n=35

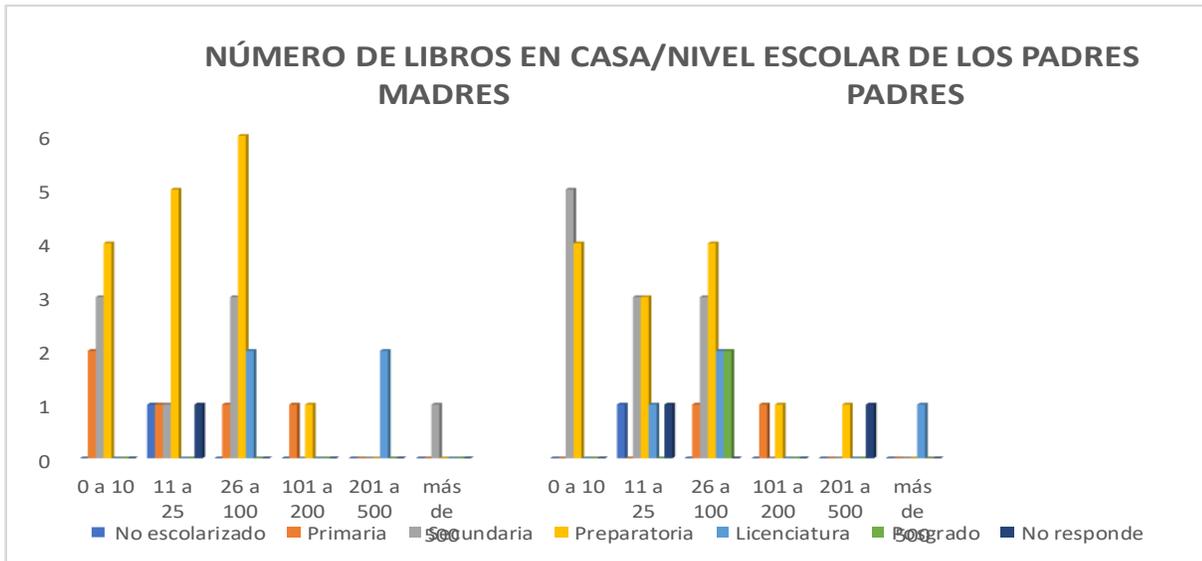
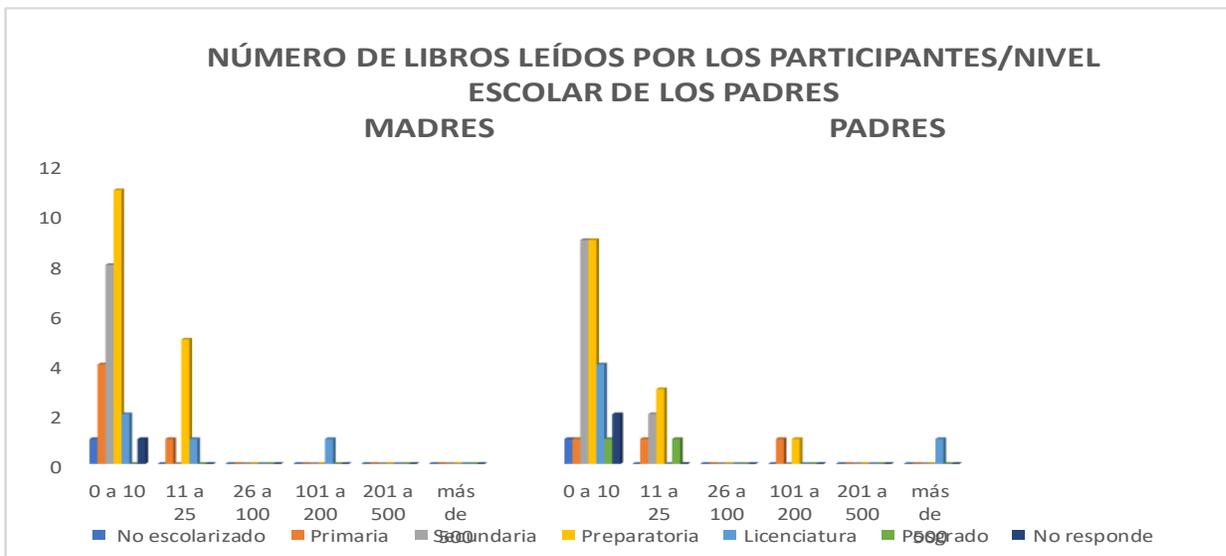


Figura 9

Relación entre el número de libros leídos por los participantes y el nivel escolar de los padres a partir de las frecuencias de las respuestas de n=35



No se encontraron asociaciones significativas estadísticamente al analizar los valores de las pruebas de Chi Cuadrado para tablas de contingencia. Este aspecto puede ser analizado mejor en otro contexto; pudiera estar reflejando, más que la ausencia de la actividad de lectura en los adolescentes, el hecho de que el acceso a la cultura se da por otros medios (acceso a internet por medio de dispositivos electrónicos, etc.), que no se registraron en el formato de datos sociodemográficos.

Resultó relevante explorar la existencia de relaciones entre los grupos de capital cultural familiar (CCF) y la alta capacidad intelectual de los estudiantes. La prueba de Kruskal-Wallis para K muestras independientes no arrojó diferencias significativas entre los grupos de CCF y los puntajes generales de los adolescentes en los indicadores de capacidad intelectual (CI Inteligencia General, Percentiles en Inteligencia General, Verbal, No Verbal, y Puntuaciones directa del TMP de Raven). En este grupo de 35 estudiantes no encontramos esta relación entre capital cultural familiar y alta capacidad intelectual.

Finalmente, y en relación con los factores socioculturales, se sistematizó información respecto a un aspecto cultural específico, la trayectoria escolar de los participantes (Tabla 26).

Tabla 26

Indicadores de trayectoria académica en el GE (n=35)

Indicadores de trayectoria	Promedio académico de secundaria	Promedio actual de calificaciones (Prepa 1er corte 1er año)	No. de Materias reprobadas	Semestres repetidos	Cambios de escuela
Media	8.97	7.903	.43	1.97	2.26
Mediana	9.10	8.00	.00	2.00	3
Desv. típ.	.68	1.17	.69	.16	1.06
Mínimo	7.90	5.75	0	1	0
Máximo	9.80	9.97	2	2	3

Nota. Lo promedios académicos tienen como máximo la calificación de 10

El 68% de los estudiantes del grupo nunca ha reprobado una materia en la Preparatoria, un 20% (7 estudiantes) reporta una materia reprobada en la Prepa, y solo un 11.1% (4 estudiantes) ha tenido

como máximo 2 materias reprobadas. Asimismo, un 62.9% no reporta cambios de escuela dentro de un mismo nivel escolar (primaria, secundaria, preparatoria), y el 97.1% reporta no haber interrumpido estudios en ningún momento de su trayectoria escolar. Todos estos datos nos permiten caracterizar al grupo con una trayectoria bastante estable, con pocas interrupciones, y, sin embargo, con resultados académicos diversos.

Estos resultados, conjuntamente con un grupo de presupuestos teóricos en torno a la categoría proyecto de vida, abrieron interrogantes y futuros ejes de análisis, que guiaron y sirvieron como puentes hacia el siguiente estudio de naturaleza cualitativa. Entre esas interrogantes, se encuentran las siguientes:

- ¿Con qué *preparación* cuentan los/las adolescentes con altas capacidades para construir su proyecto de vida? ¿Cómo perciben su desarrollo para definir su visión de futuro, y luchar por alcanzarla?
- ¿Qué recursos personales podrían estar implicados en la construcción del proyecto de vida (por ejemplo; contenidos autovalorativos, niveles de autonomía; principales motivos o jerarquía motivacional; propósitos de vida; necesidades; nivel de aspiraciones, entre otros)?
- ¿Qué factores reconocen los/las estudiantes como condicionantes en la construcción del proyecto de vida (relaciones con otros y con el entorno)?
- ¿Cómo está incidiendo la perspectiva de género en todo este proceso de construcción de metas y objetivos a futuro?
- ¿De qué manera se relaciona la autopercepción de sus altas capacidades por parte de los/las adolescentes con el proceso de construcción de sus proyectos de vida y con las características de éste?

Todas estas cuestiones guiaron la exploración y profundización en la segunda etapa, estudio cualitativo, de la investigación.

CAPÍTULO 5

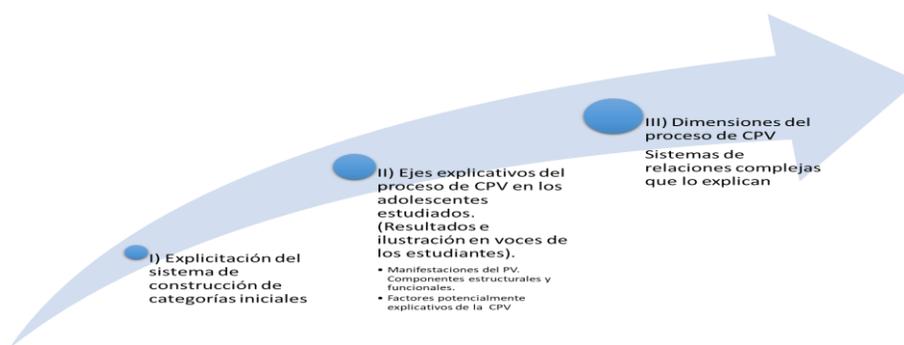
INDAGACIÓN EN PROFUNDIDAD SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA: ESTUDIO CUALITATIVO

A partir del estudio cuantitativo afloraron cuestiones que guiaron en un primer momento la estrategia de trabajo en esta segunda etapa cualitativa, y, por tanto, se intencionó su presencia en las entrevistas para ser exploradas en mayor profundidad.

La estrategia de presentación de los resultados sigue la siguiente lógica: inicialmente se explicita el proceso preliminar de construcción de categorías que son fundamentalmente deductivas, y se revela el sistema categorial utilizado en el análisis. Posteriormente, se presentan los datos empíricos que ilustran el valor explicativo de estas categorías. Finalmente, se abordan los principales ejes de análisis a partir de los cuales se avanza para sistematizar las categorías que estructuran la interpretación y comprensión del objeto de esta investigación: la construcción del proyecto de vida¹ en un grupo de adolescentes con altas capacidades. La Figura 10 ilustra la estrategia de presentación de los resultados obtenidos.

Figura 10

Estrategia de presentación de los resultados de la investigación



¹ En lo adelante se utilizarán las siglas PV para referirse a la categoría *Proyecto de vida*; y, CPV para referirse a la categoría *Construcción del proyecto de vida*.

En esta etapa de la investigación, se incorporaron temas a explorar que, por una parte, tienen un sustento teórico en los referentes asumidos en el estudio, mientras que, por otra parte, su presencia fue corroborada de alguna manera en el estudio empírico cuantitativo previo. Así, resultaron relevantes en la indagación durante el desarrollo de las entrevistas, los siguientes temas:

- a) los estilos y mecanismos psicológicos de regulación que, a su vez, implican diferentes formas de autoexpresión de la persona: integración personal, autodirección y autodesarrollo (D'Ángelo, 2002),
- b) las manifestaciones particulares de estos mecanismos como: las particularidades del autoconcepto y la percepción de los estudiantes de su propio crecimiento personal, su autonomía y su visión o proyección de futuro,
- c) las áreas de significado personal o *zonas de sentido personal* (Domínguez & Ibarra, 2003) la concepción y estructuración del proyecto de vida,
- d) la perspectiva de género en la concepción y estructuración del proyecto de vida; y
- e) los factores de naturaleza sociocultural, como la incidencia del capital cultural familiar en las trayectorias escolares y en los niveles de bienestar psicológico.

La exploración de estos temas abonó directamente a la comprensión de diferentes aspectos del proceso de construcción del proyecto de vida, en su configurarse paulatinamente (expresión de la autorregulación de la personalidad, y orientación consciente de la conducta en función de la esfera motivacional del individuo (Labarrere, 1994).

La sistematización de estos ejes iniciales de análisis – o núcleos orientadores – guió la presentación de resultados tomando en consideración tres grandes aspectos, estrechamente relacionados con los objetivos del trabajo.

Ellos son: 1) la identificación de los procesos configuracionales distintivos del proyecto de vida y de su construcción paulatina, 2) la identificación de los principales factores que tienen un potencial

explicativo en las dimensiones personales y socioculturales, 3) el análisis de las relaciones entre procesos configuracionales y factores influyentes o explicativos para conformar una visión de la complejidad del proceso estudiado.

5.1. Explicitación del sistema de construcción de categorías iniciales.

Se partió de dos macrocategorías, que orientaron el proceso de indagación:

1. **Macrocategoría 1: Procesos configuracionales del proyecto de vida.** Comprende un conjunto de categorías configurativas de PV, que contemplan aspectos de expresión individual (cognitiva, afectiva, conductual), entendidas a través de sus interconexiones, organización, significados, sus componentes esenciales, y también singulares, que distinguen al grupo estudiando. Los procesos configuracionales tienen una naturaleza fenoménica, pero a la vez, sintetizan nuevos núcleos de análisis que ayudan a comprender el desarrollo del proceso objeto de estudio.

Las categorías configurativas se presenten de manera separada, pero esto se debe solo a que es imposible hablar de todas al mismo tiempo; sin embargo, por su esencia y naturaleza, se superponen, se entretajan, se configuran y poseen una interconexión sólida, de tal manera que al pensar en una hay que tener siempre presente la realidad de las demás...La configuración se identifica mediante su organización, procesos y entorno configurante, pero las transformaciones y dinámica de la configuración están determinadas por las relaciones, funciones y significados, es decir, por sus rasgos caracterológicos. (Ocaña, 2014, pp. 35-36)

2. **Macrocategoría 2: Factores personales y socioculturales, condicionantes del proceso de construcción del proyecto de vida.** Comprende un conjunto de procesos, particularidades y condiciones que ejercen una influencia relevante en la construcción del PV, y que tienen, para la

autora, un potencial explicativo. Esta macrocategoría sintetiza la concepción de la unidad de lo externo y la interno, de lo individual-subjetivo y lo social.

En cada una de estas macrocategoría se contempló lo que a priori se había considerado necesario a ser explorado en los participantes. Por ejemplo, dentro de la macrocategoría *Procesos configuracionales del proyecto de vida*, se encontraban subordinadas las *categorías*: representación/comprensión de lo que es un PV; valoración del sentido y significado personal de la vida y de su PV; preparación para construir un PV, etc. Por su parte, la macrocategoría *Factores personales y socioculturales condicionantes del proceso de construcción del proyecto de vida*, se planteó para la plantilla base desde una perspectiva más inductiva, pues en ella su fueron incluyendo las aportaciones espontáneas de los participantes sobre posibles factores que estaban incidiendo en la construcción de su proyecto de vida; así como la apreciación de la relación entre su propia capacidad intelectual y el modo en que estaban construyéndolo.

La Tabla 27 sistematiza en un primer momento las macrocategorías, categorías y las preguntas orientadoras que derivaron de las anteriores.

Tabla 27

Plantilla inicial de macrocategorías, categorías y preguntas orientadoras.

Macrocategoría: Procesos configuracionales del proyecto de vida		
Categorías		Preguntas orientadoras
1.1. Conformación de una representación del PV	1.1.1.	¿Qué es un PV?
	1.1.2.	¿Qué es para ti un PV?
1.2. Valoración del sentido de vida y del significado personal de la construcción de su proyecto de vida.	1.2.1.	¿En tu opinión, qué le da sentido a tu vida?
	1.2.2.	¿Qué significa para ti construir un Proyecto de vida propio? ¿En qué sentido es importante para ti, qué te aportaría?
1.3. Aspiraciones y expectativas.	1.3.1.	¿Cómo te imaginas en el futuro? ¿Cuáles son tus principales aspiraciones y expectativas en el futuro?
1.4. Preparación para construir un proyecto de vida.	1.4.1.	¿Qué tan preparada (o) te sientes ahora para proyectar tu vida en el futuro? En caso negativo, ¿qué necesitarías para poderlo hacer?
1.5. Perspectiva de género.	1.5.1.	¿Crees que el hecho de ser hombre/mujer, puede incidir en la manera en que construyes tu proyecto de vida?
	1.5.2.	¿Cómo crees que el hecho de ser hombre/mujer, puede incidir en la manera en que construyes tu proyecto de vida?
1.6. Independencia – dependencia en la CPV.	1.6.1.	¿Tu proyecto de vida, lo has construido solo(a), o has necesitado de otros?
	1.6.2.	¿Podrías comentar de quiénes? ¿Qué te han aportado estas personas en la CPV?
1.7. Percepción y previsión de obstáculos en la CPV	1.7.1.	¿Qué problemas o barreras has encontrado para construir tu proyecto de vida?
	1.7.2.	¿Has tenido en cuenta obstáculos posibles para lograr tus metas futuras? ¿Cómo los enfrentas?
1.8. Planteamiento y estructuración de metas	1.8.1.	¿Visualizas siempre y claramente tus metas? ¿Cómo logras definir o decidir cuáles son tus metas? Describe este proceso.
Macrocategoría: Factores personales y socioculturales condicionantes del proceso de CPV		
1.9. Factores socioeconómicos y culturales	1.9.1.	¿Qué factores socioeconómicos y culturales han incidido en que construyas tu proyecto de vida de esta manera en particular?
1.10. Factores personalológicos	1.10.1.	¿Qué factores personalológicos han incidido en que construyas tu proyecto de vida de esta manera en particular? (Explorar autovaloración, reflexión, jerarquías motivacionales, sistema de aspiraciones).
	1.10.2.	¿Crees que ha influido tu potencial intelectual en el modo en que estás construyendo tu proyecto de vida? ¿Por qué?

Adentrándonos en el proceso de indagación, se pudo ir apreciando en los adolescentes un alto nivel de implicación durante las sesiones de entrevista, abundando en los contenidos de manera abierta y colaborativa, lo que creó un clima muy favorable para la exploración de los temas.

Aun cuando se preconció una guía que pudiera ir orientando el proceso, gracias a la riqueza y flexibilidad que ofrece la entrevista semiestructurada en profundidad, los adolescentes establecieron sus propias lógicas en el análisis del tema, lo que nos fue llevando a un replanteamiento del propio orden de las categorías que inicialmente se consideraron.

Con el decursar de los análisis otras categorías fueron emergiendo y haciéndose cada vez más visibles, por la fuerza y recurrencia de sus evocaciones en los participantes, lo que abrió el panorama de análisis. Estas tuvieron que ver con atribuciones a la propia construcción de proyecto de vida para los participantes, entre las que destacan: *concepción; ideal; motivación/motivos; algoritmo/reactivos*.

También en términos más operativos fueron recurrentes categorías como: *recursos; objetivos; estrategias*. Y, desde una perspectiva externa o de condicionalidad se hicieron visibles las categorías: *aspectos culturales, sociales y económicos; las perspectivas de género; las redes de apoyo social y cualidades/rasgos/características de la persona/personalidad*.

En esta etapa se comenzó a hacer evidente para la investigadora la necesidad de identificar no solamente estas categorías, fundamentalmente vinculadas al contenido, sino de incorporar otros indicadores de análisis, como es el caso de la elaboración, significación, estructuración y temporalidad de los contenidos, que los atravesaban de manera transversal, otorgándoles una mayor riqueza e integración. Estos códigos se fueron asignando a las categorías siguientes: *elaboración personal de los contenidos* (González, 1989); *significación emocional; estructuración de los contenidos y dimensión temporal de dichos contenidos* (Domínguez e Ibarra, 2003). Lo que permitió no solamente describir el proceso, sino también comprender las categorías desde un mayor sentido subjetivo para los participantes (Anexo 11).

Sistemáticamente, se fueron reforzando las categorías preconcebidas inicialmente, pero también algunas de ellas se fueron resignificando y dando paso a subcategorías, como es el caso de la categoría *conformación de una representación del PV*, a la que se fueron subordinando las subcategorías: *representación general del proyecto de vida; representación del proyecto de vida propio; valoración del sentido de vida y significado personal de la CPV*, así como la subcategoría *aspiraciones y expectativas*, las que fueron integrándose.

De igual forma alrededor de la categoría *Recursos en la construcción del proyecto de vida*, se fueron agrupando las subcategorías *Preparación para construir un Proyecto de vida; Independencia o dependencias; Percepción y previsión de obstáculos; y, Planteamiento y estructuración de metas*. Entendidas estas como recursos que permiten al adolescente estructurar su proyecto de vida de una forma particular.

En torno a la categoría relacionada con los factores socioculturales y psicológicos que podrían estar condicionando la CPV, se nuclearon otro grupo de subcategorías, destacando en el área sociocultural criterios relacionados con las *pautas sociales y culturales preestablecidas*, el *contexto y redes de apoyo socio-familiar*, la *situación económica*; la *perspectiva de género*; Y, por su parte en la categoría de factores psicológicos se subordinaron subcategorías como *formaciones psicológicas complejas* (autovaloración, motivos, necesidades, concepción del mundo, potencial autorregulador), insertándose a esta también el área cognitiva, expresada en la apreciación de la relación *entre capacidad intelectual y el modo en que está construyendo el proyecto de vida*.

Lo que fue permitiendo a la investigadora ir desarrollando una segunda plantilla en la que se apreciaron las relaciones categoriales de un modo diferente (Tabla 28).

Tabla 28.

Plantilla en desarrollo: Macrocategorías, categorías y subcategorías.

1. Macrocategoría <i>Procesos configuracionales del proyecto de vida</i>		
Categorías	Subcategorías	
1.1. Conformación de una representación del PV.	1.1.1. Representación general del proyecto de vida.	
	1.1.2. Representación del proyecto de vida propio.	
	1.1.3. Valoración del sentido de vida y del significado personal de la construcción de su proyecto de vida.	
	1.1.4. Aspiraciones y expectativas de futuro.	
1.2. Recursos para la construcción del PV.	1.2.1. Preparación para construir un proyecto de vida.	
	1.2.2. Independencia – dependencia en la CPV.	
	1.2.3. Percepción y previsión de obstáculos en la CPV	
	1.2.4. Planteamiento y estructuración de metas	
2. Macrocategoría: Factores mediadores o potencializadores del proceso de CPV		
2.1. Factores contextuales (socioeconómicos y culturales) que inciden en la CPV	2.1.1. Contexto y redes de apoyo socio-familiar	
	2.1.2. Situación económica familiar	
	2.1.3. Perspectiva de género	
	2.1.4. Pautas sociales y culturales preestablecidas	
2.2. Factores personológicos que inciden en la CPV	2.2.1. Formaciones psicológicas complejas (contenidos autovalorativos, motivos, necesidades, nivel de aspiraciones y expectativas, concepción del mundo, potencial autorregulador)	
	2.2.2. Relación entre capacidad intelectual y el modo en que está construyendo el proyecto de vida.	

A partir de este sistema categorial se orientó el análisis de las respuestas de los estudiantes a lo largo de las entrevistas desarrolladas.

Para leer los resultados serán importantes algunos criterios que se tomaron en consideración al incluir contenidos textuales en los que se expresaron las aportaciones de los adolescentes para proteger su anonimato. En este caso las siglas se asignaron en función del sexo y el número de caso en la

plantilla base utilizada para los análisis, de forma que, por ejemplo, para un hombre que en el consecutivo de casos era el 10, su sigla es H-10, y para una mujer que correspondió con el caso 20, su sigla fue M-20. Por su parte, la sigla asignada a las entrevistas grupales fue en función del número de entrevista (se realizaron dos), con las iniciales de entrevista grupal, resultando entonces EG-1 o EG-2.

En la Tabla 29 se muestra la cantidad de entrevistas realizadas, con sus horas de grabación y códigos (siglas) asignados a los participantes.

Tabla 29

Entrevistas realizadas y códigos (siglas) adjudicados a los participantes.

Entrevista	Número de entrevistas	Horas de grabación	Códigos (Siglas)
Entrevista en profundidad	21 entrevistas (21 participantes)	33 horas	Mujeres: M-(número correspondiente al consecutivo de las entrevistas) Hombres: H-(número correspondiente al consecutivo de las entrevistas)
Entrevista Grupal	2 entrevistas (21 participantes en cada entrevista grupal)	3 horas 2 horas	EG-1 EG-2

Durante el proceso de análisis, las categorías fueron transformándose, ampliándose o incluyendo nuevos contenidos, y redefiniéndose o precisando su contenido en dimensiones más específicas. Estos procesos se irán revelando a partir de la presentación de los resultados, no como información estática, sino como evidencias y hallazgos empíricos que propiciaron la transformación de los contenidos emergentes y/o construidos para darles más poder interpretativo y explicativo.

5.2. Ejes explicativos del proceso de CPV en los adolescentes estudiados.

5.2.1. Procesos configuracionales del PV en los adolescentes.

La macrocategoría *Procesos configuracionales del PV en los adolescentes*, más que hacer alusión a un concepto estrictamente definido, hace alusión a una configuración de particularidades funcionales (González, 2012) expresadas en las ideas, reflexiones y valoraciones propias de los adolescentes.

Para ello, se realizaron un grupo de análisis de contenido que permitieron arribar a las categorías estudiadas, tomando en cada caso definiciones de las propias voces de los participantes y algunos testimonios de sus puntos de vista acerca de los temas tratados, en diálogo con un conjunto de indicadores (González, 1989; Domínguez e Ibarra, 2003), que atravesaron transversalmente este proceso de análisis, como es el caso de sus *niveles de implicación, elaboración y sentido personal*, el *nivel de estructuración de ideas*, la *dimensión temporal* presente en sus apreciaciones; así como un grupo de procesos psicológicos, estrechamente conectados con el proyecto de vida como formación motivacional compleja de la personalidad (Anexo 11).

✓ *Conformación de una representación del proyecto de vida.*

En el análisis de la representación que tenían los participantes acerca del PV, tanto general como personalizada, resultó significativo que desde el discurso explícito convergían en un grupo de consideraciones al definir su propia concepción de lo que es un proyecto de vida.

De esta manera, se pudiera definir este constructo (PV), a partir de lo planteado por los adolescentes, como: Un plan de vida personal, conformado por acciones concretas para alcanzar metas que resultan relevantes, las que se “visualizan y/o mentalizan” a corto, mediano y largo plazo. Es un proceso que requiere una preparación previa, en el que se van considerando obstáculos y se van planteando con objetividad las acciones. Implica empeño y esfuerzo, así como analizar capacidades propias y preferencias. Suele ser indicativo de crecimiento, desarrollo económico y personal.

Para los adolescentes estudiados, el proyecto de vida se representa como un plan en el que se contemplan acciones en las que se valoriza la dimensión temporal, apreciándolas a corto, mediano y largo plazo. Pero, también se representa como proceso, que no inicia en el hoy, sino que está basado en el recuento histórico de sus experiencias de vida, que requiere de cierta formación para que sea efectivo; y, para lo que consideran tanto los obstáculos que confrontaron y de los que aprendieron, como los obstáculos futuros a tener en cuenta para lograr sus metas. Llama la atención el énfasis en características personales de la esfera volitiva como el esfuerzo, la voluntad, el empeño, que asumen como imprescindibles para su ideal de proyecto de vida.

El testimonio de algunos de ellos así lo demuestra:

“Un proyecto de vida, es analizar mis capacidades, mis gustos, lo que yo quiero llegar a lograr, hacer en un futuro, pero a medidas cortas, no hacer una meta demasiado larga y que a lo largo del proceso no lo vaya a lograr por diferentes obstáculos para mí un proyecto de vida es a corto, a momentos cortos, pero que sé que puedo lograrlos y mentalizar algo que yo que esos lapsos van a lograr algo más grande; por ejemplo mi proyecto de vida ahora sería, lograr... terminar... llegar a la universidad, terminar la preparatoria y entrar en un campo en química, química industrial, es lo que estoy viendo, ese sería un proyecto de vida para mí, terminar la universidad, conseguir un trabajo estable y una casa propia para hacer un proyecto de vida, que más que nada lo generalizado de la sociedad, que todos piensan eso: un trabajo estable, una casa estable y una vida estable, y yo más que nada es lo que busco, tanto no de una pareja, eso no, lo que yo quiero es estar bien conmigo mismo primero, conseguir mi trabajo, mi hogar y ya lo demás es variable, si tengo pareja o no, familia o no, no me importa eso ahora, para mí eso es ser estable en la vida” (H-10).

Otro adolescente de forma más sintética comentó:

“...pues como, desde antes, plantear este, pues, qué tienes pensado hacer, este, pues, a corto, medio y largo plazo, para que, pues, como que te prepares y vayas planteando y vayas como que viendo todas las cosas para que salga bien en un futuro lo que quieres hacer” (M-14).

De manera general su visión personal de futuro se definió como: proyectar un plan personal a corto, mediano y largo plazo, en el que las metas se van estructurando progresivamente, desde vencer sus evaluaciones inmediatas y terminar los estudios preuniversitarios, hasta llegar a ser profesionales de la carrera estudiada, prosperar económicamente y construir una familia. Este proyecto está respaldado por la voluntad y empeño de la persona, su autonomía, pensamiento crítico, capacidad para anticipar opciones y obstáculos posibles.

En la medida que el ideal de proyecto de vida general se fue personalizando, se iba conformando en los participantes un concepto más claro y preciso de lo que significa esta categoría en sus propias vidas, como parte constitutiva de su identidad personal. Ante lo que se plantearon criterios en torno a metas y objetivos, relacionados sobre todo con la culminación de sus estudios en un plazo más inmediato, y, como objetivos a más largo plazo sus logros profesionales y la posibilidad de construir una familia propia.

Nuevamente emergieron contenidos relacionados con su papel activo ante su proyección futura, así como el potencial regulador de los PV en el comportamiento de los participantes, pues destacaron el necesario “*respaldo*” de su autodeterminación, propósitos personales, de un pensamiento crítico para razonar los eventos de la realidad, y la capacidad de anticipación de obstáculos.

En esta previsión de futuro a nivel ideal de lo que es para ellos su propio PV, la familia de origen resultó ausente por completo en sus argumentaciones.

Llamó la atención la necesidad de los participantes de establecer una lógica en su propia comprensión del proceso de CPV, lo que está estrechamente relacionado con el desarrollo de sus habilidades intelectuales y su creatividad, ya demostrada en la primera parte de la investigación, además de su autonomía para razonar este proceso y modelarlo de algún modo, desde sus cosmovisiones personales acerca de sus vidas y su futuro. Así lo denotan los siguientes criterios.

“Es que, le voy a decir cómo yo lo entiendo...porque a mí se me hace que hay que empezar por lo que uno cree, digo, hay que oír a los demás, pero yo digo que se necesitan unos...como reactivos o pasos para pensar en construir mi proyecto de vida” (M-12).

De forma espontánea los adolescentes incorporaron a su análisis otros contenidos igualmente muy valiosos, que denotaron un importante potencial creativo, y también la autovaloración de sus capacidades intelectuales, como un factor presente en la construcción de su proyecto de vida, tal es el caso de la aportación por parte de ellos de un “algoritmo” o procedimiento propio para la construcción del PV, asumido como “*suma de variables*”, “*reactivos entrelazados*” o “*relación de elementos*”, así expresado en palabras de los propios estudiantes, que, relacionados entre sí, resultan componentes esenciales para la construcción del PV desde sus puntos de vista.

Por ejemplo, cuando los estudiantes plantean aspectos como:

“el proyecto es la suma de reactivos, es como si varios elementos se relacionaran para dar esto, eh, para decir, por ejemplo, la familia, más mi inteligencia, más la responsabilidad que necesito, todo esto... es igual a mi proyecto de vida...se me hace fácil verlo como una ecuación o algo así” (H-4).

“...si se pudieran sumarse algo como variables...mmm... mi familia en primer lugar, que me ha traído hasta aquí, más lo que creo que sé y que puedo aprender, multiplicado por...uhmmm...por la perseverancia y la responsabilidad, de ahí sale un resultado que debe ser este proyecto de vida que estoy formando poquito a poco para mi futuro” (M-2)

En síntesis, los planteamientos que más prevalecieron tienen que ver con la familia de origen “*pues....la familia siempre sería lo primero, son los que me dan la inspiración y, bueno, pues, de ahí parte todo para armar mi proyecto de vida...*” ; sus propias capacidades intelectuales “*...creo que la inteligencia es algo, es como un elemento que sin eso el proyecto de vida sería mucho mucho más complicado...no piense mal de mí, (se ríe) no soy un creído ni eso...pero es que ser inteligente ayuda a pensar y a organizar las cosas para llegar a lo que sueñas*”; las orientaciones de personalidad: los valores (responsabilidad, respeto, humildad, disciplina), la autovaloración; la estabilidad en la esfera

emocional; y, con procesos de autodeterminación y de autorregulación de la personalidad (esfuerzo, empeño, fortaleza personal, voluntad de lograr sus metas).

En la siguiente figura se ilustran los factores que más se establecieron por los participantes como predictores de un proyecto de vida exitoso para ellos *“Con estos pasos...o mejor elementos juntos...mmm...yo me creo que el resultado final sería bueno, y voy a estar feliz con eso...”*. Llamó la atención el hecho de que a pesar de estar en una etapa del desarrollo en que la familia supuestamente pasa a un segundo plano respecto a los coetáneos, en este caso es considerada por los adolescentes como un factor principal para la consecución de sus metas y construcción de su PV. De igual forma, la capacidad intelectual de forma recurrente estuvo presente de forma explícita y consciente para ellos, como otro factor de relevancia.

Figura 11

Factores asumidos por los adolescentes para construir su PV



Estos pudieran ser considerados factores protectores y potenciadores para la construcción de su PV, con los que conscientemente cuentan y asumen como fuentes de desarrollo personal. Destaca, en particular, la idea de las propias capacidades intelectuales como un elemento o componente en el desarrollo del PV.

✓ *Valoración del sentido de vida y del significado personal de la construcción de su proyecto de vida.*

Como motivos fundamentales que otorgan sentido a su vida y que adquieren un significado personal para ellos, en primer lugar, los participantes consideraron a sus familias como inspiración a ser mejores personas y como espacio de reconocimiento y compromiso, revelando en este aspecto la necesidad explícita de satisfacer sus expectativas; en segundo lugar, le da sentido a su vida su propia capacidad para sobresalir, para alcanzar metas y demostrar resultados ante otros (familia, vecinos, amistades); y, en tercer lugar, los amigos, como fuente de apoyo y contención. Llamó la atención, la búsqueda de la felicidad como otra de las áreas de significación para ellos.

Destacó aquí también el papel de la autoexigencia, la necesidad de superación y crecimiento personal de estos adolescentes, y los valores que están en la base del modo en que construyen su proyecto de vida (lealtad familiar, responsabilidad, compromiso, ejemplaridad, entre otros). Así se denotó en algunas de sus valoraciones.

“... por ahora yo creo que sólo mi familia, esa meta que yo tengo y que ellos están luchando porque yo venga a la escuela, mis hermanos que mis papás me lo repiten, ellos te ven como un ejemplo, si ellos te ven que tú te rindes, ellos van a rendirse también, y eso como me impulsó (...) el que si él pudo yo tengo que superarlo, yo eso les digo a mis hermanos, no quieran ser como yo, supérenme, ustedes pueden ser mejores que yo” (H-10).

“... querer demostrarme que sí puedo hacer las cosas, más que nada demostrármelo a mí, y después demostrárselo a los demás, que, que me han dicho como que, ay, pero ¿cómo crees que vas a poder?” (M-20).

✓ *Aspiraciones y expectativas.*

En sentido general, al referirse a sus aspiraciones y lo que esperan de sí mismos en el futuro, los participantes lo argumentan predominantemente en términos de: Persona exitosa, con metas cumplidas, con estabilidad personal, laboral y de familia; fundamentalmente trabajando como profesionalista, con

una familia constituida y contando con el reconocimiento de la familia de origen, con propiedades y prosperidad económica (casa, empresa, oficina, terrenos) y logros profesionales trascendentales, como:

“...curar alguna enfermedad o descubrir algo nuevo, que es algo que me encantaría (H-1).

Llama la atención la tendencia en este grupo a visualizarse a futuro como personas realizadas, con metas cumplidas y con éxito en sus desempeños posibles.

Fueron recurrentes en sus narrativas las áreas: profesión futura y creación de familia propia en primeros términos, aunque además se suelen afiliar a expectativas de logro en otras áreas relacionadas con las anteriores, como es el caso de la tenencia de bienes y la prosperidad en lo económico, sujeto esto a sus propios logros y capacidades, con lo que además en su imaginario de futuro sí aparecen ideas relacionadas con el reconocimiento y valoración por parte de su familia de origen.

“...para un adolescente esta etapa sería un poco confusa, por lo mismo, que no sabemos ni qué queremos (...) yo por eso investigo lo más que puedo, me encantan las ciencias, de ahí me agarro, veo cuales son los campos que existen (...) investigar más a fondo, no quiero quedarme sólo con lo que me dicen, sino yo investigar, y de ahí yo ver qué quiero, de ahí aferrarme a lo que yo vi que me gusta, y si ya veo que algo más me gusta investigarlo también , y compararlo con lo que ya había visto yo, no olvidar lo que ya me había gustado, porque después me puedo arrepentir de lo que vi sólo por una emoción instantánea, quiero comparar, ver donde hay más posibilidades de trabajo en un futuro, y de ahí ampliar mis opciones” (H-10).

✓ ***Preparación y madurez percibidas por los adolescentes para la CPV.***

En el análisis de esta categoría, resultaron relevantes, por una parte, los recursos personales (afectivos, cognitivos y conductuales) con los que creen contar los adolescentes del grupo de estudio; y, por otra parte, los aprendizajes de los que creen disponer para afrontar el proceso de CPV.

La apreciación de la mayoría de los participantes en este aspecto fue que no estaban suficientemente preparados para emprender la CPV; sin embargo, en ningún caso expresaron preocupación, temor o incertidumbres ante este descubrimiento.

Los contenidos relacionados con su preparación suelen ser apreciados a futuro, no como los recursos actuales con que cuentan para ello. Con ello, se rescata nuevamente la dimensión temporal, en el sentido de que son capaces de anticipar para etapas posteriores la necesidad de su formación o preparación para organizar sus metas y objetivos.

“...el aprendizaje a lo largo de la vida me va a ir dando la preparación que necesito, no es cosa de hoy y ya, es de tiempo aprender” (M-5).

“...creo que voy a aprender por mis experiencias propias y por las de los demás también se aprende” (H-6).

“...el apoyo de mi familia se me hace que me va a ayudar, ... a veces los amigos nos apoyan en esta preparación” (M-7).

Se observa en sus narrativas una perspectiva dinámica y procesual para afrontar su proyecto de vida en el futuro, considerando que, desde su punto de vista, su preparación no es un momento, sino un proceso de formación para el que cuentan con: sus capacidades intelectuales; su familia, como grupo o red de apoyo; el papel de las experiencias vividas y futuras como precursoras de aprendizaje y preparación y, llama la atención que evocan repetidamente la importancia de ser capaces de reestructurarse y adaptarse a nuevas circunstancias.

“...la seguridad que tengo en mis capacidades, en las facilidades que tengo de aprender y entender las cosas” (M-12).

“... pues, basándome en eso, yo consideraría que sí me siento capaz, porque es como de adaptación, si tú te adaptas a las cosas que te ponen por delante, pues yo considero que es como que más fácil, el hecho de alcanzar algo que quieras, porque como te decía, no importa las cosas que hagas, no importa mmmm lo que te pongan enfrente, importa que al final tú te sientas feliz y cómodo con lo que estás haciendo, entonces pues, si se presentan cosas, yo creo que buscaría la manera de arreglarlas de la mejor manera para que me hagan bien, porque no es como que no ya me haya pasado, o sea, ya me ha pasado, que tenía ideas, tenías cosas que

quería hacer, y por una otra cosa, algo cambio, y se me presentaron nuevas cosas en la vida, y solamente me quedo pues adaptarme y saber salir adelante conforme a eso”(H-21).

“... lo más importante es la capacidad de adaptación a los nuevos retos... todo cambia y el proyecto de vida también, entonces hay que seguirse preparando toda la vida” (M-19).

Constantemente hay un pronunciamiento relativo a la valorización de sus propias capacidades, sus potencialidades para lograr sus metas. Hacen énfasis frecuente en el papel de la persona autónoma, como autogestora de sus actos y principal protagonista de sus logros, y, de igual forma se revela la resiliencia con que han afrontado y continúan afrontando sus vidas.

Tanto la autonomía y autodeterminación, como la resiliencia personal, son elementos recurrentes en este acápite relacionado a su preparación en torno al proyecto de vida, pero que se hicieron visibles también a lo largo de toda su narrativa en las entrevistas desarrolladas.

“... pues, mmm, yo diría que sí, que yo solo como que me he puesto esas metas, esos objetivos que quiero alcanzar, mmmm, y como que, bueno desde niño, siempre he estado como que, solo en mi casa, entonces pues tuve como que aprender a hacer las cosas por mi propia cuenta, tuve que aprender a, a resolver mis problemas, solo y de la mejor manera, por así decirlo, entonces pues, considero que sí, que yo solo me he puesto mis metas, yo solo he visto cómo superar los obstáculos que se me atraviesan”. (H-21).

✓ ***Percepción y previsión de obstáculos en la CPV.***

Algunos participantes plantearon no estar considerando obstáculos posibles para lograr sus metas como parte de su proyecto de vida, en la mayoría de los casos se halló una previsión de obstáculos a futuro, fundamentalmente relacionados en este caso con factores de tipo socioeconómico en primer término y con aspectos psicológicos en segundo lugar, lo que reveló por una parte la apreciación crítica que tienen en torno a sus condiciones socioeconómicas actuales y por otra los contenidos autovalorativos y de autoconcepto que están mediatizando su comportamiento hacia la búsqueda de soluciones, para

afrontar estas posibles limitaciones que podrían aparecer en la realización de su proyecto de vida, tal y como lo están concibiendo en este momento.

“Pues si ... igual hay muchos obstáculos, en el camino pues te vas a encontrar muchas cosas, a personas que igual te quieran tratar de bajar o manipular, pero, pues... aun así seguirle echando ganas y pues tomar sus comentarios como algo positivo y seguir” (M-12).

“... obstáculos como tal sería solamente la parte económica, ya que mentalmente, en actividades de educación nunca me han costado trabajo, siempre yo he sabido qué hacer en la escuela, cómo seguir, incluso me adelanto a las materias, busco en la prepa, busco en la página de la preparatoria el programa, me adelanto, lo investigo para llegar preparado a las clases...” (M-10).

Como otro elemento de análisis emergen aquí, no solo los obstáculos a futuro, sino un grupo de “*barreras*” que han estado presentes en sus historias de vida y que están tomando en consideración como áreas de oportunidad y de aprendizajes prospectivos. Estas barreras, así denominadas por los participantes, se encontraron en áreas como la económica, y también en lo relacionado a dinámicas disfuncionales de familia.

“... pues sí, yo creo que mmmm me formé con un poco de desapego hacia mi familia y pues eso, pues sí me llegó a afectar en algún momento, pero también me ayudó en pensar... no pues, no voy a tener siempre a mi familia y entonces voy a pensar en, pues en mí ¿no?” (M-2).

Esta temática fue evocada por los participantes con un alto nivel de elaboración y sentido personal, así como de implicación y vínculo afectivo con los contenidos expuestos.

“... algún obstáculo, es que, para mí, el mismo obstáculo, y el que siempre va a estar ahí es el de la economía, o sea no, no creo que me llegue a distraer en algún punto por algún otro problema porque, no he tenido problemas, así que, que me digan no estudies, digamos en la familia, ‘no estudies eso, no es, no hay muchas personas estudiando eso’, sí, si le digo a mi madre ‘quiero estudiar ingeniería genética’, me dice ‘ah bueno’, incluso me ayuda a buscar universidades, o sea, no es un obstáculo mi familia, pero siempre va a ser un obstáculo lo

económico, al menos hasta el momento en el que me ponga a trabajar es cuando creo que lo voy a medio amortiguar” (M-1).

✓ ***Planteamiento y estructuración de metas.***

En general se apreció que los participantes no tenían un planteamiento de metas conscientemente asumidas como parte de su proyección futura. Ante este tema su comportamiento revelaba actitudes dubitativas, vacilantes, así como la tendencia a rebuscar las ideas para organizar sus argumentos.

En este sentido, con frecuencia rescataron el criterio de que es “*algo que hay que pensar mejor*”, para poderlo ir conformando; y, se apreció que una vez que arribaban a un criterio, éste era predominantemente reflexivo y preciso, con contenidos en ocasiones globales en torno a metas futuras posibles, pero comenzando a concretarse en su concepción de proyecto de vida.

“...tengo mis dudas con esto, porque, aunque sí me he pasado ratos pensando en mi futuro...me digo ‘estarás seguro de esto’, o ‘qué vas a ocupar para alcanzar esa idea que andas pensando y demás’, y esas cosas así...pero, me gusta a veces hasta escribir dos o tres metas y verlas delante de mí, y hasta trazar un plan para ir a por ello...ahorita estoy enfocado en la carrera que quiero a ver qué pasa” (M-3).

En la mayoría de los participantes el planteamiento de metas fue a corto plazo, con enfoque hacia el área de la formación profesional, a través de una carrera universitaria. De forma frecuente, se encontraban algunos con metas que se desplegaban entre el corto, el mediano y el largo plazo, con una proyección temporal mucho más definida y estrategias ya asumidas para su consecución, siendo igualmente el foco de atención a corto plazo la carrera universitaria.

Llamó la atención que, con relación a la elección de la carrera, en todos los casos había una clara previsión de ésta, predominando la elección de una sola, aunque en algunos de los participantes sí se evidenció el conocido problema de elección relacionado con sus multipotencialidades al estar indecisos entre una ingeniería, una carrera de artes y otra de ciencias de la salud. Como un dato interesante el predominio de preferencias de carreras para su formación profesional estuvo entre las

ingenierías y las ciencias puras, siendo fundamentalmente los participantes varones los que sostuvieron este tipo de elección y las adolescentes mujeres en una posición de múltiples opciones (ingeniería, artes, salud).

Resaltó que en sus narrativas frecuentemente se revelaron las expectativas de logro y en este caso de trascendencia, expresado en el deseo de solucionar importantes problemas en las áreas del conocimiento en que se puedan realizar.

Así mismo, también fue interesante la importancia otorgada a la motivación por el área en que aspiran a desarrollarse y al papel del esfuerzo personal para conseguirlo.

A pesar de que no se apreció un alto nivel de concreción en el planteamiento de metas, sí se hizo evidente la implicación personal de los participantes respecto a sus metas, se observaron elaboraciones y sentidos personales hacia los contenidos plasmados, así como un alto vínculo afectivo con los mismos, expresado en declaraciones como:

“...muchas veces para lograr lo que he soñado tanto, de ser alguien que aporte algo, que cambie las cosas tal y como son ahora mismo...me meto tanto en eso que dejo otras cosas de lado y hasta se me olvidan” (H-2).

“Me encanta hablar de mis ideas con el futuro...yo cierro los ojos y las veo ahí mismito, las imagino...es como si estuviera ahí, y yo sí me emociono con eso” (M-3).

Por otra parte, la dimensión temporal fue inestable en el grupo, en tanto apenas se hallaron regularidades en cuanto a los plazos previstos para el logro de sus metas y objetivos y en muchos casos indistintamente se planteaban metas a largo plazo en primera instancia y otras más inmediatas eran retomadas al final de sus valoraciones.

Vale destacar aquí que, tanto el estudio, como la carrera futura, se constituyeron motivos fundamentales, que se retomaron continuamente en las narrativas de los participantes, con lo que se refuerza la idea de que los motivos se convierten en una tendencia orientadora cuando su potencial

movilizador trasciende la situación presente que el sujeto vive, proyectándose con especial fuerza a su vida futura.

Lo anterior se expresa psicológicamente en el planteamiento de objetivos estables hacia el futuro y de ideales e intenciones, mediante los cuales, el contenido de dicho motivo aparece profundamente elaborado por el sujeto (Hernández, 2000). Así, efectivamente el proyecto de vida en el área profesional durante esta etapa de la vida, se torna “tendencia orientadora de la personalidad”, y comprende el más alto nivel de jerarquía motivacional de la personalidad, formado por motivos que la orientan hacia los principales objetivos del sujeto (González, 1983).

Los siguientes argumentos de los participantes ilustran los análisis anteriores.

“...esteee, si, (...) pueesss, pues siempre que veo una meta, como, como meta yo tengo, descubrir la cura para alguna enfermedad. ¿Cómo la voy a lograr? Pues, estudiando mucho, o sea que yo me voy a, me quiero desgastar, día y noche estudiando para lograr eso, porque lo que me gusta mucho es, es, estudiar, me gusta mucho todo lo que tiene que ver con el estudio, me gusta mientras sea de las áreas que, me atraen...” (H-1).

Por otra parte, en cuanto a la estructuración de metas, es importante declarar que se parte de la consideración de que las metas traducen los objetivos en aspiraciones más concretas, constituyen aspiraciones personales, que subyacen a los objetivos, y se logran durante la realización de estos, es decir, pueden alcanzarse gradualmente al ejecutar las acciones que conducen al fin o resultado esperado (Montero, 2003).

A partir de ello, en este caso se encontró como preponderante en el grupo estudiado, que en el momento de estructurar objetivos y metas, éstas se presentaron de manera sistematizada y coherente, con una secuenciación de pasos y de estrategias para lograr su cumplimiento.

“Pues yo creo que hace rato me acuerdo que en la clase una pirámide de autorrealización algo así, en la que este describe que una persona, para sentirse realizada por decirlo así, tiene que

cubrir ciertas expectativas de sus vidas, entonces que a base de... de ir cubriendo punto por punto un proyecto de vida” (EG-1).

En otros casos menos frecuentes, de algún modo se diluyen metas y objetivos en una dimensión temporal imprecisa, no logrando definir una secuencia lógica en el tiempo que les permita ir alcanzando sus metas, a través del cumplimiento de objetivos.

“... pues aún no, no tengo un bueno este, tan a largo plazo... he visto lo que quiero hacer a corto plazo, por ejemplo, este, aprender a dibujar, aprender lo conceptos básicos, aprender un poco de filosofía...pues más o menos sobre las dos que voy, que voy haciendo algo que digo ¡ah! Pues... quiero hacer esto y ... ir sobre la marcha, viendo qué otras oportunidades me podrían llegar... después de que haga eso, hago algo y después de que ya tenga mis experiencias, ver a quien me podría llevar más lejos” (H-8).

Resultó atractivo el hecho de que algunos participantes tomaran en consideración, como *requisito para estructurar y organizar sus metas*, el desarrollo de recursos personales (habilidades intelectuales, esfuerzo personal, capacidad para administrar su vida y sus planes) y también de factores externos a ellos, como los recursos disponibles y a su alcance, así como las circunstancias y situación en que se encontraban.

“...bueno, o sea tengo pensado acabar la prepa, luego entrar a la universidad, de ahí pus, acabar la carrera y a partir de ahí podría, este sacar o seguir con estudios, sacando un posgrado o algo así, este o ponerme a trabajar, preferiría el posgrado, pero, o sea realmente hay que esperar y ver qué pasa ¿no? , de ahí yo, yo creería que me iría al extranjero a trabajar...eso es como que lo más planificado que tengo, no me gusta planificar tan, tan a futuro porque realmente puede cambiar muchas cosas ¿no?”. (M-2)

Se rescataron ideas respecto a estrategias concretas para lograr sus metas y objetivos, como adquirir libros y prepararse para entrar a la carrera que desean; buscar información en expertos y orientadores.

“...lo organizo viendo mis habilidades, de todo lo que tengo, y todo lo que está a mi alcance, lo que es posible lograr, y lo que no también -este- podría echarle ganas para obtener lo que quiero, y entonces como que recabo todo en general de mí mismo, y de la situación en la que estoy, para poder organizar lo que quiero hacer en un futuro..., hay unas cosas que sí las tengo establecidas, como, por ejemplo, yo digo que quiero estudiar –este- una carrera de contabilidad, y hasta ahorita eso no ha cambiado, entonces esto como algo establecido, pero si después –este- me llega a surgir algo que lo pueda cambiar y se algo bien para mí, pues, podría cambiarlo” (M-3).

A partir de estos análisis, se asumió que los procesos configuracionales transitan desde la concientización y concepción del proyecto de vida, hasta la estructuración del mismo; desde un nivel abstracto, de reflexión y concepción mental, a otro nivel más concreto que requiere operacionalizar en acciones el camino hacia el logro de metas y objetivos.

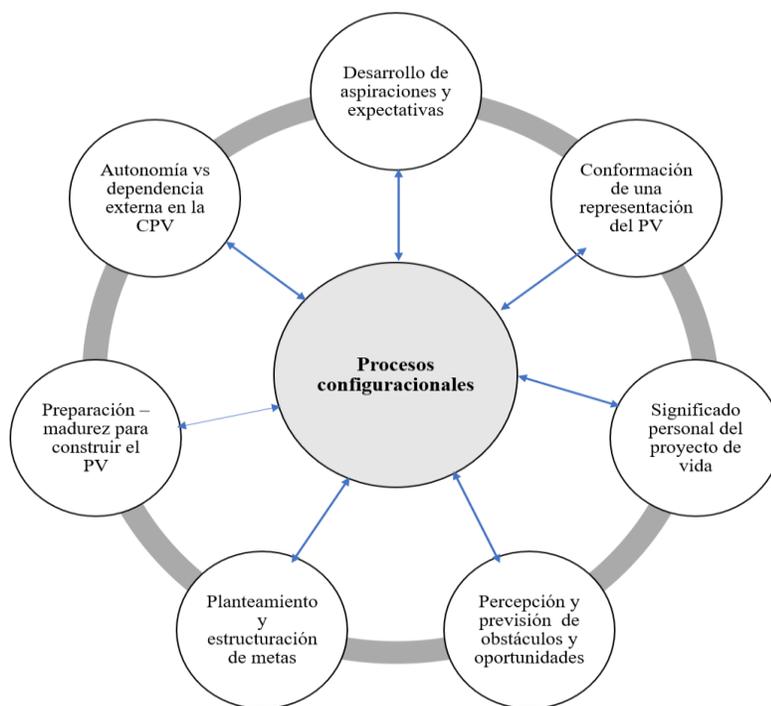
La *concientización y concepción del proyecto de vida* se entendió como un proceso en el que, desde una dimensión representacional, muy relacionada con su concepción del mundo, los adolescentes han venido configurando este ideal simbólico, de lo que es un proyecto de vida, asumiendo conscientemente su importancia en esta etapa del desarrollo, de cara a su futuro. Por su parte la *estructuración del proyecto de vida* se identificó con la concreción en acciones y operaciones más puntuales (presentes y futuras), para que el adolescente se encuentre en condiciones de operativizar la construcción de su PV. Esto le permite visibilizar en su proyección futura metas y objetivos, en determinada dimensión temporal, con un determinado nivel de estructuración, elaboración y sentido personal; y, determinado vínculo afectivo que establece con sus contenidos.

Finalmente, y a modo de resumen de aquellos aspectos esenciales que emergieron en el análisis de esta macrocategoría – que opera a la manera de una verdadera dimensión integradora- se puede enfatizar que, más allá de las diferencias individuales en el grupo de estudiantes, los procesos configuracionales que se expresan de manera explícita (en las propias palabras de los adolescentes) o a

partir de la dinámica interpretativa, implícita, destacan un proceso de elaboración paulatina con centro en el reconocimiento de sus propias capacidades y habilidades intelectuales, la búsqueda consciente de intereses y orientaciones esenciales en la vida, la confianza en estas habilidades e intereses, la visión a futuro proyectada sobre esta base. La Figura 12 ilustra de manera sintética los elementos que integran los procesos configuracionales de la CPV, y destaca la presencia de relaciones recíprocas dentro del sistema configuracional.

Figura 12

Interrelación entre los procesos configuracionales en la CPV



Autoconciencia, confianza en sí mismos, y capacidad para manejar contradicciones y asimilar los obstáculos, redefiniendo de manera flexible sus metas, motivos y oportunidades, se manifiestan a partir de los análisis realizados desde esta macrocategoría. Ello nos llevó a explorarlas en mayor detalle desde su influencia como factores *potencializadores* de la CPV.

5.2.2. Factores potencialmente explicativos de la CPV.

Se analizan bajo este rubro aquellos factores cuya influencia, a partir de las interacciones entre ellos, contribuye a definir, orientar, dar forma o manifestación particular a los PC, por lo que se han considerado como mediadores o potencializadores de la construcción del proyecto de vida.

✓ Factores de naturaleza personalógica que inciden en la CPV.

Se erigieron como factores importantes para los participantes una serie de procesos psicológicos inherentes al desarrollo de su personalidad, expresados a través de un conjunto de cualidades identificadas por ellos tanto de la esfera afectivo-motivacional, como de la esfera cognoscitiva (capacidades y habilidades intelectuales percibidas), que, según ellos, los caracterizan y que están influyendo también en la construcción de futuro que hacen actualmente.

A continuación, se van señalando algunos temas esenciales que resaltaron desde lo planteado por los adolescentes.

La reflexión, el reconocimiento de la propia capacidad y la confianza en sí mismos

Resultaron llamativas algunas de estas características, que parten de un autoconcepto y una autovaloración que, desde una evidente capacidad reflexiva y pensamiento crítico, develan desprejuiciadamente los puntos débiles y fuertes de su personalidad que están condicionando el modo en que configuran su proyecto de vida.

El reconocimiento de la propia tenacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la voluntad para salir adelante “*en busca de alcanzar sus sueños*”, y con ello conseguir sus metas y objetivos, se integran aquí y constituyen un indicativo actitudinal fundamental, en la construcción del proyecto de vida. Y, por otra parte, resultan también contenidos que no siempre destacan en positivo los participantes, pues en algunos casos lo expresan como potencialidad y en otros como área de oportunidad. Pero, en todo caso resalta el valor de asumirlos y confrontarlos.

La conciencia o reconocimiento de su alta capacidad intelectual y, junto a ello, la habilidad para solucionar problemas propios de las circunstancias en que viven, resulta una característica recurrente en las argumentaciones de los adolescentes. En su mayoría estuvieron de acuerdo en vincular su capacidad intelectual a la elaboración de un proyecto de vida más eficiente, entendiendo este término como *posible, objetivo, realizable*, sustentado en sus principales motivaciones. Sin embargo, no consideran solo a la capacidad intelectual como condicionante, sino que establecen un binomio entre capacidad y voluntad.

“...pues, siento que sí es de ayuda, porque obviamente si tienes una capacidad intelectual diferente a los demás te va a ser más fácil comprender temas, te va ser más fácil aprender, pero, yo lo veo o por lo que he notado, es que, hay personas que no tienen, como, digamos, una igual capacidad, pero, tienen empeño en lo que hacen, o sea, dedican tiempo, estudian y pues, pueden con eso, entonces, en mí, yo, sí considero importante que, eso de tener una capacidad intelectual, de comprender los temas, pero siento que lo que más me ha ayudado ha sido mi carácter, no tanto lo que pueda hacer, si no, el cómo me puedo mantener” (H-21).

También fueron capaces de identificar de forma autocrítica cualidades que en su criterio resultan áreas de oportunidad y que son consideradas como limitantes para alcanzar sus metas y construir un proyecto de vida más adecuado a sus propias expectativas.

“... y, pues también hay que pensar en las malas, y yo, para mí una es la timidez, eso del plano no me ha ayudado, ha sido una limitación, eso creo (...) aunque sí algunas, pues dice mi mamá ‘no digas cosas que no van en aquellas situaciones’ o que me quedo callado, solo escucho y ya después doy mi punto de vista, pero de ahí, es como que va una en contra y una a favor” (M-4).

Los valores morales

De igual modo algunos valores morales como la sensibilidad y la humildad, la disciplina y la responsabilidad, son apreciados como importantes cualidades que resultan potenciadoras de sus altas expectativas de logro, fundamentalmente académico y respecto al futuro profesional.

“En mi opinión la humildad y el respeto, influyen muchísimo... es lo que te va llevar hacer algo grande, porque de que sirve tener cosas materiales, si la humildad y el respeto no lo tienes, entonces quién lo va a valorar, ni tú mismo para empezar” (H-6).

“... este... yo soy, me considero una persona muy disciplinada, y sobre todo que soy muy responsable, eso me caracteriza, o sea, si yo tengo que hacer algo a una hora, y, ya lo tengo que entregar a un determinado tiempo, este, yo planeo todo antes, para checar tiempos y todo eso, y entonces para que no queden mal las cosas, entonces siento que eso destaca de mí, de que soy muy responsable y disciplinado y siento que eso me ayudará mucho a, a hacer las cosas que yo quiera y lograr todo [destacado en cursivas por la investigadora]” (H-3).

La flexibilidad, la resiliencia

De otra parte, aparecen contenidos que posicionan en el análisis su afrontamiento resiliente ante los problemas (sobre todo de su entorno familiar y socioeconómico)

“...la satisfacción que voy a sentir al momento de lograr mis metas, es lo que me dice ‘tú sígueme, tú si puedes, tú sígueme, tú sígueme, tú no le hagas caso a los demás, y tú échale’, y (...) y, creo que eso, el yo misma alentarme y el yo misma saber que puedo y (...) y el esperar como que la recompensa de todo el trabajo que hay, durante todo un proceso para conseguir algo” (M-20).

Así como la capacidad para la reestructuración, adaptabilidad y tolerancia ante frustraciones.

“En mi proyecto de vida igual este, si lo, lo estoy planeando y ya lo tengo planeado, tal vez pueden faltar algunas cosas, entonces siento que eso me va a ayudar bastante, en el proceso (...) y si las cosas no salen como quiero pues, como todos ¿no? nos enojamos a veces, este, nos ponemos tristes y así, pero al final, este, cuando las cosas salen mal, este... es por algo. Necesitas detectar tus errores, qué hiciste mal, analizar las cosas...” (H-3).

Las altas y a veces, en su juicio, desmedidas expectativas de los demás acerca de su persona, les generan malestar psicológico, frustración; y, lo consideran como un elemento negativo para el logro de sus metas, por la *presión* que esto significa para desempeñarse en cualquier área de sus vidas. Muy

ricas y variadas fueron sus argumentaciones en este aspecto, con las que se implicaron emocionalmente y revelaron el alto sentido personal que otorgaban a estos contenidos.

“... yo sí me enojo y a veces me da, así como coraje conmigo mismo, pero después me tranquilizo y me calmo, y es mejor analizar las cosas y ver por qué, qué hiciste mal para que no vuelva a suceder [en cursivas destacado por la investigadora] y entonces para que vayas mejorado” (H-3).

“...pues mi cualidad mejor para construir mi proyecto de vida es, más que eso pues he de, he aprendido a no rendirme, a seguir, así sea que me pongan obstáculos, que tal vez unos digan que es imposible, este, no, eso me ha ayudado bastante, este, y tampoco ha sido así el, el ego por querer presumir o el decir yo voy a estar en tal lugar y tú en la basura, “no”. Eh, pues ahí, este, siempre he sido lo que es la humildad y gracias a ello pues, tengo varias personas que me ayudan, que me apoyan, este, tampoco han sido como personas negativas” (M-19).

Las motivaciones intrínsecas

En sentido general llamaron la atención algunos elementos más, relacionados por ejemplo con la direccionalidad de los motivos, predominando la presencia de motivos intrínsecos, relativos a su propio desarrollo personal

“...si me lo propongo lo logro, creo que depende de mí, ¿entiendes?, es mi voluntad, es mi esfuerzo y es mi capacidad o mi inteligencia para hacer lo que me propongo en la vida” (EG-1).

“Es que depende de la cuestión de cada uno, por ejemplo, si tú, estas pasando por algo ¿no? Las dos personas están pasando por la misma cosa ¿no?, pero uno lo percibe de forma trágica se deprime y ya ve su futuro como algo feo y algo inalcanzable (...) Y el otro dice ‘pos no, esto me va ayudar a seguir adelante y lo espero y vamos a seguir con todo’, eso es de la percepción tuya entonces, de cómo tú miras tu plan del futuro, y hasta tu día de hoy” (M-6).

En algunos casos, menos frecuentes (más apreciables en los hombres que en las mujeres) predominaron motivos extrínsecos, relacionados sobre todo con las lealtades, compromisos y necesidad de cumplir las expectativas de la familia de origen, como movilizadores fundamentales de sus acciones hacia el futuro

“...y si lo logro, eso se lo regalaré a mis padres y a mi abuelita, ellos son mis motores” (H-5); o, criterios como “Tengo que devolverle a mi madre y a la sociedad muchas cosas y demostrar también quien soy a pesar de todo” (H-10); y, “...es así, ellos esperan mucho de mi y tengo que cumplirles” (H-6).

Estos motivos pueden estar siendo dinamizados fundamentalmente por necesidades de superación personal, de reconocimiento y apoyo familiar y de demostración de autoeficacia y logro. Lo que está estrechamente relacionado con su alto nivel de aspiraciones y altas expectativas de logro, apreciadas en la casi totalidad de los participantes.

Además, se evidenciaron manifestaciones frecuentes de un pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo, que comienza a estructurarse en estos adolescentes, lo que se fue haciendo más explícito en la medida que se iba profundizando en los contenidos de las entrevistas y que sus niveles de involucramiento en sus historias personales fueron creciendo. Algunos de los criterios de los participantes lo denotaron:

“Como lo más importante en el proyecto de su vida, para una persona puede ser su familia, y para otra que tal vez no tenga familia, que tiene otras prioridades, tal vez conseguir una (...) varía dependiendo la persona y como han vivido y como (...) que situaciones ha tenido esa persona. Creo que este es un tema que no queda de otra, hay que pensarlo, porque si no lo razonamos cómo lo vamos a conseguir” (H-4).

“Hay que verse un poco a uno misma, hay que tratar de entenderse, y, este, pos hay que plantearse tareas (...) a mí me apasionan los retos nuevos y creo que este es uno bueno” (M-1).

✓ ***Factores contextuales que resultan potencializadores de la CPV.***

En otro nivel de análisis, emergieron un grupo factores contextuales, apreciándose que las redes sociales con que cuentan estos adolescentes y que consideran de incidencia en la manera en que están construyendo su proyecto de vida estuvieron encabezadas por la familia de origen, en segundo lugar, la pareja y en última instancia (muy poco frecuente) las amistades.

Familia de origen

“En mi caso ha influido mi familia, cómo ha vivido mi familia, entonces eso influye sobre sí yo quiero pasar por lo mismo, o si yo quiero ser mejor, entonces, y entonces yo siento eso influye para hacer mi propio proyecto de vida, para no pasar por la misma situación, si es una situación mala [destacado por la investigadora] , y...(pausa) o si es, en cambio sí es algo bueno, poder -este- como que asimilar el proyecto de vida, pero muy a mi estilo....mis papás no tuvieron un... así, un proyecto de vida como tal, siento que ellos no lo, no lo, no lo planearon, entonces -este- se dejaron... se dio así nada más, no fue planeado simplemente fueron, eh, siguiendo su vida, y todo eso, a cómo, a lo que tenían a su alcance, entonces no fue tanto como planeando, fue como improvisado podría decir, y entonces yo siento que eso influye, porque yo sí tengo la oportunidad de planearlo, tal vez ellos no lo hicieron así porque no tenían la oportunidad, y entonces, yo sí la tengo y pues la puedo aprovechar, para -este- tener bien en claro lo que quiero ser, y todo eso, y, y lograr mis objetivos” (M-3).

Retomando la idea del valor que otorgan a sus experiencias e historias de vida, en este caso hay una actitud de superación y trascendencia, desde una perspectiva muy crítica de cómo han sido por ejemplo los referentes familiares y a partir de ello resignificar sus propios pasos en la consecución de sus metas.

“... pues mi familia, pues si, como que a veces, mmm... no la vivimos tan bien, entonces está viendo que por eso también no quiero tener familia ahorita, porque no quiero meterme en problemas, por eso quiero estudiar, trabajar, ahorrar y ya después lo demás y... yo creo que también ver a las demás personas, ¿no? También cómo quieren estudiar, cómo van a hacer sus proyectos de vida y compararlos para ver si...este... si vamos igual, si algo de lo que tienen en su proyecto me gusta, o así. Y es lo que he estado pensando” (M-5).

Con ello, se hizo visible una vez más el potencial regulador del proyecto de vida sobre todo en esta etapa de la vida, en que se presenta como una formación motivacional compleja, esencial en el desarrollo de la personalidad.

“... es que eso si nos lo han dejado este, bien claro mis papás, de que, de que siempre nos van a apoyar, de que si queremos entrar la universidad ellos pues, van hacer todo lo posible para que

yo esté ahí, pero siempre y cuando yo le eche ganas, o sea que vean que yo esté pues, valorando el sacrificio que ellos hacen por darme el estudio y pues siempre me lo han dejado claro, de que si yo quiero seguir hasta donde yo quiera seguir, en estudio pues ellos van a ver la forma de que siempre me van a apoyar” (H-13).

Relaciones con los otros

Llamó la atención que, en las relaciones con los otros, sobre todo las relaciones de amistad se aprecia cierta tensión. Por una parte, no parece ser un área trascendental para algunos de ellos, que ocupe un lugar importante en su intención de autodesarrollo, y, por otra se observan ciertas búsquedas de aprobación en este sentido.

“...creo que no me interese tanto el desarrollar mi vida social, no es que no tenga vida social, pero realmente es una cosa que no le doy tanta importancia como estudiar o esas cosas, o sea, si le doy su tiempo, si me voy y platico con amigos y todo eso, pero no estoy como que me esté desviviendo por querer salir a fiestas o no, realmente me dicen quieres ir y no voy, no, no...” (H-2).

Las relaciones con otros, tanto coetáneos como profesores y amistades se presentó para los participantes como un área en la que reflejaron diversas experiencias negativas en su historia personal, lo que en algunos casos estuvo relacionado con el reconocimiento de su alta capacidad intelectual, asociado a un rechazo por los otros, en algunas de sus expresiones así se plasmó:

“Siempre era el raro del salón (...) por suerte mi mamá me cambió a otra secundaria y ahí sí fui feliz” (H-10).

“Me daba pena alzar la mano y participar, era como que ya todos pensaron que yo quería destacarme y parecer la mejor del grupo (...) pero no, no, yo no quería eso, yo quería nada más participar” (M-20).

“...ya no me interesa lo que piensan los demás...pues así está, ya me metí en mi mundo y estoy bien así. Sí me caen todos bien, pero no son lo más importante estar bien con ellos, no sé si a ustedes le pasó así (...) eso es lo que yo sentí” (EG-1).

Perspectiva de género

La perspectiva de género constituyó una categoría que se tomó en consideración desde la propia construcción del guión de las entrevistas, pues ya venía denotando desde el estudio cuantitativo algunos datos de interés, por lo que se intencionó su exploración en esta etapa, resultando llamativo que en principio la mayoría de los adolescentes concordaron en que la condición de género no resultaba un indicador que debiera distinguir los proyectos de vida en esa etapa del desarrollo.

“... mmm, no lo consideraría así, porque pues, como que, bueno yo considero que todos tenemos una capacidad de hacer las cosas, no se basa tanto en de que genero seas, se basa más en las aptitudes, en los valores que tienes, en las maneras de pensar, porque pues, eh conocido a muchas mujeres que inclusive son más fuertes de carácter que los hombres, porque no se basa tanto en, como te digo si eres hombre o mujer, se basa como que en, en el temperamento que tengas para resolver tus problemas” (H-21).

Sin embargo, también fueron confluyendo tanto las adolescentes como los adolescentes en la idea de que, tanto la educación recibida, como un grupo de preceptos sociales y culturales en torno a las asignaciones de roles atribuidas a los géneros femenino y masculino, constituyen elementos que ejercen una importante influencia en el modo en que se construye el PV y en el logro o la consecución de las metas.

“... pues sí y no, o sea no debería pero termina siendo que sí, porque normalmente se tiene, este, como que (...) este...como...las, bueno se piensa que las mujeres tienen que tener hijos y así, que tienen que ser las madres y los hombres los que proveen normalmente eso es lo que se piensa y no pues no debería ser así, debería ser como si quieres tener hijos puedes tener hijos si no, no, no importando si eres hombre o mujer, pero pues termina influyendo (...) pues si también depende mucho de cómo sean educados cada persona” (H-2).

“...no, no creo, no...mmm... un poco, sí en lo externo, porque pues cómo esta, cómo es la mentalidad de las personas aquí en el país, y de que no podemos salir este, salir siempre ilesos de lo que pasa, entonces, yo siento también que, por lo externo, sí, sí influye” (M-5).

Se resumen a continuación, en la Figura 13 algunos de los temas emergentes a partir de la exploración de estos factores contextuales, de naturaleza social y cultural, en interrelación con los mediadores personológicos.

Figura 13

Relaciones entre los factores potencialmente explicativos de la CPV a partir de las voces de los estudiantes



5.3. El proceso de CPV. Sistemas de dimensiones y relaciones complejas que lo explican.

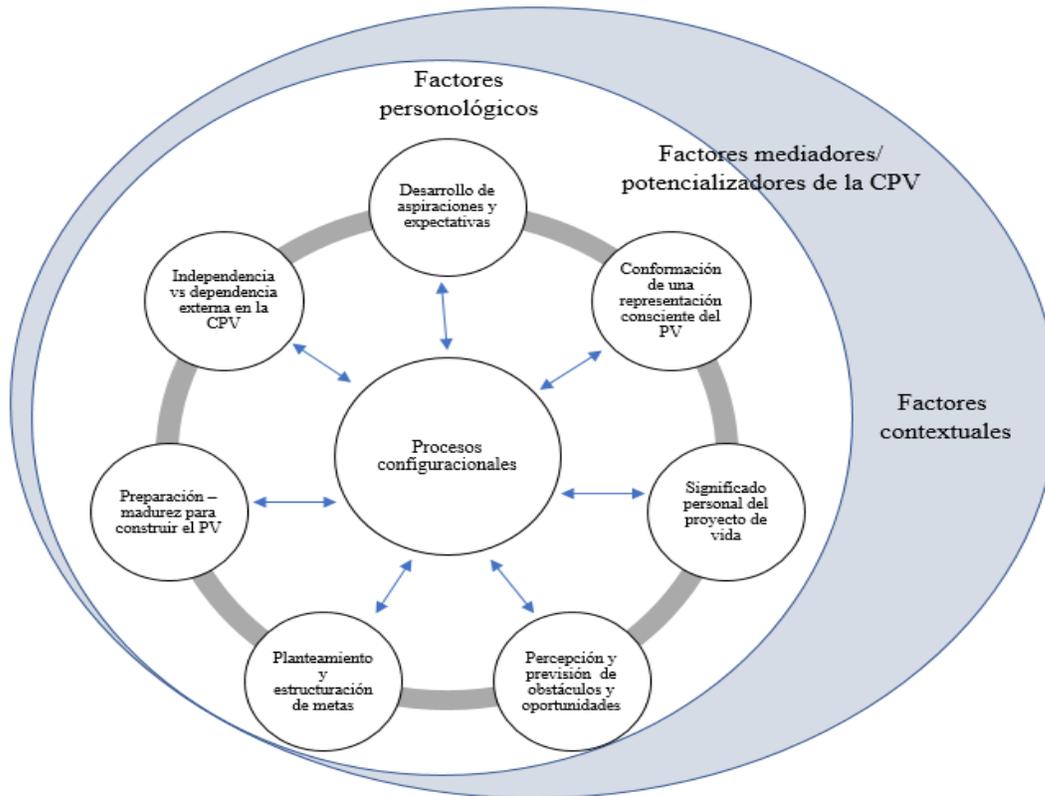
Durante el análisis fue quedando clara la necesidad de retomar el carácter multidimensional y complejo de las categorías integradoras del sistema de la personalidad, entre las que el PV ocupa un lugar rector y regulador, que otorga sentidos a su actividad y que toma formas más objetivas en función de la manera en que se construye un sistema de actividades instrumentales permeado por las peculiaridades y subjetividades de sus actores y además por todo un tejido socio-histórico y cultural que le otorga su identidad. Actores que en este caso son los adolescentes con altas capacidades intelectuales.

En consecuencia, se consideró ya en este momento de interpretación de los datos obtenidos, en la etapa de codificación selectiva de las categorías, asumir que la construcción del PV, se articula a partir de las interacciones complejas entre dos importantes dimensiones: los factores configuracionales y la influencia de los factores mediadores o potencializadores, como se expresa en la Figura 14.

Estas dos dimensiones, en su interrelación denotan que efectivamente el PV debe ser abordado como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia personal-social, por lo que para comprender la construcción de un proyecto de vida, se debe partir de una etapa simbólico-representacional, en el que se desarrolla en mayor o menor medida un pensamiento crítico-autocrítico-reflexivo, interconectado con los principales resortes motivacionales, que resultan movilizados y orientadores, para que la persona pueda dar a paso a otra etapa de estructuración y concretización de esas ideas en acciones y operaciones que lo lleven a alcanzar sus objetivos vitales. Etapas estas que solamente para su estudio las podemos separar, pues en la práctica y en la realidad psicológica ocurren en una interconexión e interinfluencia constantes, lo que se evidencia en la propia categoría Situación Social del Desarrollo, en la que la articulación de las particularidades internas y externas, van dando al individuo las pautas de tránsito hacia nuevas etapas de vida en correlato con su contexto socio-histórico y cultural y la interpretación que va haciendo de sus eventos vitales.

Figura 14

Construcción del PV a partir de las interacciones complejas entre los factores configuracionales y la influencia de los factores mediadores o potencializadores



En la profundización y comprensión de estas dimensiones que dinamizan el proceso de construcción del PV, tanto desde sus procesos configuracionales como desde los factores que mediatizan dicho proceso, se apreció que los participantes en el estudio se pueden encontrar en niveles de desarrollo diferentes respecto al constructo que se analiza.

Se retoma en este punto el planteamiento de una posible clasificación en niveles del PV a partir de su acercamiento al enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa (González, 1994, 1996, 1999; D'Ángelo, 1994, 1996, 1998, 2000), pues se pudo apreciar que los adolescentes con altas capacidades estudiados podrían estar funcionando en dos niveles de desarrollo para la construcción de su PV, los que se expresan en ambas dimensiones.

- 1) *Proyecto de vida integrado y autorrealizado*: Esta forma de expresión del PV implica mayor integración, articulación, consistencia con la realidad y un alto potencial autorregulador, que conduce hacia comportamientos autónomos y autorrealizados para lograr sus propósitos vitales.
- 2) *Proyecto de vida en formación* (que para D'Ángelo (2002) es entendido como *PV en conflicto*), pues aún se manifiesta como proyecto poco estructurado, con pobre articulación y consistencia entre posibilidades reales de la persona y sus metas a futuro, donde se aprecia un pobre potencial autorregulador del comportamiento y el individuo se encuentra en una especie de conflicto o confrontación interna acerca de la construcción de su PV.

Los participantes de esta investigación se encuentran en una etapa de su desarrollo en la que se ha demostrado que la proyección futura, guiada por su incipiente concepción del mundo y la noción de PV, está en un proceso de estructuración que no ha llegado a su más alto nivel de maduración (Giniebra, 2002; Rodríguez y Alfonso, 2002; Domínguez e Ibarra, 2003; Garbizo, 2004; Martínez, 2007; Martínez, 2009; Cabrera, 2010; Pérez, 2013).

Sin embargo, tomando en consideración los análisis precedentes realizados, en el presente estudio se pueden ubicar en el nivel de *Proyecto de vida integrado y autorrealizado*, lo que se evidenció en sus argumentaciones ricas en elaboraciones personales, con un pensamiento crítico y reflexivo respecto a sus vidas en el recuento pasado-presente-futuro, e igualmente respecto a la realidad socio económica en que viven; con marcada autonomía de pensamiento y actuación; una actitud resiliente ante eventos adversos que han vivido y que anticipan a futuro; y, contenidos autovalorativos que denotaron una adecuada correspondencia entre su autoconcepto y las condiciones y recursos con que cuentan para la construcción de su PV.

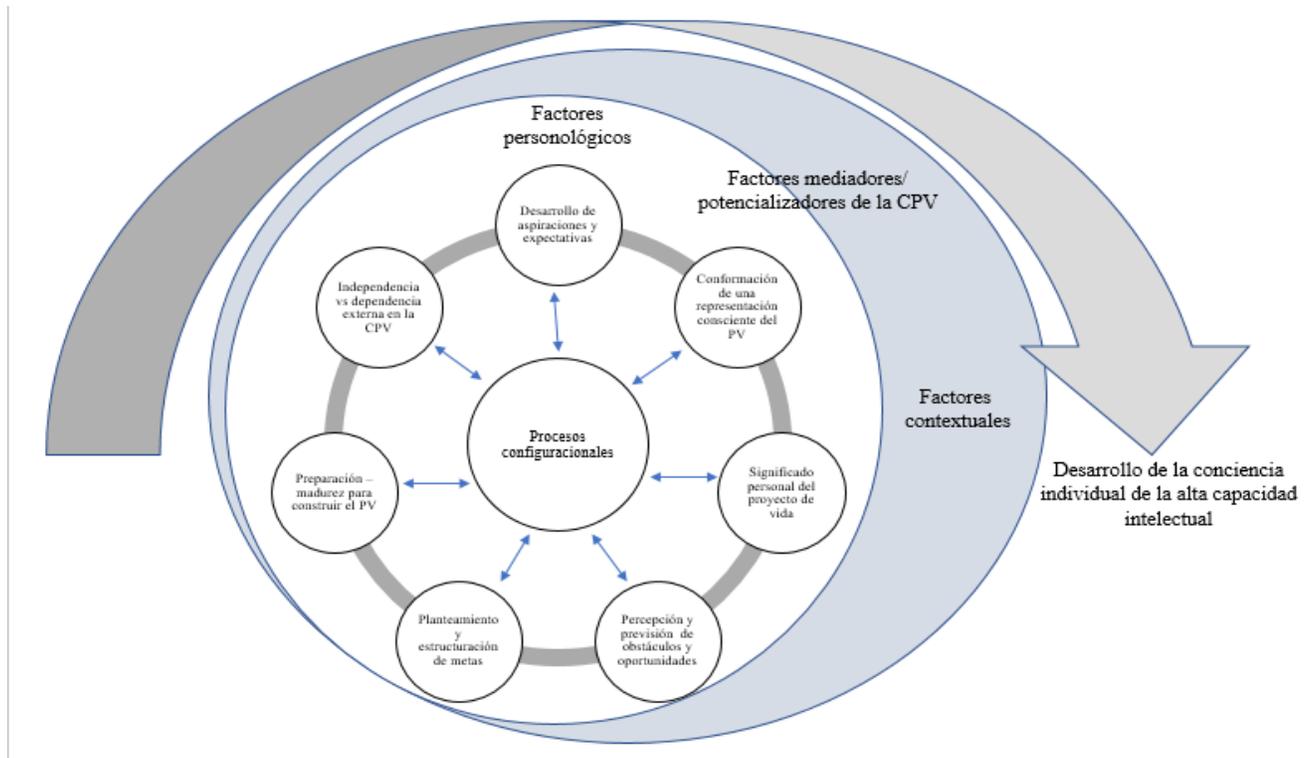
En este nivel de desarrollo del proceso de construcción del PV los participantes han sido capaces de apoyarse en los factores protectores con que cuentan tanto desde el punto de vista personal

como sociocultural (apoyo y lealtad familiar que para muchos otorga el mayor sentido a su PV; reconocimiento de una capacidad intelectual alta; valores como responsabilidad, compromiso, respeto; actitudes proactivas como la tenacidad; el esfuerzo constante; la resiliencia ante la adversidad); y, han logrado revertir de forma resolutiva y resiliente el significado de factores de riesgo que también se encuentran subyaciendo en el proceso estudiado (economía familiar deficitaria; asignaciones limitantes de género sobre todo en el caso de las mujeres; pobre capital cultural de la familia), pues desde sus argumentaciones y narrativas, a pesar de estos “inconvenientes” asumen que sí van a poder alcanzar sus metas y fines, contando con algunas redes de apoyo, como es el caso de la familia, pero sobre todo contando con altos niveles de autonomía y autodeterminación.

Resultó un elemento revelador el hecho de que para este grupo en particular la conciencia y reconocimiento de su alta capacidad intelectual se mantuvo presente como un eje articulador entre las dos dimensiones de análisis, tanto como parte de los aspectos configuracionales, como de los aspectos mediadores (personales y contextuales) de proceso de construcción de proyecto de vida. Otorgando al proceso mismo una cualidad probablemente única y peculiar para este tipo de individuos. En la Figura 15 se refleja cómo se estaría integrando la comprensión del proceso de CPV.

Figura 15

Construcción del PV a partir de las interacciones complejas entre los factores configuracionales y la influencia de los factores mediadores/potencializadores en presencia del eje articulador de la ACI



En la figura quedan representados los dos subsistemas que se encuentran en estrecha relación. Aunque los procesos configuracionales constituyen a nivel psicológico, contenidos explicativos esenciales, son solamente las interacciones entre estos y los factores potencializadores lo que explican la dinámica de todo el proceso. El término “potencializadores” apunta precisamente a la posibilidad de manifestarse de manera diferenciada y a su potencial regulador en la conducta, en las relaciones que establecen los adolescentes consigo mismos y con su entorno significativo.

Finalmente, lo distintivo de todo este proceso es que está “atravesado” por el reconocimiento, y el sentido personal, subjetivo, que para los adolescentes tiene la propia capacidad y potencial intelectual. Esto penetrará todas las esferas y componentes de este proceso, al menos, en esta etapa de la vida en que la autoconciencia, la capacidad de forjar una concepción de sí y del mundo más

completa (características también de los adolescentes con altas capacidades intelectuales). Será necesaria la investigación posterior para poder llegar a comparaciones respecto a la población de adolescentes en general.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

La presente investigación estuvo dirigida a la comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, explorando y revelando las relaciones complejas de factores que lo condicionan, para lo que fue necesario transitar por dos grandes momentos de indagación y análisis, un primer estudio desde una perspectiva cuantitativa y un segundo estudio desde una perspectiva cualitativa, los que secuencialmente fueron aportando y enriqueciendo a los resultados finales.

De esta manera, se identificaron los adolescentes con altas capacidades intelectuales que estaban cursando el primer año de la institución de educación media superior seleccionada y se caracterizaron atendiendo a criterios cognitivos-afectivos y socioculturales, para a continuación, contando con los insumos que ofreció el primer estudio, indagar en mayor profundidad el proceso objeto de estudio, describiendo las principales manifestaciones del proyecto de vida en este grupo, los factores condicionante del mismo y las relaciones entre ellos.

La discusión de estos hallazgos se presenta en este capítulo, en el que se sistematizan un grupo de ideas antes profundizadas y se confrontan los resultados con otros, que enriquecen las perspectivas de análisis.

6.1 La caracterización de los adolescentes con altas capacidades intelectuales: Un patrón de diversidad de perfiles cognitivos y afectivos

Este primer estudio respondió directamente a los objetivos específicos de identificar a los adolescentes con altas capacidades intelectuales participantes en el estudio y de caracterizarlos, atendiendo a criterios cognitivos-afectivos y socioculturales. Como resultado de esta primera etapa, se identificó y

redujo el grupo de adolescentes, hasta llegar a responder rigurosamente a los criterios establecidos para su identificación y selección, y, además detectar un grupo de características que los distinguen.

Algunas regularidades de las tres dimensiones estudiadas (cognitiva, afectiva y sociocultural), sintetizaron los principales hallazgos y orientaron el camino a seguir en el siguiente estudio de carácter cualitativo.

De manera general, atendiendo a sus características cognitivas, las regularidades encontradas fueron un desarrollo bastante elevado de la inteligencia verbal, lo que indica un grupo de habilidades para comprender aspectos de la lengua, manejar datos verbales, percibir y comprender conceptos e ideas expresadas verbalmente; así como el desarrollo de aptitudes para razonar, resolver problemas y trabajar con contenidos con fuerte carga cultural (simbólicos, verbales, numéricos), que a su vez denota alto potencial para el aprendizaje académico, y también de la No Verbal. En este sentido, las aptitudes espaciales al parecer contribuyeron al nivel también bastante alto de la inteligencia no verbal en el grupo. Destacó igualmente el desarrollo del potencial creativo gráfico, lo que distinguió a este grupo de los demás adolescentes que no resultaron parte de la muestra final (a partir de los propios criterios de identificación), e igualmente tenían un elevado cociente intelectual y calificaciones académicas que resultaban promedios o altas. La creatividad narrativa, en cambio, constituyó un área de oportunidad relevante.

En síntesis, la exploración cognitiva de los estudiantes permitió confirmar que se trata de un grupo muy diverso, con características distintivas, muy singulares, y la presencia de perfiles de potencialidades conformados de manera muy variada.

La caracterización cognitiva del grupo de estudiantes corroboró entonces los puntos de partida conceptuales y las decisiones metodológicas de la investigación. De esta manera, se sistematiza una visión muy diversa de la alta capacidad intelectual, tal como sostienen investigadores como Sastre-Ribas (2008), Martínez (2013), y Castellanos et al. (2020), entre otros, que más que un tipo específico

de procesos o destrezas intelectuales, refiere a un conjunto singular de habilidades, que permiten conformar perfiles distintivos en las personas, en este caso, los participantes en este estudio.

De igual manera, la posibilidad de acceder a estos perfiles diferenciales confirma la relevancia de realizar procesos de identificación multi-etapas con el uso de diferentes instrumentos para recolectar la información (Almeida et al. 2016), así como la pertinencia de incluir las medidas de las pruebas de inteligencia y/o aptitudes diferenciales en los procesos de evaluación y diagnóstico de esta población (Kreger, 2018), y para obtener una interpretación y visión también cualitativa de sus particularidades individuales.

En cuanto a sus características afectivas, estas fueron exploradas fundamentalmente por medio de la escala de bienestar psicológico de Ryff, considerando este constructo como un indicador importante de la satisfacción con la vida, así como de otros indicadores que esta investigación, fueron fundamentales. Desde este instrumento se recabó información, entonces acerca de cómo las personas perciben su vida y cuán satisfechos o no están con ella, desde dimensiones que resultan muy importantes como la autoaceptación, la percepción de las relaciones sociales, de su crecimiento, y del cumplimiento de propósitos en la vida, entre otras. El nivel de bienestar psicológico constituyó aquí un indicador importante de la satisfacción emocional de los participantes con sus propias vidas. En este sentido, la investigación previa al respecto es escasa – sobre todo en nuestro país – y contradictoria. La hipótesis de la armonía, contrariamente a la de la mayor vulnerabilidad psicosocial y emocional, se confirma, tal como aparece en los trabajos de Borges et. al (2011). No se pudo en el marco de este proyecto establecer diferencias con la población que no presenta altas capacidades, pero encontramos coincidencia con los planteado por Bergold et al. (2015) quienes no encontraron evidencias de que los estudiantes talentosos mostraran una satisfacción con la vida y un bienestar disminuido respecto a sus pares sin altas capacidades.

En este estudio no se encontraron asociaciones entre aptitudes y capacidades intelectuales, y los niveles de bienestar psicológico, lo que deberá ser explorado con mayor profundidad. Además, aunque *en general* no destacaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a su distribución en los niveles de bienestar psicológico, las mujeres del estudio mostraron mayores niveles de satisfacción en relación con su percepción de Autonomía, así como también de Dominio del entorno, dimensiones que se relacionan estrechamente. Dan la visión de que estas adolescentes (que por otra parte reportan haber participado en mayor medida en concursos y olimpiadas de conocimientos), cuentan entre ellas a la única participante con un perfil cognitivo complejo e integral, muestran mejores calificaciones que sus compañeros, entre otras cuestiones, conforman un grupo especial con un nivel de madurez que hay que explorar.

También, en general sí se encontraron niveles relativamente altos en dimensiones como la percepción del crecimiento personal y a sus propósitos de vida, lo que corrobora lo planteado por autores como Castellanos et al. (2020) que enfatizan en que los/las adolescentes con altas capacidades suelen poseer una percepción elevada de sus metas, propósitos y aspiraciones, así como pueden estar centrados en su logro, y en su propia superación personal.

Emergió también de este estudio información relevante acerca de algunos contenidos autovalorativos y de autoconcepto interesantes, sobre todo visibles en el reconocimiento de sus capacidades intelectuales y de las principales esferas en que identifican sus potencialidades y áreas de oportunidad, lo que se reflejó en los formatos de auto-nominación y desempeños creativos.

El instrumento permitió explorar los argumentos en los que sustentan su autovaloración, como por ejemplo: su motivación por múltiples áreas de interés desde la niñez; el hecho de aprender con calidad y rapidez; su esfuerzo para lograr las cosas; la comprobación personal de éxito en su desempeño y la atribución de su capacidad a lo que ellos llaman “don” o “facilidad”, lo que lleva a cuestionarse si basan sus habilidades intelectuales y su propio desarrollo personal en un proceso de

preparación y formación objetivo, o en elementos más vinculados al azar o a cuestiones puramente innatas. En este sentido destaca un aspecto relacionado con la conformación de percepción de sí mismos como personas con altas capacidades, no solamente a partir de referentes externos, sino, como comienza a ser esencial en la adolescencia, y en este tipo de poblaciones, a partir de la reflexión centrada en sí mismos, y en la construcción de criterios de lo que puede ser una expresión de las altas capacidades. Es decir, comienza a emerger aquí la comprensión de la alta capacidades y el desarrollo del autoconocimiento sobre estas cuestiones.

Otra cuestión, que deberá ser explorada en el estudio cualitativo con mayor profundidad, son los sesgos y la presencia de estereotipos que parecen estar influyendo en la percepción y autovaloración del propio potencial, como se vio en el análisis de los resultados del instrumento de Auto-nominación.

La invisibilidad de las mujeres con altas capacidades y talentos a lo largo de la historia ha sido un factor de alto riesgo para la realización de su potencial (Lublinski, et. al., 2014; Pomar, et al., 2009; Trillo, 2012). En este caso, encontramos adolescentes mujeres que se auto-identifican como “talentosas” en varias áreas o campos, pero mayormente en los campos tipificados por los estereotipos sociales como “femeninos” (artes plásticas y musicales, literatura, relaciones sociales, etc.), comparadas con sus compañeros, que se perciben claramente a sí mismos como talentosos en esferas “masculinas” (campos STEM). Sin dudas, habrá que seguir profundizando a nivel cualitativo y personal, en estas diferencias.

Sin embargo, en este caso en particular, en cuanto a la relación entre sexo y bienestar psicológico, llama la atención que la dimensión Autonomía se muestra superior en las mujeres respecto a los hombres, a pesar de que muchos autores no han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en estudios relacionados con los indicadores de bienestar psicológico (Ramiro, 2016), lo que en este caso podría abrir algunas brechas de análisis interesantes para la profundización cualitativa.

En cuanto a las características socioculturales de los participantes resultó que predominantemente provienen de familias con ambos padres presentes en el hogar, con un nivel escolar que no rebasa la enseñanza media superior; donde la figura paterna se mueve en un círculo laboral de empleados u obreros y las madres con marcada tendencia a dedicarse a los cuidados del hogar como amas de casa, por lo que se infiere, aunque no fue un rubro que se exploró directamente, que el per cápita y las condiciones de vida de la familia no deben ser altos. A pesar de ello, impresiona que se han ocupado de proveer a los hijos de ciertos capitales culturales tangibles, como es el caso de los libros, aun cuando los niveles de lectura no suelen ser altos entre ellos.

La inclusión de un índice que sistematiza lo que puede denominarse Capital Cultural Familiar (Castellanos et al., 2020), contribuyó a visualizar el papel de los factores socioculturales en el desarrollo de la alta capacidad, tal como han destacado autores como Gagné (2012) y Ziegler y otros (2018), a explorar con mayor profundidad y precisión, y debe ser incorporado al estudio cualitativo a realizar en la siguiente etapa.

En este contexto, a pesar de que algunos de los participantes provienen de entornos socioculturales probablemente poco favorecedores, se han desarrollado en ellos un grupo de características que abren interesantes derroteros para el estudio cualitativo, pues evidencian unas trayectorias académicas relativamente estables, con relativamente buenos desempeños precedentes y buenas calificaciones académicas (fluctuando entre 8 y 9 en una parte considerable de los estudiantes); así como un desempeño y resultados relevantes en áreas diversas, que denotan multipotencialidades en la mayoría de ellos (concursos y olimpiadas de conocimientos en distintas áreas; logros deportivos; presentaciones y exposiciones en distintas manifestaciones de la cultura).

6.2 La construcción del proyecto de vida en los adolescentes con altas capacidades como formación compleja: Una mirada a sus diversas mediatizaciones y a su singularidad en los participantes

El estudio cualitativo tuvo como derroteros fundamentales los objetivos específicos dirigidos a describir los principales procesos configuracionales del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales e identificar factores personales y socioculturales, que podían estarlo condicionando, para arribar posteriormente al análisis de las relaciones que se establecen entre estos factores el proceso de construcción del proyecto de vida.

Como resultado de esta primera etapa, se describieron un conjunto de *Procesos configuracionales del PV*, como expresión individual (cognitiva, afectiva, conductual) de este constructo y como configuración de particularidades funcionales (González, 2012) expresadas en las ideas, reflexiones y valoraciones propias de los adolescentes.

Se reveló que los participantes poseen una representación ideal acerca del PV tanto de forma general, como en un sentido más personal-subjetivo, alcanzando un mayor sentido personal y significado para ellos, en la medida en que se comienza a concebir como un proceso consciente y autogestionado, como sujetos activos para la consecución de sus metas futuras, resultando relevante la tendencia en este grupo en particular a visualizarse a futuro como personas realizadas, con metas cumplidas y con éxito en sus desempeños posibles, lo que coincide con la idea de que para los adolescentes la capacidad de autorregulación está condicionada en gran medida por las expectativas de logro, de control y de autoeficacia, en este caso para alcanzar sus metas y objetivos (Fierro, 1990; Bandura, 1986, citado por Fierro, 1990; Peralbo, y otros, 1986).

Otras configuraciones en la esfera afectivo-motivacional, permitieron validar el papel de un grupo de procesos y formaciones psicológicas complejas en la concepción y estructuración del PV, destacando el potencial regulador de los PV en el comportamiento de los participantes; la

autodeterminación; la autoexigencia; la necesidad de superación y crecimiento personal, así como un grupo de valores inherentes a este proceso, desde la perspectiva de los adolescentes como es el caso de la lealtad familiar, la responsabilidad y el compromiso. Y, por otra parte, en la esfera volitiva se ubican en un primer plano en los discursos de los participantes el esfuerzo, la voluntad y el empeño, como cualidades imprescindibles para alcanzar el ideal de PV que se han trazado.

Un área de oportunidad interesante es la insuficiente preparación percibida por los adolescentes para emprender la construcción de su proyecto de vida, a pesar de no resultar motivo de malestar psicológico para ellos. Sino que, por el contrario, se presenta el PV como reto motivante para su crecimiento personal, lo que nuevamente dialoga con sus características psicológicas resilientes, autodeterminadas y autorreguladas.

Por su parte la elección de la carrera se ubica como un motivo jerárquico de primer nivel, apreciándose en esta área la decisión personal de lograr esta meta y trascender en esta esfera de su desarrollo. Lo que contrasta con estudios precedentes en que se ha identificado en individuos con estas características intelectuales, la tendencia a la indecisión en la elección de carrera, asociada a factores importantes como la pobre estructuración de metas, la falta de preparación, la falta de información, el miedo al éxito y la incertidumbre sobre los resultados (Jung, 2010; Jung, 2013).

Algunos autores defienden la idea de que la elección de la vocación puede ser aún más compleja para este tipo de personas, por la multiplicidad de intereses y por las presiones familiares y sociales que perciben para obtener éxito y prestigio profesional (Schroer y Dorn, 1986; Watson, Quatman y Edler, 2002).

Vale la pena retomar que el proyecto de vida en el área profesional durante esta etapa de la vida, se torna “tendencia orientadora de la personalidad”, y comprende el más alto nivel de jerarquía

motivacional de la personalidad, formado por motivos que la orientan hacia los principales objetivos del sujeto (González, 1983). En este estudio, coincidentemente con la literatura sobre el tema de los PV, emergió como una manifestación importante el planteamiento de metas relacionadas con el área de proyección profesional futura y en una dimensión temporal predominantemente de corto plazo, aún con pobre estructuración en sus contenidos (Hernández, 2000; Rodríguez, 2010). Otros investigadores han afirmado que la estructuración de metas en el futuro está insuficientemente instaurada en la cosmovisión de este tipo de individuos (Jung, 2012).

Sin embargo, a diferencia de otras investigaciones realizadas con adolescentes (Giniebra, 2002; Rodríguez y Alfonso, 2002; Domínguez e Ibarra, 2003; Garbizo, 2004; Martínez, 2007; Martínez, 2009; Cabrera, 2010; Pérez, 2013), en este caso se apreció un especial dominio de las estrategias posibles para llegar a conseguir sus propósitos. Estas se presentaron de manera sistematizada y coherente, con una secuenciación de pasos y de estrategias para lograr su cumplimiento.

Se ha comprobado que en estrecha relación con el contexto en que se desarrolla, el carácter activo del sujeto en la proyección de su futuro se evidencia en las diversas estrategias que asume para enfrentar las dificultades, o potenciar las posibilidades del entorno en el logro de sus objetivos, metas y deseos (Rodríguez, 2010).

De manera general confluyen en el PV tanto factores personológicos, como factores sociales, económicos, socioculturales (contextuales), los que se encuentran mediatizando, en una relación dialéctica compleja el modo particular en que se construye el PV. En este caso se validan los hallazgos de Krneta (2016), pues efectivamente en el grupo de estudio las ideas, opiniones, representaciones de los adolescentes en torno a su futuro indicaron un predominio de expectativas favorables en este sentido, independientemente de las complejas circunstancias socioeconómicas en que se encontraban.

En el grupo de participantes se encontró un nivel alto de desarrollo personal para la construcción de su PV, pues se hizo palpable que han venido elaborando un proyecto de vida integrado y autorrealizado, en el que la conciencia de su alta capacidad intelectual resulta un eje articulador de las dimensiones que explican el proceso estudiado: *procesos configuracionales y factores mediadores/potencializadores de la CPV*.

De este modo que se puede afirmar que el PV no se construye ni se expresa en un momento, sino que se va elaborando por el individuo (en este caso el adolescente con altas capacidades intelectuales) en un proceso continuo de desarrollo personal-social, como estructuras de sentido muy subjetivas y complejas (en permanente diálogo entre lo interno y lo externo, entre lo afectivo y lo cognitivo). Este proceso tiene sus bases en los eventos y aprendizajes más significativos individuales y sociales, por los que ha atravesado la persona a lo largo de su historia de vida, y se reconstruye constantemente a partir de las nuevas demandas, potenciadoras de reconfiguraciones más o menos estables y flexibles de lo que el adolescente con altas capacidades intelectuales asume como su proyecto de vida.

CONCLUSIONES

A partir de la reflexión sobre todo el proceso de investigación realizada y las evidencias empíricas obtenidas, fundamentalmente desde el estudio cualitativo con centro en la “voces” de los adolescentes con altas capacidades intelectuales, se pueden plantear algunas conclusiones generales que destacan la importancia de estos estudios, así como algunas limitaciones, aportaciones y recomendaciones que se consideran relevantes.

- La comprensión del proceso de construcción del proyecto de vida (PCPV) en los adolescentes con altas capacidades intelectuales, debe partir del análisis de la Situación Social del Desarrollo propia de estos individuos, que se da en un contexto sociocultural, familiar y escolar particular, desarrollador y potencializador de un grupo de procesos cognitivos y afectivos, que los distinguen como grupo, pero que resultan también heterogéneos y diversos dentro del mismo. Este concepto acuñado por Vigotsky, permite abordar y comprender estas relaciones complejas, sin olvidar la individualidad y la subjetividad de las personas, y la importancia de sus vivencias e interpretaciones del mundo
- El desarrollo del PCPV, transita de un nivel abstracto, de autorreflexión y concepción del proyecto de vida, a otro nivel más operativo, de acciones y operaciones planteadas de forma consciente en función del logro de metas y objetivos, todo ello mediatizado por una multiplicidad de factores de naturaleza socioeconómica, cultural y psicológica.
- El PCPV se explica a través de dos categorías complejas interrelacionadas entre sí: *los procesos configuracionales del PCPV y los factores mediadores/potencializadores del PCPV.*
- Los principales procesos configuracionales del PCPV, se expresan en el potencial autorregulador del proyecto de vida para los adolescentes con altas capacidades intelectuales estudiados, evidenciado en el predominio de motivos intrínsecos para alcanzar sus metas; alto nivel de

aspiraciones, autovaloración alta sobre todo en lo concerniente a su capacidad intelectual; marcada autodeterminación en torno a la elección de carrera y perspectiva futura en otras áreas; tendencia a un pensamiento crítico y reflexivo sobre ellos/as mismos/as y sobre su entorno social y cultural.

- Los factores mediadores/potencializadores del PCPV, denotaron por una parte, el papel de un conjunto de factores de contexto, destacándose las pautas preestablecidas socioculturalmente, desde perspectivas de género predominantemente sexistas; las redes de apoyo socio-familiar y la situación económica en la que viven; y, por otra parte el papel de los factores personológicos condicionantes del PCPV, que se manifestaron a través de un grupo de formaciones psicológicas complejas (autovaloración, motivos, necesidades, concepción del mundo, potencial autorregulador), como expresiones de la unidad afectivo-cognitiva y volitiva del comportamiento.
- Los procesos configuracionales del PV y los factores mediadores/potencializadores de la CPV (personales y contextuales), se constituyen como dos macrocategorías de análisis y como principales dimensiones explicativas del mismo; alrededor de las que se configuraron un grupo de categorías que permitieron estructurar y sistematizar la comprensión de la CPV.
- La alta capacidad intelectual resultó un eje articulador de las dimensiones explicativas del PCPV, dinamizando el modo peculiar en que los adolescentes con estas características conciben, estructuran y llevan a vías de hecho su PV.
- La perspectiva subjetiva, individual del estudio del PCPV, aportó un acercamiento a la realidad de los adolescentes con altas capacidades intelectuales, que permitió, a través de sus propias voces, la comprensión de sus potencialidades y áreas de oportunidad respecto a su propio futuro.

Las limitaciones del estudio son diversas, entre ellas destaca la ausencia de una muestra de adolescentes de capacidad intelectual promedio, que permitiera la comparación y confrontación de los resultados obtenidos con los de otros individuos en igual condición en cuanto a etapa del desarrollo y

nivel educacional. Otra limitación, son los cortes transversales en el tiempo de la investigación (2do y 5to semestre), que no dieron oportunidad para un seguimiento del PCPV en este grupo.

Las recomendaciones que emergen a partir de la investigación se enfocan hacia: la necesidad de realizar estudios posteriores comparativos entre adolescentes con altas capacidades y adolescentes con capacidades promedio; tomar en cuenta las voces de otros agentes que forman parte de sus redes de apoyo social, como es el caso de la familia, los profesores y los compañeros de estudios; y, la importancia de desarrollar estudios longitudinales que ofrezcan una mayor visión de la construcción del PCPV a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS.

- Acereda, A. (2017). *Intervención educativa en la superdotación intelectual*. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 5(2), 85-95. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1528>
- Albes, C.; Aretxaga, Lorea; Etxebarria, I.; Galende, I.; Santamaría, A.; Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Euskadi.net: Gobierno Vasco. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/esc_uela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Allport, G. W. (1971). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: Ed. Revolucionaria.
- Almeida, L.S.; Araújo, A. M.; Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues relatd to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 2016, vol. 32, nº 3 (octubre), 621-627 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- Alonso, J. (2003). Educación de los alumnos con sobredotación intelectual. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España: Centro Huerta del Rey.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ambrose, D. (2015). Borrowing insights from other disciplines to strengthen the conceptual foundations for gifted education. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 3(2), 33–57.
- APA (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010. http://www.uhu.es/susana_paino/EP/CcAPA.pdf

- Arancibia, V. (2009). *El desarrollo del talento académico*. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Programa de inclusión y talento en el aula*. Bogotá: Buinaima.
- Arés, P. (2013). *Retos de la familia contemporánea*. Conferencia impartida en la Universidad Médica de Pinar del Río. Cuba.
- Arias, G. (2003). *La orientación psicológica*. En Castellanos, R. (Comp.) *Psicología. Selección de textos*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Arias-Valencia, S. (2015). *La investigación éticamente reflexionada*. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3): 444-451 DOI 10.17533/udea.rfnsp.v33n3a15
- Arriaga, N. I. (2018). Bienestar psicológico en jóvenes estudiantes de nivel superior [Psychological well-being in high school young students]. Tesis de Licenciatura (Graduate dissertation), Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Arzuaga M. y D'Ángelo O. (2007). *Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/angelo22.rtf>
- Barrera, Durán, González & Reina, (2008). *Manual de atención al alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Editorial: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Barrios, M. (2018). Programa de orientación vocacional para mujeres adolescentes con aptitudes sobresalientes. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. 2018.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H. & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6, 1623. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01623

- Betancourt, J. y Valadez, M. D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México D.F. Manual moderno.
- Betancourt, J. y Valadez, M. D. (2016). *Planta Crea: programa para el desarrollo del pensamiento creativo de estudiantes con aptitudes sobresalientes*. En M. D. Valadez, G. López, M. A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (coord.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*, Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Blumen, S. & Cornejo, M. (2006). *Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo*. *Revista de Psicología* 24 (2), 267-298.
- Bordón, A. & Navarro, A. (2018). *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Ediciones La Biblioteca. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la Republica. México.
- Borges, A.; Hernández- Jorge, C. y Rodríguez- Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23 (3),362-367.
- Borkowski, L. & Peck, V. (1986). *Causes and consequences of metamemory in gifted children*. En R. J. Stenberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Explorando en la universidad: los tres estados del capital cultural*. Vol: año 2, número 5 fecha: otoño 1987.
- Bozhovich, L. (1986). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Bronk, K. C., Hill, P., Lapsley, D.K., Talib, T., & Finch, H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 500–510.

- Brooks, J. & King, N. (2012). Qualitative psychology in the real world: The utility of template analysis. In: 2012 British Psychological Society Annual Conference, 18th 20th April 2012, London, UK.
- Brooks, J.; McCluskey, S.; Turley, E. & King, N. (2015). The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research, *Qualitative Research in Psychology*, 12:2
- Cabrera, M. (2010). *Una estrategia educativa para el desarrollo de los Proyectos Profesionales en Trabajadores Sociales, estudiantes de la SUM de Marianao*. Tesis en opción al grado académico de Master en Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de la Habana.
- Calero, M. D. y García-Martín, M. B. (2014). *Temporal stability of iq and learning potential in gifted children: diagnostic implications*. *Anal. of Psychology*, vol. 30, núm. 2, pp. 512-521. doi: 10.6018/analesps.30.2.163801
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2013a). Status of elementary gifted programs. Charlottesville: University of Virginia, The National Research Center on the Gifted and Talented. Retrieved from <http://www.nagc.org/resources-publications/resources-university-professionals>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2013b). Status of middle school gifted programs. Charlottesville: University of Virginia, The National Research Center on the Gifted and Talented. Retrieved from <http://www.nagc.org/resources-publications/resources-university-professionals>
- Calvo, M., Lomelí, D., Morales, J. & Noriega, M. (1999). *Factores Asociados a la Indecisión Vocacional en Bachilleres*. *Revista Sonorense de Psicología* 1999, Vol. 13, No. 2, 70-78.
- Campbell, JR y Verna, MA (2004). Clima académico en el hogar a través de las culturas. En *Investigación transcultural: problemas básicos, dilemas y estrategias*, editado por: Campbell, JR, Tirri, K., Ruohotie, P. y Walberg, H. 27 – 59. Hämeenlinna : Centro de Investigación para la Educación Vocacional, Universidad de Tampere .

- Campbell, L. (1996). *Inteligencias Múltiples Usos Prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Edit. Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- Cárdenas, T. & Barraza, A. (2014). Factores de protección y riesgo en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes. En Valdés, A.; Valadez, D.; Yáñez, A. (2014) *Los sujetos de la educación especial: Alumnos, maestros y autoridades*. Investigación en México. Capítulo 5. Edit: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Castellanos, D. y Grueiro, I. (2009). Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo. En D. Castellanos (Comp.) *Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar (2-16)*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D; Pérez, K., & Hernández, E. (2020). Psychological well-being and its relations to school trajectory and family educational capital in high intellectual ability adolescents. *Sustainability*, 12 (21), 9190; <https://doi.org/10.3390/su12219190>
- Castellanos, S. D. Bazán, R. A. Ferrari, B. A. M. & Hernández, R. C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares con alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33 (2). 299-332.
- Castelló, A. & Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. *Propuesta de un protocolo*. Faísca, 6, 26-66.
- Cho, S. y Campbell, JR (2010). Influencias diferenciales de los procesos familiares para el logro académico de individuos científicamente talentosos a lo largo de las etapas de desarrollo. *Revista Roeper*, 33: 33 – 45. doi: 10.1080/02783193.2011.530205
- Cingolani, J. M. & Castañeiras, C. (2011). *Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados*. *Psicología, cultura y sociedad*, 11 (1).
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*. Serie de Documentos Técnicos. Consejo Nacional de Población. Primera edición: Agosto 2010.

- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2017). *Proyecciones de población 2005-2050* [en línea]:
de la página
http://www.conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=234
[Consulta: junio de 2017]
- Corral, R. (2003). *Historia de la psicología (apuntes para un libro de texto)*. Material bibliográfico para la carrera de Psicología, en soporte digital.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de investigación educativa de la REDIE*, 9(17), 53-67. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. SAGE Publication Incorporated.
- Cuervo, A.; Sánchez, P. A. y Yanez, A. I. (2013). *Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes*. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 16, núm. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org:9081/home. oa?cid=11037826>
- Cuestionario de contexto PLANEA (2016). Diagnóstico: ¿Cuál es la situación de los jóvenes de educación media superior en México?
- Cuevas, J. y Andrade, A. (2016). *Abordajes metodológicos para problemas educativos emergentes*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí Aguascalientes / San Luis Potosí.
- D'Ángelo, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. Provida. La Habana.
- D'Ángelo, O. (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras*. PRYCREA III. CIPS, La Habana, (pp. 3; 21).

- D'Ángelo, O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa*. PRYCREA, La Habana.
- D'Ángelo, O. (1999). *El proyecto de vida y la situación social de desarrollo en las etapas de su formación*. Ponencia para Evento sobre Vigotsky/Hóminis 99.- La Habana, Cuba. Biblioteca virtual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://www.clacso.edu.ar>
- D'Ángelo, O. (2000). *Formación para los proyectos de vida reflexivos y creativos en el campo profesional*. *Rev. Internacional Creemos*, Puerto Rico.
- D'Ángelo, O. (2002). *El desarrollo profesional creador (DCP) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional*. *Revista Cubana de Psicología*, 19 (2).
- D'Ángelo, O. (2002). *Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida*. En: *Ética y Sociedad* Vol. 2.- Edit. Félix Varela, 2002, La Habana.
- D'Ángelo, O. (2006). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. *Rev. Internal Creemos*, 6 (1-20), 1-3, Puerto Rico.
- David, H. (2018a). To be a gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2 (1), 1-13.
- David, H. (2018b). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescents. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2 (2), 113-131.
- De los Santos Pineda, Xiadani; Gutiérrez Becerril, Jaime Rodolfo (2017). *Medición del bienestar psicológico en adolescentes de educación media superior del Estado de México*. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 61-79, ene. 2017. ISSN 2007-7149. Disponible en: <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/rpsicologia/article/view/13351>. Fecha de acceso: 27 mayo 2020
- Del Canto, M. C. G. (2014). Perfil de la motivación hacia el aprendizaje en alumnado con alta capacidad. [Profile of motivation towards learning in students with high capacity]. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology, 6(1), 277-287.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790032.pdf>

- Delisle, James., & Galbraith, Judy. (2002). When gifted kids don't have all answers. How to meet their social and emotional needs. Minneapolis, EEUU: Free Spirit Publishing.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESDOC Biblioteca Digital. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Domínguez G., L. & Ibarra, L. (2003). *Juventud y Proyecto de Vida*. En; Domínguez, L. (Comp.) Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Domínguez G., L. (1990). *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. Editora Universitaria. Universidad de La Habana, Cuba.
- Domínguez G., L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Domínguez G., L., Fernández R., L. & Ibarra M., L. (2005). *Caracterización de los estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales. Una mirada desde la Psicología*. Trabajo publicado en el CD del Evento Internacional "HOMINIS 2005". Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.
- Domínguez, G. L. (2010). *Proyectos futuros en jóvenes cubanos*. Trabajo presentado en el Evento III Taller Internacional sobre Juventud/ Noviembre 2010 y publicado en CD/ ISBN: 978-959-237-276-4. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior (2013). (http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013).
- Erford, B. T. (2010). Transforming the school counseling profession (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Estévez, P. N. (2001). *Proyecto de vida y emigración: una aproximación desde la psicología*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Everett, R. F., & Bittar, O. M. (2017). *Multimétodo. Visión paradigmática integradora en la investigación educativa*. CICAG, 15(1), 193-225.
- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2006). *L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*. Curso pre-congreso (2) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
- Fariñas, G. (2014). *Psicología, educación y sociedad*, Editorial Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad*. México: Editorial Parmenia.
- Feng, A. X., Campbell, J. R., & Verna, M. (2002). Understanding gender inequity in America: Interviews with academic Olympians. *Journal of Research in Education*, 12(1), 93-100.
- Fernández, G. & Escribano, M. (2014). *Nuevos criterios generalizados para modelar las preferencias del decisor en los métodos de relaciones de superación*. En formato digital: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2387768>
- Fernández, L. (2006). *Pensando en la Personalidad*. Editorial “Félix Varela”, La Habana, Cuba.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 327-346). Madrid; Alianza.
- Foro Mundial sobre la Educación (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de acción de Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder. Duodécima edición del libro.
- Gagné F. (2021) Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How?. In: Smith S.R. (eds) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3
- Gagné, F. (2008). Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve descripción del MDDT 2.0. Recuperado de: http://www.eurotalent.org/Gagne_MDDT_Modelo.pdf
- Gagné, F. (2010). *Construyendo talentos a partir de la dotación. Breve revisión del MDDT 2.0*. en M. D, Valadez y S. Valencia (Coords), *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Universidad de Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, 219, 263.
- Garbizo, N. (2004). *Caracterización de la relación existente entre proyectos profesionales y familiares en jóvenes estudiantes universitarios del Modelo de continuidad de estudios en la Educación Superior*. Tesis de maestría presentada en el Centro de Estudios de la Educación Superior de la Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books: (Traducción castellano, Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de cultura Económica, 1987).
- Giniebra, U. R. (2002). *Proyectos profesionales y valores. Un estudio con una perspectiva futura*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Capítulo 3: El muestreo teórico. New York: Aldine Publishing Company.

- Gómez, C., Palacios, L. & De la Peña, F. (2006). *El ABC del adolescente: desarrollo, sexualidad y salud mental*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González de la Rocha, M. (2001). *From the resources of poverty to the poverty of resources*. en Latin American Perspectives. Vol. 28, pp. 72-97.
- González, A. (1994 a). PRYCREA. *Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana: Edit. Academia.
- González, A. (1996). *Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción*. "Creando un planeta misterioso". Encargado por el Instituto de la Educación de la UNESCO. Hamburgo. Alemania.
- González, A. (1999). *Problematización y Creatividad*. PRYCREA, La Habana.
- González, F. (1983) *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw- Hill Interamericana.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita, C., Echandía, Á. y Vommaro, P. (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Subjetividades políticas.
- González, F. y A., Mitjás M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, N. (2014). *Desarrollo del talento científico: pautas para el diseño e implementación de programas de enriquecimiento en preparatorias de la UAEM*. Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós SAICF.

- Gutgesell, M., & Payne, N. (2004). *Issues of adolescent psychological development in the 21st century*. *Pediatrics in Review*, 25(3), 79-85. <https://doi.org/10.1542/pir.25-3-79>
- Hagan, Joseph. F., Shaw, Judith. S., & Duncan, Paula. M. (2008). *Bright futures: Guidelines for Health Supervision of Infants, Children and Adolescents* (3rd Ed). Elk Grove Village, EEUU: American Academy of Pediatrics.
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Heller, K. A., Perleth, Ch., & Lim, T. K. (2005). *The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students*. En R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Hernández, E. (2000). *Planifica tu tiempo, haz tus proyectos realidad. Proyección futura de un grupo de jóvenes maestros*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Hesse-Biber & Johnson (2015). *El Manual de Oxford de Investigación en Métodos de Métodos Múltiples y Mixtos* - Oxford University Press.
- Hindrichs, I. (2019). *Analizar con la ayuda de plantillas: la propuesta del Template Analysis*. En I. Hindrichs (Coord.), *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 41-60). México: El Colegio Mexiquense (en proceso de publicación).
- Hindrichs, I., Girardo, C., & Converso, D. (2013). *Trabajar en Organizaciones de la Sociedad Civil en el Estado de Morelos. Factores psicosociales, desafíos y necesidades*. *Administración y organizaciones*, 16(31), 191-212.
- Huang, C. (2011). *Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations*. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001

- INEE, (2018). *Micrisitio Política Nacional de Evaluación de la Mejora Educativa*. México.
Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/index.php/513-reforma-educativa>
- Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE) (2019). *Programa Nacional de juventud 2019-2024*. Pp. 66. Recuperado en diciembre de 2019. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/el-imjuve-presenta-el-programa-nacional-de-juventud-2019-2024?idiom=es>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2016b). Encuesta Intercensal EIC 2015. Base de datos. México, 2016.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), (2016a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años)*. Datos nacionales. Informe ofrecido en soporte digital.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Disponible en línea: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf (a la que se accede el 29 de mayo de 2020).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México: INEE. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/PlaneaDocumentoRector18.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). México: INEE. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2016/manuales/Manual_usuarios_2016.pdf
- Jackson, N. & Butterfield, E. (1986). *A conception of giftedness designed to promote research*. En R. J. Stenberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

- Jen, E., Wu, J., & Gentry, M. (2015). Social and Affective Concerns High-Ability Adolescents Indicate They Would Like to Discuss With a Caring Adult. *Journal of Advanced Academics*, 27(1), 39–59. doi:10.1177/1932202x15621904
- Jung, J. Y. (2013a). *Amotivation and indecision in the decision-making processes associated with university entry*. *Research in Higher Education*, 54(1), 115-136.
- Jung, J. Y. & Young, M. (2019). The Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents From Economically Disadvantaged Backgrounds: A Mixed Methods Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63 (1), 36-57. [https://doi:10.1177/0016986218804575](https://doi.org/10.1177/0016986218804575)
- Jung, J. Y. (2012). *Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults Ideas and Implications From an Occupational/Career Decision-Making Perspective*. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 189-193.
- Jung, J. Y. (2013b). *The Cognitive Processes Associated with Occupational/Career Indecision A Model for Gifted Adolescents*. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 433-460.
- Jurado, P.J.; Benítez, Z.P.; Mondaca, F.; Rodríguez, J.M.; Blanco, J.R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Acta Universitaria*, 27 (5), 76-82.
- King, N. (2012). *Doing Template Analysis*. In G. Symon and C. Cassell (eds.) *Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*. London: Sage.
- Kitano, M. (2012). Social-emotional needs of gifted students of color. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 209-225). Waco, TX: Prufrock Press.

- Kon, I. S. (1990). *La juventud como objeto de investigación científica*. En: Domínguez, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Kreger, L. (2018). Assessment of Giftedness. In Pfeiffer, S. I. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (2nd ed., pp. 183-208). Springer Science & Business Media.
- Krneta, L. (2016). *Perception of present and vision of future of gifted students*. *Universal Journal of Educational Research* 4(8), 1745-1752. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040801>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Labarrere, S. A. (1994), *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Angeles Editores.
- Ledesma, Ch., Castellanos, D. (2018). *Intervención educativa para familias de adolescentes con alta capacidad intelectual en una escuela secundaria de Jiutepec*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Lewin K. (1965). *A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers*. McGraw Hill Book Company.
- Loera, N.; Balcázar, P.; Trejo, L.; Gurrola, GM; Bonilla, MP. (2008). Adaptación de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Neurol Neurocir Psiquiat*, 41 (3-4), 90-97.
- Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 333-360. doi:10.4219/jeg-2005-341
- López-Aymes, G., Acuña, S. R. & Ordaz, G. (2020). Resilience and Creativity in Teenagers with High Intellectual Abilities. A Middle School Enrichment Experience in Vulnerable Contexts. *Sustainability*, 12(18), 76,70, <https://doi.org/10.3390/su12187670>

- López-Aymes, G., Navarro, M.I., y Vázquez, N. (2016). *Evaluación formativa de la implementación del programa integral para altas capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras*. Talinorea. Talento, inteligencia y creatividad, 2(2), 46-67
- Louis, Jean Marc. (2004). Los niños precoces. Madrid, España: Narcea.
- Lublinski, D.; Benbow, CP; Kell, HJ (2014). Life patrones y logros de hombres y mujeres matemáticamente precoces cuatro décadas después. *Ciencias psicológicas* 2014, 25, 2217–2232.
- Martínez, D. (2007). *Caracterización de la Motivación en jóvenes. Un estudio realizado en el Modelo Pedagógico de la Universalización*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.
- Martínez, M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Marco teórico. En M. Martínez & A. Guirado. *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. México: GRAO.
- Martínez, M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En Martínez, M. y Guirado, A. (Eds.), *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-63). España: Graó.
- Martos, N. (2020). Altas Capacidades Intelectuales, algo más que ser inteligentes: alumnas adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales y su autoconcepto. Trabajo de grado. Universidad del País Vasco. Recuperado en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/2076>
- Maslow, A. (1979). *El hombre autorrealizado*. Ed. Paidós, Barcelona.
- McClain, M. C. y Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the U. S. today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>.

- McCoach, D. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25 (2), 61-65.
- Medina, M., Gutiérrez, C. y Padros, F. (2013). *Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana*. *Revista de educación y desarrollo*, 1, (1), 25-30.
- Meléndez, R, et al. (2016). *El Proyecto de Vida como categoría de interpretación en la formación profesional*. *Revista Mendive*, Vol 14, No. 2.
- Meléndez, R. (2009). *Estrategia metodológica para el desarrollo de los PVP en lo profesionales de la educación*. Tesis en opción al Grado Académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Merino Zevallos, F. J. (2019). Adaptación lingüística y baremación de la escala de bienestar psicológico de Ryff al contexto de la población Ecuatoriana (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Miller, George A.; Galanter, Eugene & Pribram, Karl H. (1960). Plans and the structure of behavior , (pp. 21-39). New York, NY, US: Henry Holt and Co, x, 222 pp
- Mönks F. & Van Böxtel (1992). *Desarrollo de los adolescentes superdotados*. En I. Benito (Coord), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Mönks, F. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de repuesta*. Recuperado de: http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf.
- Mönks, F. J.; Katzko, M. W. (2005). *Giftedness and gifted education*. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. 2a. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montero, I. G. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Moriana, E.; Alós, J. A.; Alcalá, F.; Pino, M. J.; Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). *Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria*. *Electronic*

- Journal of Research in Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, pp. 35-46. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488002.pdf>
- Noble, Kathleen. D. (1987). The dileme of gifted women. *Psychology of women Quarterly*, 11, 367-368. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00911.x>
- Nuttin, J. (1975). *La Estructura de la personalidad*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. En: González Serra, Diego. "La teoría de Nuttin sobre la personalidad y la motivación". La Habana: Ed. Revolución.
- Ocaña, A. (2014). Rasgos que caracterizan las configuraciones en las ciencias humanas y sociales. *Revista Criterio Libre*, 12(20).
- Olenchak, F. R. (2009). Creating a life: Orchestrating a symphony of self, a work always in progress. In J. L. Van Tassel-Baska, T. L. Cross, & F. R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp. 41-77). Waco, TX: Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). *Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains*. *High Ability Studies*, 26(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social support. *Roeper Review*, 23, 65-71.
- Ordaz, G. & Aclé, G. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público*. *Revista Education & Psychology*. Editorial EOS (Spain).
- Paba, C., Cerchiaro, E. & Sánchez, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa María, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.
- Papalia, D. E. (2017). Adolescencia. En: *Desarrollo Humano*. 13va ed. Madrid, España: Mc Graw-Hill Companies, 4.
- Pelorusso, A. E. (2003). *Normas del test de matrices progresivas de Raven. Escala general y coloreada*. Argentina, Paidós.

- Peñas, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Tesis doctoral no publicada. España: Secretaría General Técnica.
- Peralbo, Uzquiano, M. & Simón, M. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y aprendizaje*, ISSN 0210-3702, N° 35-36, 1986, pags. 37-46. 9. 10.1080/02103702.1986.10822127.
- Pérez, D.; González, D. y Díaz, Y. (2007). *El talento: antecedentes, modelos, indicadores, Condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36. Disponible en: http://rieoei.org/psi_edu25.htm
- Pérez, K. (2012). *Especificidades de la intervención psicosocial en el ámbito educativo. Hacia una práctica transformadora en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas*. Documento en soporte digital de la Carrera de Psicología. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Pérez, K. y Cols. (2013). *La familia como parte activa del proyecto de vida del joven universitario: una propuesta de inclusión educativa*. Memorias del I Taller Regional “Por una Universidad Inclusiva”. Universidad de Pinar del Río. Cuba. (Octubre del 2013).
- Pérez, K. y Domínguez, T. (2014). Una concepción pedagógica del proceso de formación del joven universitario, dirigido a la creación de la familia propia, como parte de su proyecto de vida integrador, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río. Tesis Doctoral, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Pinar del Río, Cuba. Disponible en: <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/3723>
- Pérez, L. (2004). *Superdotación y familia*. *Fáisca*, 11(1), 17-36
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con Capacidades Superior. Experiencias de intervención Educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Perrone-McGovern, K. M., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., Vannatter, A., Hyatt, C. C., Shepler, D., & Perrone, P. A. (2011). Major Life Decisions of Gifted Adults in Relation to Overall Life Satisfaction. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 817–838.
- Peterson, J. S. (2015). School Counselors and Gifted Kids: Respecting Both Cognitive and Affective. *Journal of Counseling & Development*, 93. https://www.researchgate.net/publication/273474570_School_Counselors_and_Gifted_Kids_Respecting_Both_Cognitive_and_Affective
- Peterson, J. S. (2006). *Addressing and Counseling Needs of Gifted Students*. *ASCA Professional School Counseling*, 10(1), 43-51. Recuperado en: <http://www.thefreelibrary.com/Addressing+counseling+needs+of+gifted+students.-a0153359890>
- Peterson, J. S. (1999). *Gifted-Through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry*. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 354-383. doi:10.1177/016235329902200403
- Peterson, J. S. (2009). *Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs*. *Gift. Child Q* 2009, 53 (4), 280-282.
- Pfeiffer S. I. (2017). Success in the classroom and in life: focusing on strengths of the head and strengths of the heart. *Gifted Education International* 33(2): 95–101.
- Pfeiffer SI, Valler E, Burko J, Yarnell J, Branagan A, Smith SM, et al. (2016). Focusing on Strengths of the Heart in Understanding Success and Psychological Well-Being of High-Ability Students. *Austin Child Adolesc Psychiatry*, 1(1): 1002.
- Pfeiffer, S. (2013) Lessons learned from working with high ability students. *Gifted Education International*, 29(1) 86–97. DOI: 10.1177/0261429412440653

- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Pfeiffer, S. (2021). Optimizing favorable outcomes when counseling the gifted: A best practices approach. *Gifted Education International*, 37 (2), 142-157.
<https://doi.org/10.1177/0261429420969917>
- 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>.
- Pfeiffer, S. I. (2018). Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart. *Estudios de Psicología*, 35(3), 259-263.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300004>
- Pfeiffer, S. I., & Muniz-Prado, R. (2018). Counseling the gifted: Current status and future prospects. En Pfeiffer, S. I. (Ed), *Handbook of Giftedness in Children* (2nd.Ed., pp. 299-214). Springer
- Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.). (2018). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/0000038-0000>
- Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95
- Piirto, J. (1999). Implications of Postmodern Curriculum Theory for the Education of the Talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 324–353.
<https://doi.org/10.1177/016235329902200402>
- Pomar, C.; Díaz, O.; Sánchez, T.; Fernández, M. (2009). Habilidades matemáticas y verbales: diferencias de género en una muestra de 6º de primaria y 1º [Matemáticas y habilidades

verbales: diferencias de género en una muestra de alumnos de 6° y 1° grado]. FAISCA: Revista de Altas Capacidades 2009, 14 (16), 14-26.

Ponce, D. (2018). Aproximación a un modelo sistémico de atención a la salud mental comunitaria en estudiantes de bachillerato. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Puga, I. (2004). *Los niños diferentes, con más capacidades y habilidades*. Educar, 43, Abril–Junio.

Quilez, A. y Lozano, R. (2020). *Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa*. Enseñanza & Teaching, 38, 1-2020, 69-85.

Ramiro, P.; Navarro, JI; Menacho, I.; López, M; García, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. EUR. J. Psychol. Educ, 9,72-78.

Raven, Raven & Court, (2006). *Test de Matrices Progresivas Manual*. Edit. PAIDOS. Cuarta reimpresión 2006. Buenos Aires. Argentina.

Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES (2021). *Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021*. Recuperado en: https://lasredes.anuies.mx/wp-content/uploads/2021/12/2021_DOCUMENTO-RNIEMS-MCC_r2-1.pdf

Reis, Sally. M. (1999). Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. En J. Ellis y J. Willinsky, *Niñas, Mujeres y Superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres* (pp. 62-78). Madrid, España: Narcea.

Reis, Sally. M. (2000). *Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento*. Revista Ideación, 59-76.

Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Benito, Y. (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. En Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.). (2018). APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. *Revista de Educación*, 4, 261-269.
- Renzulli, J.S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*.
- Rinn, A. R. & Marjority, K. C. (2018). The social and emotional world of the gifted. En Pfeiffer, S. I. (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (2nd. Edition, pp. 49-64). Springer.
- Rinn, A. N. (2012). Implications for addressing the psychosocial needs of gifted individuals: A response to Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell (2011). *Gifted Child Quarterly*, 56, 206-209. doi:10.1177/0016986212456076
- Ritchotte, J.; Suhr, D; Alfurayh, N and Graefe, A. (2015). An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice. *Journal of Advanced Academics* 1-16. DOI: 10.1177/1932202X15615316
- Roa, M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián.
- Rodríguez, M. (2010). *Proyectos de vida y valores en estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de La Habana*. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

- Rodríguez-Naveiras E, Cadenas M, Borges Á y Valadez, D. (2019). *Educational Responses to Students With High Abilities From the Parental Perspective*. *Front. Psychol.* 10:1187. doi:10.3389/fpsyg.2019.01187).
- Roeper, Annemarie. (2003). The Young Gifted Girl: A Contemporary View. *Roeper Review*, 25(4), 151-153. <https://doi.org/10.1080/02783190309554219>
- Rogers, C. R. (1992). *El Proceso de Convertirse en Persona. Mi técnica terapéutica*. 7ª reimpresión.
- Rojas, P. (2013). *Programa psicoeducativo para apoyar la construcción de proyectos de vida en adolescentes con aptitudes sobresalientes*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Román, M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 11, vol. 2, pp. 33-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Romo, L.E. et al. (2011). *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad*, México, UNAM-ENP.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- Ryff, C. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In *The best within us: Positive psychology perspectives on Eudaimonia*, Waterman, A.S, Ed.; Washington, DC. American Psychological Association 2013, 77-98.

- Sánchez, L. P. (2006). *Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica*. Revista panamericana de pedagogía, (9).
- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., & Seisdedos, N. (2014). *EFAI: Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sastre-Riba, S. (2012). *Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva*. Rev Neurol 2012; 54 (Supl 1): S21-9.
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. Medicina (Buenos Aires), 80(Supl. 2), 53-57. Recuperado en 09 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200012&lng=es&tlng=es.
- Sastre-Riba, S., Castelló-Tarrida, A. & Fonseca-Pedrero, E. (2018). Stability of Measure In High Intellectual Ability: preliminary results. *Anales de Psicología*, 34(3), 510-518. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.315181>
- Schavino N. y Villegas C. (2010). De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Proc. del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina, 13-15 de septiembre de 2010.
- Schroer, A. & Dorn, F. (1986). Enhancing the career and personal development of gifted college students. *Journal of Counseling and Development*, 64, 567-571.
- 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) (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2010). *Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de*

Guanajuato.

Recuperado

en:

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/8ASyT_Gto.pdf

Smith, C. K. & Wood, S. M. (2020) Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in Schools*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/pits.22344>

Soneira, A. J. 2006. *La teoría fundamentada en los datos (grounded theory)* de Glaser y Strauss, pp. 153-173. En: I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Soriano, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología de la PUCP*, 26(1), 43-62.

Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted, *Roeper Review*, 39 (3), 152-169. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond iq: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J.; Grigorenko, E.; Ferrando, M.; Hernández, D.; Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). *Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163513>.

Stoeger, H., Fleischmann, S. & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Educ. Rev.* 16, 257–267. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9376-7>

- Stoet, G. & Geary, D. C. (2018) The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science*, 29, 581–593. doi:10.1177/0956797617741719
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia, diciembre de 2002.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrel, F. (2020). The Talent Development Megamodel. In: Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (Eds.). *Conceptual Frameworks for Giftedness and Talent Development* (pp. 29- 54). Prufrock Academic Press
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tannenbaum, A. J. (1997). *The meaning and making of giftedness*. En Colangelo y D. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. (2da edición). Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (2000). *Giftedness: a psychosocial approach*. In: Sternberg, R. J.; Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2a. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and natures of giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education [Manual de educación para dotados]* (3rd ed.) (pp. 45-59). Boston: Pearson Education.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Cuestiones y dilemas en la enseñanza de cursos de métodos de investigación en ciencias sociales y del comportamiento: perspectiva estadounidense. *Revista internacional de metodología de la investigación social*, 6 (1), 61-77.
- Taylor, C. (1978). *How many types of Giftedness can your Program Tolerate?* *Journal of Creative Behaviour*.

- Terman, L. (1975). *The Measurement of Intelligence*. New York: Arno Press: Trabajo original publicado en 1916.
- Tourón, J. (2020). *Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Trillo, MC. (2012). Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. España.
- Urquiza, G. (2018). *Primer informe de actividades emitido en el curso 2017-2018 por el rector de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*. <https://www.uaem.mx/informes-de-actividades/primer-informe/primer-informe-extensa.pdf>
- Valadez, M. D. (2006). *Marco legal en torno a la atención educativa de niños y jóvenes superdotados y talentosos en México*. VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad.
- Valadez, M. D. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes en México. Una visión crítica*. Versión electrónica: <http://redsobresalientes.org/wp-content/uploads/2008/10/conferencia-dolores.pdf>
- Valadez, M. D. (2012). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En Valadez, M. D., Betancourt, J., y Zavala, M. A. Alumnos superdotados y talentosos. Identificación evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes (2da. Ed., pp. 71-98). Manual Moderno.
- Valadez, M. D., Gómez, P. M. & Betancourt, M. J. (2010). Políticas educativas mexicanas en torno a la atención educativa de niñas, niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos. En D. Valadez Sierra, Desarrollo y educación del talento en adolescentes (pp. 54-63). Guadalajara: Universitaria.
- Valadez, M. D., López, G.; Borges, A., Betancourt, J., Zambrano, R.; Galán, M. G. y otros (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con

aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementado en escuelas primarias de México
En Valadez, M. D.; López, G.; Borges, A.; Betancourt, J., & Zambrano, R., *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 189-206). México: El Manual Moderno.

Valdés, A. A., Carlos, E. A., Vera-Noriega, J. A., & Montoya, G. (2013). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 39-50

Valdés, A. A., Valadez, M. D. & Yáñez, A. I. (2014). Factores de protección y riesgo en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes. En Cárdenas, T. J. & Barraza, A. *Los sujetos de la educación especial: Alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México*. (1ra Ed., (5) pp. 113-154) Edit. Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Edit. Científico- Técnica.

Vock, M.; Koller, O. and Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *Br. J. Educ. Psychol* 2013, 83, 305–328.

Watson, C., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: effects of achievement level, grade, and single-sex school environment. *Sex Roles*, 46 (9), 323-335.

Worrel, F.; Subotnik, R.; Olszewski-Kubilius, P, & Dixson, D. D. (2018). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 10-1-10-26.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244. doi:10.1177/0016986209346828

Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2012). Important issues, some rhetoric, and a few straw men: A response to comments on “rethinking giftedness and gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 56, 224-231. doi:10.1177/0016986212456080

- Worrell, FC, Subotnik, RF y Olszewski-Kubilius, P. (2018). Desarrollo del talento: un camino hacia la eminencia. En SI Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *Manual de superdotación y talento de la APA* (págs. 247–258). Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/0000038-016>
- Zavala, M. A. (2006). Modelos teóricos de superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En M. D. Valadez, J. Betancourt y M. A. Zavala (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.*
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–436). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>
- Ziegler, A., David, H., & Stöeger, H. (2020). Male stereotypes: An empirical study of the effects of the concept of a Successful Academic Person. *Psychology Science*, 47(1), 107-123.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., Park, K., Portešová, K. & Porath, M. (2014) Gender differences in mathematics and science: the role of the actiotope in determining individuals' achievements and confidence in their own abilities, *High Ability Studies*, 25 (1), 35-51, DOI: 10.1080/13598139.2014.916092

ANEXOS

Anexo No. 1. Oficio para la entrada a las instituciones educativas seleccionadas.

A: DIRECTOR(A) DE LA PREPARATORIA _____

PRESENTE

Por este medio, hacemos de su conocimiento nuestro interés de desarrollar un proyecto de investigación en la respetable escuela que usted dirige. Este proyecto forma parte de las líneas de trabajo del Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSI) de la UAEM.

Lleva por título: **La construcción de proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que cursan la Educación Media Superior.**

Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la escuela la realización del mismo, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Sin más, nos despedimos cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

ATENTAMENTE

Dra. Doris Castellanos Simons
Profesora Investigadora UAEM

Dra. Katia María Pérez Pacheco
Investigadora

RESUMEN EJECUTIVO

Proyecto: La construcción de proyectos de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que cursan la Educación Media Superior.

Investigadora responsable: Mtra. Katia María Pérez Pacheco.

Introducción: En el contexto educativo mexicano se evidencia una creciente motivación en los últimos años por la búsqueda de estrategias alternativas de enriquecimiento que beneficien a estudiantes con altas potencialidades, aptitudes sobresalientes y talentos, en el marco de las políticas de la atención a la diversidad educativa (SEP, 2006), sin embargo son poco frecuentes los estudios que aborden los proyectos de vida, con un enfoque integrador y complejo, en los adolescentes y jóvenes con estas características o potencialidades.

Objetivo general: Analizar el proceso de construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que cursan la Educación Media Superior, a partir de la comprensión compleja de factores personales y socioculturales que lo condicionan.

El papel de las instituciones escolares en este estudio es fundamental, pues la aspiración de una educación de calidad es formar integralmente para la vida a los individuos, lo que se sustenta durante esta etapa del desarrollo en un grupo de indicadores, entre los que la conformación de un proyecto de vida profesional-personal y social que sea pertinente, resulta de gran valor para los adolescentes, sus familias, los propios procesos formativos de la escuela y la sociedad, a la que se devuelven en un futuro mediato.

La presente investigación tomará como escenario de aplicación escuelas preparatorias ubicadas en Cuernavaca, Morelos y se realizará con alumnos de nuevo ingreso, teniendo en cuenta que se estudiará la trayectoria de los adolescentes en la construcción de su proyecto de vida, desde las primeras etapas de su formación en la educación media superior, hasta su etapa previa al egreso.

En virtud de lo anterior, se requiere la colaboración de los docentes y la participación de los alumnos, de los que se solicitará la participación en:

- a) Aplicación a los alumnos de nuevo ingreso de un conjunto de instrumentos psicológicos, que permiten la selección y caracterización de la muestra conformada por estudiantes de capacidad intelectual alta.
- b) Obtención de información acerca del desempeño académico (trayectorias académicas) a partir de los registros de calificaciones.
- c) Realización de sesiones de entrevistas individuales y grupales con los estudiantes seleccionados
- d) Entrevistas a docentes, tutores y orientadores educativos.

La investigación, que se llevará a cabo a partir de enero del 2018 con estudiantes que cursan el 2do. semestre del 1er año, implicará un seguimiento de los estudiantes durante cuatro semestres (hasta su tercer año), para realizar un estudio longitudinal de los mismos.

Es importante declarar que se trabajará con alumnos de nuevo ingreso en general, incluidos en el grupo aquellos que hayan sido identificados con capacidades intelectuales altas, de manera que se pueda hacer un estudio comparativo e inclusivo. Semestralmente se hará una devolución general de los avances de la investigación a la escuela.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Confidencialidad: Toda información recabada será estrictamente confidencial; las respuestas sólo dependerán de la opinión o creencias del alumno y del docente sobre lo planteado. No tienen un carácter evaluativo. En todos los casos, se pedirá autorización para realizar las aplicaciones, así como para grabar en audio determinadas actividades; el material será de uso exclusivo de los investigadores que participan en el proyecto y que se señalan en el documento.

Voluntariedad: Se pedirá la disposición para participar, y en todo momento los participantes tendrán la posibilidad de retirarse si así lo desean.

Beneficios: Los beneficios percibidos por la institución se concretarán en un informe de resultados, que incluye recomendaciones que permitan la implementación de estrategias para el desarrollo de proyectos de vida integradores y pertinentes en adolescentes con altas capacidades intelectuales, y en general con todo el estudiantado durante esta etapa de su desarrollo, con lo que además se estará contribuyendo a una mejor comprensión e implementación del Nuevo Modelo Educativo en este nivel de enseñanza, en el ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida.

KATIA MARÍA PÉREZ PACHECO

Contacto:

Celular: 7773538350; Correo: katiapinardelrio@gmail.com ; CITPSI-UAEM

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

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

Anexo No. 2. Carta de asentimiento informado dirigida a alumnos para 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 No. 3. Carta de asentimiento informado dirigida a alumnos para aplicación de instrumentos, talleres y entrevistas, 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 brindarnos.

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 No. 4. Carta 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 reflexión, 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.

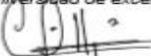
En caso de no estar de acuerdo de inmediato se entenderá la no participación de su hijo o hija en el proyecto.

Gracias por su atención

Dra. Katia María Pérez Pacheco

Investigadora principal del proyecto de investigación.

Comprobante de recepción de protocolo a Comité de Ética del CITPSI.

 <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS</p> <p>Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología</p>	CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA
	<i>"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"</i>
	Cuernavaca, Morelos, a 13 de mayo del 2019 Asunto: Recepción de Protocolo Folio: 090519-15
Mtra. Katia María Pérez Pacheco Estudiante del programa de Doctorado en Psicología, Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología Universidad Autónoma del Estado de Morelos. PRESENTE	
Por este medio le notificamos que hemos recibido su solicitud para la revisión de la investigación titulada: <i>La construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales, que cursan la Educación Media Superior.</i>	
Número de registro institucional asignado: 090519-15	
Con la documentación que ha entregado se dará inicio formal al proceso de evaluación. El dictamen sobre la revisión de su protocolo, así como las posibles observaciones, solicitudes y recomendaciones que emita el CEI-CITPSI le serán comunicadas por escrito en un periodo no mayor a treinta días hábiles posteriores a la sesión en la que se abordará su solicitud.	
Atentamente <i>Por una humanidad culta</i> <i>Una universidad de excelencia</i>	
 MTRA. CINTHYA A. FLORES JIMÉNEZ Secretaria del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología	
C.c.p. – Archivo.	
Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350, Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext. 7970/ citpsi@uam.mx.	
<i>Una universidad de excelencia</i>	
	
RECTORÍA 2017-2023	

Anexo No. 5. Formato de datos sociodemográficos y de autoevaluación del desempeño académico.

Como parte del estudio que se está desarrollando acerca de la construcción de los proyectos de vida, con alumnos pertenecientes al primer año académico de la preparatoria No.1 de la UAEM, te presentamos el siguiente cuestionario. Para nuestro equipo de investigadores sería de gran valor que llenes los datos personales que aquí se te piden. Recuerda que la información que proporcionas se mantendrá en estricta confidencialidad.

¡Agradecemos tu colaboración!

Datos Generales

1. Nombre y apellidos _____

2. Edad: _____ 3. Sexo: F ___ M ___

1. Estado Civil: Soltero___ Concubinato___ Casado___

2. Grado de escolaridad de los padres: Madre _____ Padre: _____

3. Especifica si alguno de tus padres no finalizó alguno de los niveles de enseñanza (grado trunco):

4. Ocupación de los padres: Madre: _____ Padre:

5. Estado civil de los padres: Casados___ Concubinato___ Divorciados ___ Separados ___ Viudo
___ Madre soltera al cuidado de los hijos ___ Padre Soltero al cuidado de los hijos ___ Otros

6. Especifica el número de libros con que cuentas en tu casa (exceptuando los libros de texto):

___ 0 a 10 ___ 11 a 25 ___ 26 a 100 ___ 101 a 200 ___ 201 a 500 ___ más de 500

7. Indica el número de libros leídos en el último semestre (exceptuando los libros de texto):

___ 0 a 10 ___ 11 a 25 ___ 26 a 100 ___ 101 a 200 ___ 201 a 500 ___ más de 500

8. Institución Escolar: _____ Año que cursa: _____

9. Esta preparatoria fue tu primera opción: Si ____ No ____

En caso de responder No, indica cuál fue tu primera opción: _____

Desempeño académico

10. Indica tu promedio en: Secundaria: _____

11. Has reprobado alguna materia durante la preparatoria: Si No

En caso de responder Si, indica el número de materias reprobadas: _____

12. Has matriculado en más de una ocasión una misma materia: Si No

En caso de responder Si, indica las materias y el número de ocasiones matriculadas.

Materias

Ocasiones matriculadas

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. Especifica el promedio de inasistencias en el último semestre: _____

14. Indica la o las materias que más te agradan, en orden de preferencia:

1. _____

2. _____

3. _____

Trayectoria académica

15. Has interrumpido tus estudios: Si No

16. Has repetido algún semestre: Si No

17. Si has cambiado de escuela antes de concluir el nivel de enseñanza, indica en cuál es/ha sido:

Primaria Secundaria

18. Indica las razones que te han motivado al cambio de escuela:

—

19. Señala si has transitado por algún nivel de enseñanza fuera de la edad normativa, entiéndase:

Primaria (6-11) Secundaria (12-15) Preparatoria (15-18)

En caso de responder afirmativamente indica las razones:

20. Comentarios y/o aclaraciones adicionales que desees realizar.

Anexo No. 6. Formato de Auto-nominación y Desempeños Creativos.

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): _____ **Grupo:** ____ **Fecha:** ___/___/_____

Escuela _____

¿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)		

1. ¿Crees que tengas algún talento o habilidad especial, o que eres muy bueno (a) para algún tipo de actividad, cualquiera que sea? No__Sí__ ¿En qué área o tipo de actividad 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	Selección con X	Especifica si es necesario algún tipo de actividad
Matemáticas y/o Ciencias Exactas		
Ciencias Naturales		
Tecnología		
Ciencias computacionales		
Artes (música, pintura)		
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.

—

Anexo No. 7.

Escala de Bienestar Psicológico

A continuación, se presenta una escala que pretende identificar el conocimiento que tienes de ti mismo y tus principales estados de bienestar psicológico. Para responder debes otorgar puntuaciones entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo), para lo que debes marcar con una X en la respuesta correcta para ti en cada caso.

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Sexo: F__ M__ Grupo: _____

No hay respuestas buenas o malas. No deje frases sin responder.

1. Estoy contento con cómo me han resultado las cosas						
2. A menudo me siento solo/a porque tengo pocos amigos íntimos						
3. Expreso mis opiniones, aunque sean opuestas a la mayoría						
4. Me preocupa cómo se evalúan las elecciones que he hecho						
5. Es difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga						

6. Disfruto haciendo planes y trabajar para hacerlos realidad						
7. En general, me siento seguro/a conmigo mismo/a						
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme						
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otros piensan de mí						
10. Me juzgo por lo que yo creo que es importante						
11. He construido un hogar y modo de vida a mi gusto						
12. Soy activo al realizar los proyectos que me propongo						
13. Hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría						
14. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas						
15. Tiendo a estar influenciado por gente con fuertes convicciones						
16. Siento que soy responsable de la situación en la que vivo						
17. Me siento bien con lo hecho en el pasado y						

con lo que espero hacer en el futuro						
18. Mis objetivos en la vida han sido más satisfactorios que frustrantes						
19. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad						
20. La mayor parte de las personas tienen más amigos que yo						
21. Tengo confianza en mis opiniones por sobre las del consenso general						
22. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen						
23. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida						
24. Siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo/a						
25. Me siento decepcionado/a de mis logros en la vida						
26. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza						
27. Me es difícil expresar mis opiniones en asuntos polémicos						
28. Soy bueno/a manejando las responsabilidades de mi vida						

29. No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida						
30. Hace tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras en mi vida						
31. Me siento orgulloso/a de quien soy y la vida que llevo						
32. Puedo confiar en mis amigos, y ellos en mí						
33. Cambio mis decisiones si mis amigos o familia están en desacuerdo						
34. Mi vida está bien como está, no cambiaría nada						
35. Pienso que es importante tener nuevas experiencias						
36. Realmente con los años no he mejorado mucho como persona						
37. Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona						
38. La vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento						
39. Si me sintiera infeliz con mi vida trataría de cambiarla						

Anexo No. 8. Guión de Entrevista en Profundidad.

FICHA DE REGISTRO DE LA ENTREVISTA:

Datos Generales del registro.

Folio:

Fecha de la entrevista: _____ Hora: Desde _____, hasta _____.

Lugar y contexto donde se realiza la entrevista: _____

Datos del entrevistado.

Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: F ___ M ___ Semestre que cursa: _____

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Profundizar en la exploración de un grupo de aspectos y factores relacionados con el proceso de construcción del proyecto de vida de adolescentes con altas capacidades intelectuales.

GUIÓN DE TEMAS A TRATAR:

TEMAS A EXPLORAR	PREGUNTAS QUE GUIAN LA ENTREVISTA
Representación de lo que es un proyecto de vida.	2. ¿Qué es para ti un PV?
Valoración del sentido de vida.	3. ¿En tu opinión, qué le da sentido a tu vida?
Significado personal de la construcción de su proyecto de vida.	4. ¿Qué significa para ti construir un Proyecto de vida propio?
Aspiraciones y expectativas	5. ¿Cómo te imaginas en el futuro? ¿Cuáles son tus principales aspiraciones y expectativas en el futuro?
Preparación para construir un PV.	6. ¿Qué tan preparada (o) te sientes ahora para proyectar tu vida en el futuro?
Perspectiva de género.	7. ¿Crees que el hecho de ser hombre/mujer, puede incidir en la manera en que construyes tu proyecto de vida?
	8. ¿Cómo crees que el hecho

	de ser hombre/mujer, puede incidir en la manera en que construyes tu proyecto de vida?
Recursos en la construcción del proyecto de vida. Autonomía o dependencias.	9. ¿Tu proyecto de vida, lo has construido solo(a), o has necesitado de otros?
	10. ¿Podrías comentar de quiénes?
Percepción de obstáculos pasados y previsión de obstáculos futuros.	11. ¿Qué problemas o barreras has encontrado para construir tu proyecto de vida?
	12. ¿Has tenido en cuenta obstáculos posibles para lograr tus metas futuras?
Planteamiento de objetivos, metas y acciones.	13. ¿Visualizas tus metas? ¿Cómo?
Nivel de estructuración de metas	14. ¿Cómo te organizas para alcanzarlas?
	15. ¿Has pensado en acciones concretas?
Factores que inciden en la construcción del proyecto de vida	16. ¿Qué factores han incidido en que construyas tu proyecto de vida de esta manera en particular?
Apreciación de la relación entre capacidad intelectual y el modo en que estás construyendo su proyecto de vida.	17. ¿Crees que ha influido tu potencial intelectual en el modo en que estás construyendo tu proyecto de vida?
	18. ¿Por qué?

Anexo No. 9. Guión de Entrevista Grupal.

FICHA DE REGISTRO DE LA ENTREVISTA:

Datos Generales del registro.

Folio:

Fecha de la entrevista: _____ Hora: Desde _____, hasta _____.

Lugar y contexto donde se realiza la entrevista: _____

Datos de los entrevistados.

Grupos: _____

Edades: 15 _____; 16 _____; 17 _____; 18 _____; 19 _____; 20 _____; 21 _____

Sexo: F ___ M ___

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: Complementar y profundizar desde una perspectiva grupal, la información previamente obtenida sobre aspectos y factores relacionados con el proceso de construcción del proyecto de vida de adolescentes con altas capacidades intelectuales.

GUIÓN DE TEMAS A TRATAR:

- Idea general de lo que es un proyecto de vida.
- Procedimiento que se sigue para tener un proyecto de vida propio. ¿Qué se necesita para eso? ¿Se deben seguir pasos? ¿Cuáles?
- ¿Se deben tener en cuenta obstáculos, metas, objetivos, acciones, plazos? Enunciar algunos posibles.
- En qué áreas sería más importante este proyecto (jerarquizar).
- ¿Qué es el Sentido de vida? ¿Por qué es importante?
- Qué factores inciden en la construcción del proyecto de vida.

- ¿Qué piensan sobre el género para construir un PV?
- Principales preocupaciones relacionadas con la construcción del proyecto de vida.
- ¿Cómo se imaginan su futuro?
- ¿Qué recomendarían a otros para que puedan construir mejor su PV?

Anexo No. 10. Elementos constitutivos de las entrevistas.

Ent revista	Objetivo	Elementos de la guía	Número de entrevistas	H oras de grabación
Ent revista en profundidad	Profundizar en la exploración de un grupo de procesos configuracionales y factores relacionados con el proceso de construcción del proyecto de vida de adolescentes con altas capacidades intelectuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de lo que es un proyecto de vida. - Valoración del sentido de vida. - Significado personal de la construcción de su proyecto de vida. - Aspiraciones y expectativas. - Preparación para construir un PV. - Perspectiva de género. - Recursos personales en la construcción del proyecto de vida: ✓ Nivel de autonomía en este proceso. ✓ Percepción de obstáculos pasados y previsión de obstáculos futuros. ✓ Nivel de estructuración de metas. ✓ Planteamiento de objetivos y acciones (plazos). - Factores que inciden en la construcción del proyecto de vida 	21 entrevistas (21 participantes)	33 horas
Ent revista Grupal	Complementar y profundizar desde una perspectiva grupal, la información previamente obtenida sobre aspectos y factores relacionados con el proceso de construcción del proyecto de vida de adolescentes con altas capacidades intelectuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de lo que es un proyecto de vida. - Procedimiento que se sigue para tener un proyecto de vida propio. - Sentido de vida. Su importancia. - Factores que inciden en la construcción del proyecto de vida. - El género en la construcción de un proyecto de vida. - Principales preocupaciones relacionadas con la construcción del proyecto de vida. - Aspiraciones y expectativas. - Recomendaciones a otros para que puedan construir mejor su Proyecto de Vida. 	1 entrevista (21 participantes en cada entrevista grupal)	5 horas

Anexo No. 11. Categorías emergentes e indicadores de análisis.

Categorías emergentes	Indicadores de análisis
<ul style="list-style-type: none">• Concepción; Ideal; Motivación/Motivos; Algoritmo/Reactivos.	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración personal de los contenidos.
<ul style="list-style-type: none">• Recursos; Objetivos; Estrategias.	<ul style="list-style-type: none">• Significación emocional.
<ul style="list-style-type: none">• Aspectos culturales, sociales y económicos; Perspectivas de género; Redes de apoyo social; Cualidades/Rasgos/Características de la Persona/Personalidad	<ul style="list-style-type: none">• Estructuración de los contenidos.• Dimensión temporal de los contenidos.

Cuernavaca, Mor; a 06 de 05 de 2022

DR. ARTURO JUÁREZ GARCÍA
COORDINADOR ACADÉMICO DEL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES QUE CURSAN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**, trabajo que presenta la **Mtra. Katia María Pérez Pacheco**, quien cursó el **Doctorado En Psicología** en el Centro De Investigación Transdisciplinar En Psicología (CITPsi) de la UAEM.

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

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons	X		
Dra. Imke Hindrichs	X		
Dra. Gabriela López Aymes	X		
Dr. Eduardo Hernández Padilla	X		
Dr. Luís Pérez Álvarez	X		
Dra. María de los Dolores Valadez Sierra	X		
Dra. Gabriela de la Torre García	X		

*En estos casos deberá notificar al/la estudiante el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

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

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

Sello electrónico

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2022-05-07 12:44:41 | Firmante

dP6zyzTVr8TQILXrFC3jQ9FeDat/X6BLM9xGLGM9fHNGPDetBrvR36euFDi2atdyokXmldszQFa0SV7u7e5OMX7W1gZJWivrmkt/zkQLdV51o3bVTCQSsbsDhfgS9TMIBulufujB2Qkd1N6b/n+Hz37/3uaY6mqLdtXDSX/NzH6sP8ovJBPgyqL0xhRW207K12oukS534gpyH7puMFpVGHCEKqep3OFpOXkaOqACKcc3hBvtJ6CktjL2iL+yzWnKWsTYyp1vBEC885/ulWARQZfbd7lx+GVuzBPjzm6FovV+eXufOObl7yORJMQwXZbQD0phyuaAMdtj5mgJlFRQ==

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2022-05-07 12:47:10 | Firmante

BjBxj8J7gqzt0jOlpwr5zkkCQjy6fnHeZz7iff7blyvhyixs7rU9gJ99J559Y2k+TtADV8fXdGm0l10IN4ZcEXSu6tcfu0fSCwYwTu0440xul5NXpq8PQ3yUJpUgj7VwsgmEw2q8nFdUJvFA9iHJZ5NpnrQMPnFDsCfXiZChdsDmFXR01dN6Utr+lpLTrjWxNxAOt835ehJPXYK+BlsypLkVax3G4LeuHYSF9a69BEJnB492pv5O0A03hWBCHCmZdFd3QEji27t2/cwnlzQICAbZv1wift5hYf4SISRYExpQp7LTjrrUkm8Kx8d27RScW9B5e5/7Pd3e48D57uE4g==

GABRIELA DE LA TORRE GARCÍA | Fecha:2022-05-07 13:13:26 | Firmante

AVMjc2h05PiFGdOUCKeieTiFLViysKMLhx5Y+eYPLxBypXnQllq5yHM/T3cCHLb51z3LXJB5s0W7enmuDOQI20QoUnaGfxERDY5FjihGY1t+NO6Wiy5D9XOXYVpZzP4rPFAeFQdGQPCCOf22sE9N71BUqoewNQJ9VB+GcyCcuW8Gr/cY8upzp+UGe5uZabzpyvPwcBz7Qn1DAHNN82aA0J2t8c94TAcNbxoO4SUNCWLRIOc7Y/LNHCTy8Z3B6cZHSBxhPIOG1HK08hQayNRYO8cNN0J44kcrV9B7XBIDIB8URrEWmKtLHZv2i+9lhsXiHctU5KACP91kaiVbif9w==

IMKE HINDRICHS | Fecha:2022-05-07 15:51:08 | Firmante

MGZeqrSRZAjtbpo03Jxmx2Z1XlwiBEbyhijMYN/vW91tzS+mZOoZ8TcrO4ThJiyAm5ChBjNNXjJwTv3dbV/A5pYxaKyq9E/LDwdGX9YTE82xJz2Fmysk9cxMvCZfKrmJLgP5ejsQy1q7k76f1wQKTSgtQk5CtZDezhi8aEbABzshRy6CpWT12GTI27cp+LppQiW3PG8vAg07AI/BuNhd/GWQY2uQQ296gE9xhYdaYsd9QF6TPAbBB4Er6gOccvFw/dJzo3efb0V0geMrFkVU/viGmLv/ebX8IRJhX1G3W7/hHdRlt3GThfWxcI+oFzpAiAN6cEWikS22ABL2NA==

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA | Fecha:2022-05-07 17:04:42 | Firmante

TtAqMejbiNeV3Q7hYfMu2MLGx+GHVvUQWtGyFnsEgsvZMWgQLI7KzK6DjqtBcQ8KlaOJHPQJaWCSrInOV6fOjRGimo7RMbP9YgY68E4uKwlvBar+L+SYTUcjDA4Ba+UCE4PB7d2SZKRu+Edq9RdSSLcFXMpw6iCibJl9pl9gRo96Pn/G1Ae3gXaMP6FEE3mdY+PvcrUvtFS9Q+AOVVVsSag9yOfj4gNb5qnV0G7YNN2OGPdlVxk4I2KzKez7K5P6kdQcYbdqo0enN5T651N943jFazhAb9/WVRr4zE8gIMT12+8T71wUDzGkoIu555ERAICPvluv4imlfmE8rrQ==

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2022-05-08 09:23:38 | Firmante

FNXK2ogTY2/5IU6P9t3mX1q1Df37rqwEb6kL/Ky9Cn5aaUjitiv5JojQfnJsS3Ahbz/fJXh6gbhjwQU+Qsh13J2ByaPC4vN530D5A9b7oOavS/Huv315Hj7TCp8DPrUVYp3yMUaVP63byqSsFGJnPXv/xh5jUut823CrONq5zyq9KdeXuuepHSqYzIEZ+p/poZow9anfKEf7WtfK4IUB6W1FoLbGZymtUCJwoWnisiYP5wj9vHW/A+JLh6mbToWINR4SRnBTRu1dsF0+0bNE+mGk834r4YvrUrstin19C4ID2twM0eVtXg4hCYarasG+InelkxvVflrhbw3o44Jn7pQ==

LUIS PEREZ ALVAREZ | Fecha:2022-05-09 08:46:52 | Firmante

e5CwecZ7G/eObnl4WyllkMsXaAsZkE/8CeYovLW1LW18y9Ys5Sa0Ym/RSvTfaOFFo0gH5QgZ6AsGD8qZtPE9HSva2P6q0uxY+0Vvdw/zYDwCf1DFwbGKYzPbSb92OC8rk0PAe2fz29fqYFMt5Pq1ipA/IN+zbKTVRweANW317xI3iOhmEusJiY6NwbVDZMbo/wyxRQXY0bcM/qLHBSb5i5BXy9oom+6bnQLuolXaqYkpWpLhYGfi9USoB7g/xu5DbCEY8z/vqu0e/BCV9bFZ7a+whj1RAU/g5+GhmfA2Qtd27PA3e7Ljr8YGN6G8qEpBzIKHZbPONx3pqw2KkhtgdQ==

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



2TIHx6Wiu

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/yj9XkimuaafaCnx7N98oupvfkJea6xHW>