



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

**EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES
DESDE UN ABORDAJE ECOLÓGICO**

Tesis

Para obtener el grado de Doctor en Psicología

Presenta

JOSÉ GUADALUPE MAYA MUÑOZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES

Cuernavaca, Morelos

Septiembre de 2023



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

**EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES
DESDE UN ABORDAJE ECOLÓGICO**

Tesis

Para obtener el grado de Doctor en Psicología

Presenta

JOSÉ GUADALUPE MAYA MUÑOZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES

COMITÉ REVISOR:

DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS

DRA. IMKE HINDRICHS

DRA. GABRIELA DE LA TORRE GARCÍA

DR. ANTONIO PADILLA ARROYO

DRA. KATIA GERALDINA SANDOVAL RODRÍGUEZ

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

Cuernavaca, Morelos

Septiembre de 2023

Agradecimientos

Gracias Dios por darme la vida, porque hasta aquí me has ayudado, y sé que seguirás haciéndolo. Gracias por sorprenderme como lo haces. Tu bendición ha sobrepasado lo que hubiera imaginado, me has llenado de tu gracia y favor.

Gracias, amor, mi amada esposa. Te reitero mi gratitud por caminar conmigo y por permitirme caminar contigo. El tiempo ha pasado, nuestro amor ha permanecido. Jamás imaginé vivir todo lo hermoso que vivimos juntos cada día.

Gracias, Dianelita; gracias, Josu; mis amados hijos, dos de mis más preciados tesoros en esta vida. Han llenado mi vida de felicidad. Los amo.

Gracias, papá y mamá; el tiempo ha pasado, su cabello ahora es blanco, pero su amor y su voz siguen hablando a mi corazón, sus enseñanzas están vivas en mi; su ejemplo permanece, su esfuerzo, su arduo trabajo. Gracias para siempre.

Gracias a mis hermanos Rosy, Beto, Jose, Tere y Dulce por su ejemplo de esfuerzo, de trabajo, de persistencia, de fe, de generosidad, de amor, gracias.

Gracias, Dra. Gabi López Aymes, por tu acompañamiento en este camino de formación profesional, gracias por tu generosidad al compartir tu conocimiento, tiempo, y experiencia conmigo.

Gracias, Dra. Doris Castellanos Simons, Dra. Imke Hindrichs, Dra. Gabriela De la Torre García, Dra. Katia Sandoval, Dr. Antonio Padilla Arroyo, Dr. Eduardo Hernández Padilla. Ha sido un placer compartir los tiempos de seminarios y/o reuniones de Comité Tutorial, los guardo en mis recuerdos de manera especial. Gracias por su generosidad al compartir sus conocimientos y experiencias, gracias por su sencillez.

Gracias a los jóvenes participantes, madres y padres participantes en este estudio, por su disposición y generosidad al compartir parte de su vida.

Gracias al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología por la alta calidad que ofrecen a sus estudiantes. Orgulloso de formar parte de esta institución.

*A mi familia,
lo más importante y hermoso
que me ha sucedido en la vida.*

Índice

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	12
Introducción	13
CAPÍTULO 1 - Conceptualización y modelos.....	21
1.1 Aptitudes Sobresalientes	21
1.2 Talento.....	24
Conclusiones.....	29
1.3 Modelos Explicativos de la Sobredotación y el Talento	29
<i>1.3.1 Modelos Basados en Capacidades.</i>	<i>29</i>
<i>1.3.2 Modelos Orientados al Rendimiento.</i>	<i>30</i>
<i>1.3.3 Modelos Cognitivos</i>	<i>30</i>
<i>1.3.4 Modelos Socioculturales.</i>	<i>30</i>
<i>1.3.5. Modelos con Enfoques Sistémicos.....</i>	<i>42</i>
Conclusiones.....	48
CAPÍTULO 2. El Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano.....	51
2.1 Antecedentes del Modelo y Conceptos Centrales.....	51
2.2 Sistemas del Modelo Ecológico.....	54
<i>2.2.1 Microsistema.</i>	<i>54</i>
<i>2.2.2 Mesosistema</i>	<i>55</i>
<i>2.2.3 Exosistema.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.4 Macrosistema</i>	<i>56</i>
<i>2.2.5 Cronosistema.....</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO 3. Antecedentes Empíricos	61
Investigaciones relacionadas con las aptitudes sobresalientes, desde los sistemas del modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	61
<i>Investigaciones desde el Microsistema</i>	<i>61</i>
<i>Investigaciones desde el Mesosistema</i>	<i>86</i>

<i>Investigaciones desde el Exosistema</i>	89
<i>Investigaciones desde el Macrosistema</i>	91
<i>Investigaciones desde el Cronosistema</i>	103
Conclusiones.....	105
CAPÍTULO 4. Historia de la Atención Educativa a los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México	106
4.1 La atención a la diversidad	106
4.2 Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)	108
4.3 Programa Nacional de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos.....	109
<i>Programa Nacional de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos, su Implementación en el Estado de Morelos</i>	114
4.4 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).....	119
<i>El PIEE en el Estado de Morelos</i>	123
4.5 Marco Legal de la Atención Educativa a los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.....	123
4.6 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva	124
<i>Una guía de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes</i>	125
Capítulo 5. Planteamiento del Problema	126
5.1 Problematización.....	126
5.2 Preguntas de Investigación	128
5.3 Objetivos.....	128
5.4 Justificación	128
SEGUNDA PARTE: MÉTODO	130
CAPÍTULO 6. Método	131
6.1 Investigación en tiempos de pandemia.....	131
6.2 Diseño de la investigación.....	133

6.3 Participantes.....	136
6.3.1 Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes	136
6.3.2 Padres o Tutores de los Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes	137
6.3.3 Otras Personas Significativas para los Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes.....	138
6.4 Tamaño de la Muestra.....	139
6.5 Técnicas e Instrumentos	140
6.5.1. Técnicas	140
6.5.2 Instrumentos.....	148
6.6 Procedimiento	148
6.6.1 Fase de acceso al campo.	148
6.6.2 Fase de Búsqueda y Selección de los Participantes.....	150
6.6.3 Fase de Recopilación de datos.....	152
6.6.4 Fase de Devolución de Información a los Participantes.....	154
6.6.5 Estrategia a Seguir ante el Retiro Voluntario de un Participante.....	156
6.7 Proceso de Análisis de Datos.....	156
6.7.1 Transcripción de las Entrevistas.....	156
6.7.2 Procesamiento de Datos Sociodemográficos.....	157
6.7.3 Análisis e Interpretación de Datos de las Entrevistas.....	158
6.8 Consideraciones éticas	166
TERCERA PARTE: RESULTADOS.....	170
CAPÍTULO 7. Resultados.....	171
7.1 Caracterización de la Muestra	171
7.1.1 Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes	171
7.1.2 Madres y Padres de Familia.....	175
7.2 Presentación de las Categorías.....	178
7.2.1 Categoría 1. Manifestaciones Tempranas de Aptitudes.....	180
7.2.2 Categoría 2. Progenitores como Mediadores Constantes.....	187
7.2.3 Categoría 3. La Escuela en Relación con el Desarrollo de las Aptitudes Sobresalientes.....	213

7.2.4. <i>Categoría 4. Maestros, Instructores en las Artes, Entrenadores Deportivos y Tutores Académicos como Mediadores en los Espacios de Desarrollo</i>	227
7.2.5 <i>Categoría 5. Redes de Apoyo</i>	245
7.2.6 <i>Categoría 6. Identificación de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes</i> .	252
7.2.7 <i>Categoría 7. Actividades de Desarrollo</i>	262
7.2.8 <i>Categoría 8. La Aceleración como Estrategia de Intervención Educativa para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes</i>	276
7.2.9 <i>Categoría 9. Toma de Decisiones</i>	285
7.2.10 <i>Categoría 10. Expectativas a Futuro</i>	300
7.3 Integración de las Categorías.....	318
7.3.1 <i>La Persona</i>	319
7.3.2 <i>Relaciones Significativas en el Microsistema</i>	321
7.3.3 <i>Relaciones Significativas en el Mesosistema</i>	323
7.3.4 <i>Relaciones Significativas en el Exosistema</i>	325
7.3.5 <i>Relaciones Significativas en el Macrosistema</i>	325
7.3.6 <i>Relaciones Significativas en el Cronosistema</i>	326
CAPÍTULO 8. Discusión de Resultados	330
CAPÍTULO 9. Conclusiones	340
<i>Epílogo</i>	344
Referencias	346
A N E X O S	377
Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado (Versión para jóvenes con aptitudes sobresalientes)	378
Anexo 2. Formulario de Consentimiento Informado (versión para padres, madres o tutores de jóvenes con aptitudes sobresalientes)	383
Anexo 3. Formulario de Consentimiento Informado (versión para otras personas significativas: maestros, entrenadores o instructores de jóvenes con aptitudes sobresalientes)	388
Anexo 4. Cuestionario Sociodemográfico (versión para jóvenes con aptitudes sobresalientes)	393

Anexo 5. Cuestionario Sociodemográfico (versión para madres, padres o tutores)	395
Anexo 6. Cuestionario Sociodemográfico (otras personas significativas: profesores, mentores, entrenadores)	399
Anexo 7. Tabla 21. Versión ampliada de la Tabla 7.....	401
Anexo 8. Tabla 22. Versión ampliada de la Tabla 8.....	404
Anexo 9. Tabla 23. Template Final	410

Índice de figuras

Figura 1. <i>Modelo Munich de sobredotación</i>	34
Figura 2. <i>Modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT 2.0)</i>	35
Figura 3. <i>Megamodelo de desarrollo del talento</i>	40
Figura 4. <i>Modelo Actiotope de sobredotación</i>	46
Figura 5. <i>Microsistemas</i>	62
Figura 6. <i>Mesosistemas</i>	87
Figura 7. <i>Exosistema</i>	90
Figura 8. <i>Macrosistema</i>	92
Figura 9. <i>Modelo bioecológico de Bronfenbrenner</i>	104
Figura 10. <i>Historia de la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en México</i>	108
Figura 11. <i>Interacciones fundamentales para el desarrollo de las aptitudes en una persona</i>	328

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Presupuesto Destinado al Programa de Atención a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes</i>	114
Tabla 2. <i>Proceso de conformación de la muestra</i>	149
Tabla 3. <i>Algunas categorías identificadas en la literatura especializada</i>	159
Tabla 4. <i>Plantilla inicial</i>	160

Tabla 5. <i>Desarrollo de la categorización del template inicial a la del template final</i>	162
Tabla 6. <i>Categorías principales</i>	166
Tabla 7. <i>Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes</i>	173
Tabla 8. <i>Datos sociodemográficos de los padres y madres participantes</i>	176
Tabla 9. <i>Categorías principales y categorías de segundo orden finales</i>	179
Tabla 10. <i>Categoría 1. Manifestaciones tempranas de aptitudes</i>	180
Tabla 11. <i>Categoría 2. Progenitores como mediadores constantes</i>	188
Tabla 12. <i>Categoría 3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes</i>	213
Tabla 13. <i>Categoría 4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo</i>	228
Tabla 14. <i>Categoría 5. Redes de apoyo</i>	246
Tabla 15. <i>Categoría 6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes</i>	253
Tabla 16. <i>Categoría 7. Actividades de desarrollo</i>	263
Tabla 17. <i>Actividades centrales realizadas por los jóvenes con aptitudes sobresalientes al paso del tiempo (primera parte)</i>	270
Tabla 18. <i>Categoría 8. La aceleración como estrategia de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes</i>	276
Tabla 19. <i>Categoría 9. Toma de decisiones</i>	285
Tabla 20. <i>Categoría 10. Expectativas de futuro</i>	301
Tabla 21. <i>Versión ampliada de la Tabla 7. Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes</i>	401
Tabla 22. <i>Versión ampliada de la Tabla 8. Datos sociodemográficos de los padres y madres participantes</i>	404
Tabla 23. <i>Template final</i>	410

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

Introducción

La presente investigación tiene como propósito comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes que han experimentado un grupo de jóvenes desde que fueron identificados en la escuela durante sus estudios de primaria (periodo 2009- 2012), por medio del análisis de las interacciones que han vivido a lo largo del tiempo (Bronfenbrenner, 1986) y sus manifestaciones talentosas en alguna de las áreas de actividad humana hasta el momento actual.

El interés por este tema surge de las necesidades que identifiqué a partir de mis vivencias en el ámbito laboral, por lo que utilizaré como licencia hablar en primera persona en este espacio. El resto de la tesis está escrito en tercera persona.

Para iniciar, considero poner en claro mi implicación en el campo de trabajo y mi interés por esta temática en particular. Como maestro de educación especial en el Estado de Morelos, tuve la oportunidad de cursar un diplomado en Aptitudes sobresalientes en el año 2009, y posteriormente participar en el periodo 2010- 2011 como Coordinador estatal del Programa Nacional de Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, implementado en el nivel de educación básica en el periodo 2006- 2012.

Dado que este programa incluía siete líneas de trabajo, mi labor consistió en coordinar algunas de las diversas acciones del programa en las ocho zonas escolares que formaban entonces la estructura de la educación especial en el Estado. Mi quehacer se realizaba principalmente con los supervisores de estas zonas escolares, así como con directivos de sus diferentes servicios, ya sea de las Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER), Centros de atención múltiple (CAM) o Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE). En algunos momentos, dada las necesidades de capacitación, mantuve contacto personal con algunos de estos servicios; asimismo, participé en el trabajo de la conformación de la red estatal de padres de familia de los alumnos con aptitudes sobresalientes (que, dicho sea de paso, contó con la participación de un número reducido de padres, y no logró mantenerse a lo largo del tiempo), y en diversos eventos organizados por el Departamento de Educación Especial,

que congregaban alumnos, padres de familia, maestros y directivos de las distintas zonas escolares del Estado.

Mi trabajo en ese tiempo no contempló la participación directa con el alumnado identificado, aunque sí me enteraba de diversos casos de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes por comentarios del personal de educación especial, además porque administré el padrón estatal del alumnado atendido, así como por la necesidad de revisar algunos casos específicos por indicación de mi autoridad laboral con fines de canalizar su atención por parte de los servicios que correspondiera.

Con el cambio de administración en el Departamento de Educación Especial, ocurrido en junio de 2011, entregué un informe y los expedientes a los nuevos encargados de esta labor, y regresé a mi trabajo de maestro de educación especial pero ahora adscrito a la Unidad de Orientación al Público, centro de trabajo al que estoy adscrito hasta la actualidad.

En el transcurso de mi participación como coordinador estatal pude observar diversas carencias en la atención a la población de alumnos con aptitudes sobresalientes, por ejemplo, la necesidad de formación de maestros en las Escuelas Normales para atender a esta población, la falta de compromiso de algunos docentes, la necesidad del trabajo más cercano con padres de familia con una visión no solo de lo inmediato sino de una proyección a futuro, con el fin de apoyar el desarrollo integral de las aptitudes de sus hijos, y la necesidad de vincular el trabajo del sector educativo con instituciones públicas y privadas para el desarrollo de aptitudes y talentos en diversas áreas de actividad.

Asimismo, sabía que la implicación de los profesionales de educación especial suele acotarse a la educación básica (si bien esto ha ido evolucionando para alcanzar los siguientes niveles educativos), por lo que la atención al alumnado atendido en este nivel tarde o temprano terminaría, y que probablemente no tuviéramos noticias de sus logros o fracasos durante su trayectoria académica, ya que tampoco contábamos con un plan de seguimiento.

Considero que es ahí donde se puede ubicar el punto de origen de esta investigación, en las preguntas amplias formuladas en esta manera: ¿Qué habrá sucedido en la vida de los alumnos con aptitudes sobresalientes identificados y atendidos por este programa nacional? ¿Qué oportunidades habrán encontrado que hubiera favorecido el desarrollo de sus

aptitudes? ¿Qué obstáculos habrán encontrado? ¿Cómo habrán ido resolviendo las situaciones que hubieran enfrentado? ¿Qué decisiones habrán tomado para su futuro? Como se puede observar, mi interés no se encontraba focalizado en un solo aspecto de esta población, era más amplio.

Considero que esta es la razón por la que a la hora de tomar decisiones sobre la temática y la manera de abordar mi investigación doctoral no opté por un aspecto específico de la vida de las personas con aptitudes sobresalientes, sino en conocer de manera más amplia su devenir al paso del tiempo.

Para poder abordar este trabajo, evidentemente necesitaba contar con una visión teórica y metodológica que me permitiera el acceso a una visión integral, global, compleja sobre el desarrollo las personas con aptitudes sobresalientes.

Es así como en el transcurso de este trabajo opté por la búsqueda de los elementos teóricos y metodológicos que me permitieran, por una parte, modificar mis propias posturas teóricas, y esto me abriera espacios de reflexión sobre mi quehacer como investigador en ciencias, y en consecuencia ir tomando decisiones sobre la manera de abordar este estudio.

Una vez dicho esto, a continuación, describo algunos planteamientos teóricos que permean este trabajo desde la perspectiva de la complejidad; evidentemente, en esta exposición no se pretende abordar detalles de la vasta obra de los autores que se citan, sino algunos elementos que se consideran en este trabajo, y que se mantienen presentes en la exposición de esta investigación. En adelante, la exposición de este trabajo se retoma en tercera persona.

Diversos autores (Espina Prieto, 2004; García, 2011; Gershenson, 2013; Gershenson y Heylighen, 2005; Max Neef, 2004; Morin, 1994, 1996) han planteado la necesidad de reconocer que los fenómenos humanos y sociales son multifacéticos, así como la necesidad de tomar la decisión de estudiar estos desde una postura diferente al paradigma de la simplificación, que está constituido por los “principios de disyunción, reducción y abstracción” (Morin, 1994; p. 15), que separan lo que está ligado y/o unifican lo que es diverso. Al mismo tiempo, es menester reconocer los grandes aportes que el enfoque disciplinario, que actúa bajo el paradigma de la simplificación, ha dejado a lo largo de la historia (Morin, 1994, 1996; Espina Prieto, 2004)

La postura que proponen es la del paradigma de la complejidad, considerando que los fenómenos humanos y sociales no implican un solo factor que los origine y/o propicie su manifestación, y que de manera aislada determine tal o cual trayectoria y consecuencia; por el contrario, en estos fenómenos confluyen múltiples factores, que no actúan de manera individual sino que se entrelazan, interactúan, y avanzan al paso del tiempo interactuando a su vez con otros tantos factores, encauzando juntos sus rumbos, sus posibles futuros y consecuencias, pues “nunca se puede aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir” (Morin, 1994; p. 14). En otras palabras, la complejidad es un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1994; p. 17).

Ahora bien, Morin (1994) advierte que no se debería pensar que los fenómenos complejos han de encontrarse exclusivamente en sociedades y fenómenos masivos que suceden en el tiempo, a saber, la migración, las violencias, la escases de alimentos, la pobreza, entre otros tantos; hacerlo así pone en evidencia la postura que permea en la ciencia, y que nos lleva “a pensar al individuo separado de su entorno” (Morin, 1996, p. 5). “Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana” (Morin 1994, p. 54), en la que cada ser humano asume roles múltiples, diferentes de acuerdo con el contexto en que se encuentre, y tiene “un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida” (Morin, 1994, p. 54).

Otro de los planteamientos del pensamiento complejo es la noción de la recursividad, mecanismo por el que el efecto actuará sobre la causa, rompiendo así con la linealidad causa- efecto. Los seres humanos somos producto de procesos de reproducción anteriores a nosotros; pero también somos productores de procesos que continuarán. Por otra parte, respecto a la relación persona- sociedad, el pensamiento complejo plantea que las personas producen la sociedad, y esta a su vez produce a los individuos que somos. Nuevamente, somos productos y productores (Morin, 1994).

Por otra parte, la temporalidad en general, desde la perspectiva de la complejidad, ha de concebirse de una manera diferente a aquella que tradicionalmente ha regido el pensamiento clásico (Espina Prieto, 2004). Esto implica evolucionar de una concepción de tiempo lineal, que identifica puntos específicos ordenados secuencialmente, a una afluencia de “historias paralelas con conflictos, contactos, confusiones; múltiple y particular” (Espina

Prieto, 2004, p. 24), e interpretando el presente, el pasado y el futuro en “conexión con lo histórico y desde una opción de futuro” (Espina Prieto, 2004, p. 22); en otras palabras, su existencia no se puede separar de etapas precedentes, y han de considerarse como motores de diversas posibilidades de eventos futuros, todo presente es constituido por las experiencias pasadas y las esperanzas hacia el futuro de personas que actúan, se atreven a hacer, se alegran o sufren.

En consonancia con estos planteamientos del pensamiento complejo, Koselleck (1993) propone el concepto del *espacio de experiencia*, entendido aquí como el espacio en el que acontecimientos pasados, pero no estrictamente ubicados en el tiempo, han sido incorporados en el repertorio de vivencias y traídas al presente, a través del recuerdo. En la experiencia se fusionan elementos racionales, y por tanto saturados de realidad, como elementos “inconscientes del comportamiento” (Koselleck, 1993, p. 338), sin que se puedan separar claramente los unos de los otros.

Una propuesta más de Koselleck (1993) es el concepto de *horizonte de expectativa*. Respecto a la expectativa, el autor señala que

... Se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud, pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen (Koselleck, 1993, p. 338)

Al referirse al horizonte, alude a la línea “tras de la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se puede contemplar” (Koselleck, 1993, p. 340). Este horizonte de expectativas produce nuevas posibilidades frente a la persona, sin que estas sean necesariamente lineales con el pasado, o el presente en el que se construye.

Este autor plantea una relación dialéctica entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa, que abre la posibilidad de que las expectativas en una persona o un grupo de personas mantengan un horizonte de expectativas muy fijo, inamovible, nutrido por las experiencias de sus predecesores. En otras palabras, el tejido de creencias, valores, prácticas, experiencias, en medio de las cuales una persona o grupo ha sido criado *podría* limitar inalcanzablemente el horizonte de expectativas, haciendo que el futuro permanezca vinculado al pasado. Para que el horizonte de expectativa se abra a nuevas posibilidades, es necesario que el espacio de experiencia se modifique mediante la irrupción de elementos inadvertidos; en esta relación dialéctica el elemento disruptivo puede ser,

precisamente, un horizonte de expectativa inesperado que se presente ante sí por circunstancias diversas, impulsando así a horizontes más amplios.

Sin embargo, el futuro concebido como expectativas hacia lo prefijado, enfatizando lo inercial, lo determinista, lo que es considerado verosímil, abre paso a la idea de futuro como “opciones múltiples donde intervienen el azar y el caos, el orden y la causalidad” (Espina Prieto, 2004, p. 24), como la posibilidad que tiene cada persona de inventar desde el presente “un orden social deseado” (Espina Prieto, 2004, p. 24).

Ante lo planteado hasta aquí, se hace necesario señalar que la idea de la historia, concebida como única, secuencial, universal, de curso natural e inevitable, debe dar paso a la idea de historia como múltiple y particular, discontinua, plural, simultánea, de elección; no existe un único tiempo histórico, sino muchos tiempos superpuestos unos a otros (Koselleck, 1993). Con esto, la idea de pasado como “rumbo que no podía haber sido de otra manera”, da paso a la idea de pasado “como uno de los múltiples rumbos posibles de la historia” (Espina Prieto, 2004; p. 24).

Ahora bien, el estudio de las aptitudes sobresalientes y de los talentos ha evolucionado con el paso del tiempo. En la actualidad se observa una tendencia a aceptar las posturas que examinan las aptitudes sobresalientes considerando que las personas tienen características propias, pero que estas se encuentran en una dinámica de interacciones complejas, pues es un ser activo, con lo que sucede o deja de suceder con los factores ambientales físicos, con las cosas que le rodean ni con las personas, sino que interactúa con estos activamente en su vida cotidiana. En estas interacciones las aptitudes sobresalientes se hacen evidentes; y en estas interacciones se propicia u obstaculiza su desarrollo.

Aunado a esto, ni las aptitudes de la persona ni las características de los diversos contextos son permanentes, sino cambiantes y complejas, razón por la cual el proceso de desarrollo del talento es único e irrepetible (Ziegler, 2005; Ziegler et al., 2018). De esta manera, el devenir de una persona con aptitudes sobresalientes será siempre diferente al de otro (Freeman, 2006; Gagné, 2008).

En algunos casos, las condiciones, circunstancias, eventos que se presentan en la vida de la persona con aptitudes sobresalientes y la forma en que esta responde a eso, con base en recursos propios y los que puede gestionar con apoyo de otros, darán como resultado la manifestación en talentos en alguna área de actividad, mientras que en otros

casos finalmente no se logrará observar la manifestación de un talento (Ambrose, 2009, 2013; Gagné, 2010, 2015; Heller, 1991; Heller et al., 2005; Kronborg, 2021; Piirto, 2008, 2011; Subotnik y Rickoff, 2010; Ziegler, 2005; Ziegler et al., 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, la presente investigación surge de las reflexiones realizadas sobre la atención educativa que recibe la población de alumnos con aptitudes sobresalientes en la educación básica en México, y de cuestionarse sobre el devenir de estos alumnos al egresar de este nivel educativo, sobre los elementos que en su vida han favorecido, los que han de alguna manera obstaculizado su desarrollo y cómo han ido resolviendo estos al paso del tiempo desde una perspectiva integral y sistémica (Bronfenbrenner, 1986).

Para su realización, se optó por un abordaje metodológico cualitativo, desde un enfoque biográfico, y en específico desde las historias de vida de los participantes con aptitudes sobresalientes, donde el enfoque biográfico se puede considerar como el punto en el que lo social y lo psicológico se encuentran, “sostiene que los individuos están marcados por una dinámica contradictoria entre la acción de determinantes sociales y familiares y el trabajo que el propio sujeto efectúa sobre su historia para intentar controlar su curso y otorgarle un sentido” (Cornejo, 2006, p. 95).

A continuación, se describe la estructura de este trabajo. El primer capítulo se dedica a la revisión teórica sobre las aptitudes, el talento, y los modelos explicativos de estos. En el Capítulo dos, se hace un recorrido por los sustentos teóricos fundamentales del modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que orientan la investigación realizada. El Capítulo tres se dedica a presentar antecedentes empíricos relacionados al estudio de las aptitudes sobresalientes tomando como referencia los diferentes niveles de sistemas que conforman el modelo bioecológico de Bronfenbrenner. En el capítulo cuatro se hace un recorrido histórico sobre la atención educativa a la población estudiantil con aptitudes sobresalientes en México, y de forma específica en el Estado de Morelos. El capítulo cinco está dedicado al planteamiento del problema abordado en esta investigación. En el capítulo seis se presenta el desarrollo del diseño metodológico de la tesis, y la manera en que se instrumentó a lo largo de la investigación. El capítulo siete se dedica a presentar los resultados de esta investigación. En el capítulo ocho se presenta la discusión de los resultados obtenidos, confrontándolos con la teoría y la investigación previa. Las

Conclusiones de este trabajo se presentan en el capítulo nueve. Finalmente, el documento incluye apartados de Referencias y de Anexos.

A través de la realización de este trabajo, se espera aportar elementos que permitan una comprensión científica del desarrollo de las aptitudes sobresalientes hasta su manifestación en talentos en alguna de las áreas de la actividad humana, desde la perspectiva bioecológica que se ha asumido a lo largo del mismo.

CAPÍTULO 1 - Conceptualización y modelos

En la historia de la humanidad han existido personas que presentan características que les permiten destacar en diferentes áreas de actividad, tales como la ciencia, la tecnología, las artes, los deportes o el liderazgo. No existen términos ni definiciones uniformes para referirse a estas personas o a estas características que les hacen destacar, y en ocasiones se utilizan indistintamente (Martínez, 2012; Reyero y Tourón, 2000; Zavala, 2012) aunque el usar un término u otro tiene implicaciones conceptuales (Martínez, 2012) que diferencian los abordajes teórico- metodológicos respecto a las características y desarrollo de las personas que las presentan.

Los términos utilizados en la literatura sajona son *giftedness* y *talent*, que al español se han traducido como superdotación y talento, mientras que en la literatura en español han permeado principalmente los términos *altas capacidades intelectuales* y *talentos*. En México los términos utilizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) son *aptitudes sobresalientes* y *talentos específicos* (SEP, 2006), mismos que usados por diferentes autores (Chávez, et al., 2009), mientras que otros autores usan los términos *altas capacidades* y *talentos* (Castellanos, 2014; Castellanos Simons, et al., 2015; González Álvarez et al., 2015; López-Aymes et al., 2013; López-Aymes et al., 2015; Soriano y Castellanos, 2015; Delgado et al., 2022; Martínez- Rangel et al., 2022; Pacheco y Castellanos-Simons, 2022).

Ante esta situación se ha decidido iniciar esta exposición precisando los conceptos básicos que se abordan en este trabajo, con fines de brindar al lector elementos que le permitan adentrarse en el estudio propuesto con una mejor comprensión. Inicialmente se presenta un breve recorrido histórico de algunas de las diferentes definiciones y usos que se han hecho respecto al término "aptitud", hasta llegar a la definición se adopta en este estudio. Posteriormente se presenta un ejercicio similar, pero respecto al término "talento".

1.1 Aptitudes Sobresalientes

Etimológicamente, la palabra "aptitud" es una variante de "apto", en latín "*aptus*", que significa idóneo, hábil. Al término "apto" se le agregó el sufijo "*tud*", para conferirle una cualidad abstracta.

Definiciones que se encuentran en diferentes diccionarios en español, inglés (Diccionario de la Real academia española de la lengua, Cambridge dictionary, Collins

dictionary) así como en otros idiomas como el danés, chino, japonés y catalán (Wordreference.com) tienen en común el referirse a la aptitud como la “capacidad natural” observada en una persona para realizar una actividad comparativamente de una mejor manera que otras personas; una de estas agrega la característica de “rapidez para aprender o comprender”, y esta misma la define como talento, haciéndoles sinónimos.

Por otra parte, la *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent* define aptitudes como características que contribuyen a la calidad y rango de adquisición de conocimiento y destrezas en un campo específico. Aunque existen fuentes biológicas de variabilidad entre la gente, de acuerdo con esta fuente, las personas necesitan suficientes y específicas oportunidades de aprendizaje, y apoyo de padres, maestros y comunidad para desarrollar sus aptitudes al máximo.

Como puede observarse, esta definición hace referencia a aptitudes que permiten que una persona adquiera conocimientos y destrezas para desarrollar alguna actividad con calidad, y atribuye la presencia de estas a aspectos biológicos, innatos, pero liga su desarrollo máximo a la intervención del contexto.

Ahora bien, en el ámbito académico, Gagné (2015a), en su Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT), señala las aptitudes como sinónimo de “capacidades naturales “sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas” (Gagné, 2015a, p. 15), estas se manifiestan en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad (Gagné, 2015a, p. 16).

Para finalizar este apartado, se considera importante mencionar que en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), basándose en buena medida en las propuestas de Gagné, define aptitudes como “capacidades naturales de las personas, que se desarrollan como resultado de las diferentes experiencias que se tienen en la familia, la escuela o la comunidad” (p. 18).

Asimismo, la SEP (2006) define al alumno con aptitudes sobresalientes como:

aquel o aquella que presenta un conjunto de características que le permiten destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz. Las áreas en que pueden presentarse son las siguientes: intelectual, artística, psicomotriz, creativa, socioafectiva. Estos alumnos/as, por presentar necesidades específicas, requieren que la escuela en coordinación con su familia y las instituciones o demás profesionales de su entorno, favorezcan el desarrollo de sus capacidades personales,

con la finalidad de satisfacer necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (p. 59)

Al establecer que un alumno con aptitudes sobresalientes puede destacar en “uno o más” campos de actividad, implícitamente se hace referencia a la posibilidad de que una persona presente la llamada multipotencialidad, concepto al que se le dedica un espacio antes de concluir este apartado.

De acuerdo con Sajjadi et al. (2003), no hay consenso en este campo de estudio para definir la multipotencialidad; sin embargo, la mayoría incluyen una combinación de habilidad, interés, motivación y oportunidad.

Para Gross (2006) y Kronborg (2021), la multipotencialidad es definida como la posesión de un rango de habilidades que le permiten desempeñarse a niveles altos en varios campos, lo cual, cabe mencionar, no se refiere solamente al hecho de tener múltiples intereses.

En sí misma, la multipotencialidad no representa un problema, sino la situación de indecisión, y angustia que le acompaña, que experimentan algunos estudiantes sobresalientes en cuanto a la carrera profesional que emprenderán en su vida, ya sea porque cuentan con aptitudes, interés, motivación en un alto nivel, y con oportunidades concretas, o porque no encuentran la manera de combinar sus diversas aptitudes e intereses (Sajjadi et al., 2003).

Ahora bien, algunas estrategias que pueden apoyar en su trayectoria escolar a los alumnos con multipotencialidad, de acuerdo con Sajjadi et al., (2003), son el propiciar experiencias relacionadas con la planeación de carreras profesionales y de planeación activa y de toma de decisiones; el rol activo del estudiante en estas experiencias parece ser fundamental y mejor recibido por estos estudiantes.

Sajjadi et al. (2003) señalan que la multipotencialidad debería observarse como una característica positiva, que permite a la persona ser flexible en cuanto a su trayectoria vocacional, considerando que, en este tiempo histórico, y de manera marcada en países con economías avanzadas, los cambios de carrera y/o de empleo son habituales. Así, se hace necesario que los alumnos con multipotencialidad perciban esta como una característica positiva en su vida, para lo cual se hace necesario el apoyo de profesionales en el área de estudio.

Para concluir este apartado, es necesario indicar que para el presente trabajo se ha optado utilizar la definición que la SEP plantea respecto a las aptitudes y los alumnos con aptitudes sobresalientes. Por una parte, se considera que brinda los elementos necesarios para tener claridad sobre el término que define; por otro lado, se considera pertinente optar por esta definición debido a que los participantes de la misma son jóvenes con aptitudes sobresalientes que fueron identificados y atendidos bajo los lineamientos establecidos por la SEP, así como padres o tutores, maestros y otras personas que hayan intervenido en su desarrollo, lo que también ha abonado a establecer una comunicación clara con ellos.

1.2 Talento

Respecto al constructo de talento se considera necesario mencionar que de acuerdo con la cultura, época y nivel de avance de las ciencias se encontrarán variaciones respecto a su definición; así ha sido en el transcurso del tiempo, así es en la actualidad (Lorenzo y Martínez, 2007). De las muchas definiciones de talento que se encuentran en la literatura ninguna es aceptada universalmente, pues “es un fenómeno multifacético y plurideterminado” (Lorenzo y Martínez, 2007, p. 20), y aunque se ha avanzado mucho en cuanto a la comprensión de lo que es el talento, también es cierto que falta mucho por entender. El talento es “amplio, diverso y controvertido” (Lorenzo y Martínez, 2007, p. 20), y por lo tanto es necesario comentarlo y debatirlo.

A continuación, se presenta un análisis del concepto de “talento”. Inicialmente se ofrece información y una discusión sobre la etimología del término "talento" y evidencias de su evolución lingüística. Posteriormente, se presenta una breve discusión de lo planteado por autores sobre la conceptualización del talento. Finalmente, se presenta la definición que en este trabajo se adopta para su realización.

La palabra *talento* es un vocablo muy antiguo; ha observado transformaciones a través del tiempo en las diferentes culturas que la han usado. Proviene de las palabras *talentum* en latín y *tálanon* en griego¹, y daban nombre al plato de la balanza con la que se pesaba los productos en los mercados. El término evolucionó en su uso como una unidad de peso usado en culturas como la hebrea, la egipcia, la griega y la romana. Inicialmente, el talento equivalía a un peso definido de plata u oro, y posteriormente a una cantidad

¹ La historia griega abarca partir del siglo XII a.C. y se prolongó hasta el año 146 a.C., cuando es conquistada por el imperio Romano.

determinada de dinero representativo del valor de dicho peso. Probablemente fue adoptada de las culturas babilónica y asiria. Con el paso del tiempo, el término fue usado para referirse a una unidad monetaria (moneda) de gran valor.

En la Biblia (Reina Valera, 1960), en los Evangelios de Lucas (capítulo 19, versículos 11 al 27) y de Mateo (capítulo 25, versos 14 al 30), se encuentra la llamada Parábola de los talentos, de la cual se puede destacar que la posesión de los talentos no es algo inherente a la persona sino algo que le es dado por otro; asimismo, los talentos en los que se “invierte” crecen, mientras que aquellos que son “guardados” no se desarrollan. Tansley (2011) y Zavala (2012) señalan que a partir de estas parábolas comenzó a utilizarse el término talento para enfatizar el intelecto y perspicacia de ciertas personas por encima de lo que otras muestran en alguna disciplina.

Definiciones que se encuentran en diferentes diccionarios en español, inglés (Diccionario de la Real academia española de la lengua, Cambridge dictionary, Collins dictionary) así como en otros idiomas como el chino, japonés y catalán (Wordreference.com) tienen en común el referirse a habilidades innatas, o naturales, para realizar diferentes actividades de manera destacada, sobresaliente; en varios casos se usa como sinónimo de aptitudes. Sólo en la expresión en el idioma danés se encuentra implicada la idea del talento como algo que puede ser desarrollado.

A continuación, se presentan algunas muestras de las concepciones de las que se tiene registro en algunos momentos de la historia, sin pretender que esto sea una exposición exhaustiva.

En el Siglo XVI, Huarte de San Juan (1996) en su “Examen de ingenios para las ciencias” originalmente editado en 1575, plantea que cada persona posee talento en un área específica de actividad, a la que tiene que dedicar obligatoriamente su tiempo y esfuerzo, y al mismo tiempo abandonar cualquier otra, a esta actividad tendría incursionar a partir de la su identificación en edades tempranas por un grupo de personas eruditas (los diputados).

Palacin y Campo (1882) menciona que el talento “es soberano, y viene del cielo” (p.19), es decir, es una dádiva divina. Señala que el talento consiste en el estudio del Universo, la Tierra y los fenómenos naturales que se observan en esta, así como “conocer su propio espíritu y el Espíritu creador” (p. 21). Asimismo, hace una comparación entre “el nivel” sobresaliente que una persona con talento tiene para conocer la naturaleza y “el

nivel” que demuestran “las muchedumbres” (p. 25) al desarrollar tanto actividades científicas como artísticas (dibujo, escultura, pintura, canto).

Soria y Mata (1902) define el talento como la disposición de habilidades cognitivas, y considera la idea de que se puede “adquirir” mediante la dedicación de tiempo y esfuerzo. Ofrece una serie de reglas que un evaluador debería utilizar para dar cuenta “del contenido intelectual de cada persona” (Soria y Mata, 1902, p. 5). Señala que las tareas y reglas que incluye en su propuesta son útiles para que los profesores comparen y clasifiquen la capacidad intelectual de sus alumnos, así como también los jefes que quieren contratar obreros.

Ya avanzado el Siglo XX, en Estados Unidos se presentó el llamado Informe Marland (1971), en el que se estableció una definición oficial para la población estudiantil con características que les hacían sobresalir en su desempeño en relación con sus grupos de edad. Esta señala que “los niños sobredotados y talentosos son aquellos identificados por personas profesionalmente calificadas quienes, en virtud de habilidades sobresalientes, son capaces de un alto desempeño” (p. 8). Hace mención del logro demostrado y la habilidad potencial para desempeñarse en “cualquiera de las siguientes áreas, individualmente o en combinación: habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, creatividad o pensamiento productivo, habilidad para el liderazgo, artes visuales y artes escénicas, y habilidad psicomotora” (p. 8).

Como puede verse, esta definición utiliza sobredotación y talento como sinónimo, no se establecen rasgos que permitan diferenciarlos, excepto que menciona el “logro demostrado” y la “habilidad potencial”, pero no hace ninguna conexión con los términos (sobredotación, talento) de manera explícita. Respecto a las áreas que abarca la definición, se puede observar que incluye un amplio abanico: intelectual, liderazgo, artística, psicomotriz. Es de notar que la definición no menciona al área intelectual como exclusiva de la sobredotación y el resto de las áreas como pertenecientes a los talentos, como posteriormente se adoptó y se maneja hasta la actualidad en la literatura sajona.

Ahora bien, diferentes teóricos de este campo de estudio han aportado sus concepciones respecto al talento; sin pretender ser exhaustivo, se presentan algunos de estos con fines de rescatar algunos elementos que respecto a la conceptualización del talento se manejan en la literatura especializada.

Howe et al. (1998) asignan cinco propiedades al talento: 1) se origina en estructuras transmitidas genéticamente y por lo tanto es parcialmente innato; 2) es posible que sus efectos no sean evidentes en una etapa temprana, pero habrá algunas indicaciones avanzadas que permitirán a las personas capacitadas identificar la presencia de talento antes de que se hayan demostrado niveles excepcionales de desempeño maduro; 3) estas indicaciones tempranas de talento proporcionan una base para predecir quién es probable que sobresalga; 4) solo una minoría es talentosa, ya que si todos los niños lo fueran, no habría manera de predecir o explicar el éxito diferenciado; finalmente, 5) los talentos son relativamente específicos de dominio.

Para Feldhusen (1998), el talento es un complejo de determinadas aptitudes, habilidades y características personales influenciadas genética y ambientalmente, que son vistas por la cultura y la tradición como valiosas para la sociedad. No es un regalo que alguien tiene y otros no, sino un complejo emergente de habilidades que son aprendidos y facilitados en su desarrollo por la cultura y circunstancias de la vida.

Como se puede observar, este autor introduce en su conceptualización elementos que constituyen un avance en el campo de conocimiento, cuando habla del complejo de características “influenciadas genética y ambientalmente”, e introduce también el papel de la cultura y las “circunstancias de la vida”, con lo que se coloca más bien en una postura sociocultural en su conceptualización. Por otra parte, reconoce la existencia tanto de talento académico como de talento artístico, y señala que ser talentoso implica el “ser avanzado en habilidades más allá de lo que es normativo para la edad de uno” (Feldhusen, 1998, p. 3).

Csikszentmihalyi y Robinson (1986) plantean que el talento sólo puede definirse dentro de un contexto sociocultural determinado y en una época dada, pues las demandas y los valores culturales cambian con el tiempo y, de esa misma forma varía el concepto de talento. El talento, entonces, no puede considerarse como un rasgo que permanezca estable de por vida; la naturaleza del talento es interactiva y sociocultural por lo que su definición social y sus manifestaciones cambian. No es una característica estable sino una cualidad dinámica dependiente de los cambios dentro del individuo y el ambiente.

Por su parte, Villarraga et al. (2004) hacen una diferenciación entre lo que denominan talento actual, refiriéndose al que ya ha sido desarrollado y demostrado por la

persona talentosa, y por otra parte denominan talento potencial al que no se ha desarrollado ni se ha demostrado debido a diferentes factores en su vida.

Un autor más, Gagné (2015a) define el talento como

el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo). (Gagné, 2015a, p. 17).

Gagné (2015) propone cuatro niveles adicionales por encima de este umbral del 10%, a saber: moderadamente dotado o talentoso (1% superior), altamente (1:1000 superior), excepcionalmente (1:10,000), y extremada o profundamente (1:100,000). Estos niveles de prevalencia “aplican a todos los ámbitos de la capacidad y del talento” (Gagné, 2015a, p. 17).

De acuerdo con Gagné, “el talento se convierte en el resultado... de un largo proceso de desarrollo que tiene su origen en capacidades naturales sobresalientes” también llamadas aptitudes (Gagné, 2015, p. 282). Este largo proceso puede ser sistemático (llevado a cabo en alguna institución), o no sistemático (aprendizaje autodidacta) a lo largo de la vida de una persona (Gagné, 2015).

Las definiciones de este autor significaron una gran aportación para el trabajo de conceptualización realizado por la SEP (2006) para el diseño de la propuesta de atención y el Programa de atención a la población de alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, y define el talento como:

un conjunto de competencias que le permiten dominar la información de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico [...] Hay tantos tipos de talento como expresiones reconocidas por la sociedad; en nuestro país se atienden los siguientes: lingüístico, matemático, científico, artístico (música, artes visuales, danza y teatro), artesanal y deportivo (SEP, 2006, p. 20)

La SEP entonces concibe que el talento se puede observar en edades en las que se cursa la educación básica, lo que a mi entender no corresponde con el planteamiento de Gagné, pues las niñas y los niños de nivel preescolar, primaria y secundaria difícilmente habrán contado en su haber un “largo proceso de desarrollo” (Gagné, 2015, p. 282) de sus aptitudes. Considero que, en esas etapas, en todo caso, estos niños presentan aptitudes sobresalientes en desarrollo, algunos de ellos pudiendo ser ubicados en el nivel de

altamente (1:1000 superior), o excepcionalmente (1:10,000) sobresaliente, pero no correspondería llamarles talentosos sino posiblemente en algún punto de su vida futura.

Conclusiones

Entre las diferentes definiciones sobre talento que se han expuesto en este apartado se observan dos perspectivas: una, que refiere al talento como algo innato, y la otra, que se refiere al talento como el resultado de un proceso de desarrollo en el que interactúa la persona con el ambiente en el que se desenvuelve.

Asimismo, se puede observar que en muchos casos los términos “aptitud” y “talento” son usados como sinónimos, mientras que en realidad pocos autores, a partir de los planteamientos de Gagné, hacen una diferenciación entre aptitudes y talento, conceptualizando a las primeras como un potencial y al último como el resultado, punto culminante de un proceso de desarrollo sistemático de las aptitudes. Y es precisamente esta la postura que se asume en este trabajo cuando se habla de talento.

1.3 Modelos Explicativos de la Sobredotación y el Talento

Con fines de sistematizar las diversas conceptualizaciones que diversos autores han creado sobre aptitud y talento, Mönks y Mason (1993) propusieron categorizar los modelos explicativos en cuatro grupos: Modelos basados en capacidades, Modelo orientados al rendimiento, Modelos cognitivos y Modelos socioculturales. Las diferencias se pueden encontrar en la importancia que asignan a factores individuales de la personalidad y a los factores sociales y culturales, y las interacciones se dan entre estos, entre otros aspectos que no se exponen ahora, pero que pueden ser consultados en las referencias propuestas.

A continuación, se hace una breve descripción de los planteamientos principales de algunos de estos modelos, poniendo especial atención en los modelos socioculturales y los modelos sistémicos, pues aportan elementos muy importantes para la presente investigación, motivo por el cual su exposición será más abundante.

1.3.1 Modelos Basados en Capacidades.

Estos parten de una concepción monolítica de la inteligencia, basada exclusivamente en su medición psicométrica como condición innata o genética, potencial (puede demostrarse o no a nivel de rendimiento) y es estable, fija (no es modificable) (Pfeiffer, 2017). No toma en cuenta el valor de la maduración y la influencia que los

factores personales y sociales pueden tener en el desarrollo de las aptitudes y el talento (Martínez, 2012).

Su principal representante fue Terman, para quien un *superdotado* es un individuo con un coeficiente intelectual (CI) mayor a 130 puntos - 2% de la población- (Martínez, 2012; Pfeiffer, 2017). Estudios de seguimiento de estas personas evidenciaron que el CI no garantiza un desempeño notable y adecuado en la sociedad (SEP, 2006). Terman reconoció hacia el final de su vida que en el rendimiento influían variables como los intereses y el entorno social (Martínez, 2012).

1.3.2 Modelos Orientados al Rendimiento.

Joseph Renzulli (2011), principal representante de estos modelos propuso la Teoría de los Tres Anillos al plantear que la superdotación consiste en la interacción de tres factores: a) habilidad por encima de la media, b) compromiso con la tarea y c) altos grados de creatividad.

El CI no es considerado un elemento fundamental. No considera la influencia de los factores del medio ambiente sobre la persona en relación con la manifestación del alto rendimiento y la productividad (SEP, 2006).

1.3.3 Modelos Cognitivos

Estos modelos “describen los procesos cualitativos en la elaboración y procesamiento de la información” (SEP, 2006; p.49); consideran no tanto el resultado como el camino recorrido para alcanzarlo.

Robert Sternberg es uno de los más destacados exponentes de estos modelos; en sus estudios pretendía comprender los procesos que observan las personas sobresalientes en su desarrollo. Dos críticas se hacen a estos modelos; la primera es que dejan de lado las interacciones del sujeto con el medio ambiente y la segunda es la objetividad real que podían alcanzar al intentar medir los procesos cognitivos de los sujetos. Entre estos modelos están la **Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación** (Sternberg, 1995) y el **Modelo WICS (Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized)** (Sternberg, 2003).

1.3.4 Modelos Socioculturales.

Estos modelos plantean que la superdotación se desarrolla sólo por el intercambio favorable de los factores individuales y sociales. Tanto el ambiente social próximo al individuo (familia, escuela, compañeros) como el macroambiente (situación política y

económica, valores culturalmente dominantes, etc.) son tomados en consideración (Martínez, 2012). Entre estos están:

1.3.4.1 Modelo de Interdependencia Triádica. Mönks y Katzko (2005), tomando como base el modelo de Renzulli, plantean un enfoque multidimensional, que incluye la personalidad y los componentes sociales como factores determinantes. La sobredotación solo puede desarrollarse cuando hay una interacción fructífera entre las diversas dimensiones (Mönks y Katzko, 2005).

1.3.4.2 Modelo de Aprendizaje Social. Tannenbaum propuso que para comprender la sobredotación debían analizarse las relaciones entre el plano de lo psicológico y la dimensión social de los individuos (Zavala, 2012). Define la superdotación como el potencial con que cuenta una persona para lograr desempeños o productos excepcionales en diferentes áreas de actividad (Zavala, 2012).

Para representar su modelo, usa una estrella de cinco picos, que corresponden a cinco factores que al interactuar de manera óptima resultan en la manifestación del potencial de la sobredotación de la persona. Cada factor tiene una dimensión dinámica (procesos del funcionamiento humano y de los contextos en los que se manifiesta la conducta) y una estática (estado individual en relación con el grupo de referencia o algún otro criterio externo) (Martínez, 2012): Habilidad general, habilidades específicas, factores no intelectuales, factores ambientales, factores fortuitos (Martínez, 2012).

Tannenbaum (2000a) señala la importancia de reconocer las contribuciones que las personas con estas características realizan en beneficio de la humanidad, y propuso cuatro tipos de personas- talento: raros, adicionales, de cierto nivel y anómalos (Tannenbaum, 2000b).

Se puede observar que los modelos presentados hasta este punto tienen más el propósito de identificar los rasgos que permiten la identificación de la sobredotación, y el potencial que tiene una persona, más que atender al proceso de su desarrollo. Se puede observar también una evolución que va del reconocimiento de un rasgo único (C.I) para la identificación de la sobredotación al reconocimiento de que los factores socioculturales también juegan un papel importante. Por otra parte, los modelos revisados hasta este punto no diferencian entre los conceptos de sobredotación y talento, o los utilizan indistintamente,

como sinónimos, mientras que los que se presentan a continuación plantean una diferenciación entre ambos conceptos.

1.3.4.3 Modelo de Desarrollo del Talento. Este modelo fue desarrollado por Feldhusen (1995), para quien “La superdotación es un complejo de inteligencia(s), aptitudes, talentos, destrezas, pericias, motivaciones y creatividad que conducen al individuo a la ejecución productiva en áreas o dominios o disciplinas estimadas por la cultura y en el tiempo” (p. 2). En cuanto al talento, Feldhusen (1995) señala que este término

“Debería aplicarse para denotar las aptitudes especializadas crecientes o habilidades que desarrollan los jóvenes como una función de la habilidad general, o inteligencia, y de las experiencias educativas en casa, colegio y comunidad (p. 4)

Feldhusen (1995) critica el hecho de que en el conocido Informe Marland (1971) se habían establecido seis tipos de superdotación, pero finalmente se adaptó una definición que derivó en clasificar a los niños como superdotados o no superdotados en relación con su coeficiente intelectual.

Asimismo, Feldhusen (2001) menciona que “superdotación” es un concepto estático, fijo, mientras que “talento” es un concepto dinámico, al igual que “desarrollo del talento”, pues estas habilidades especiales pueden crecer y desarrollarse mediante un proceso en el que padres, maestros y los mismos estudiantes están implicados.

Feldhusen (2001) propone cuatro dominios generales para desarrollar el talento en los colegios: 1) académico- intelectual, que incluye ciencias, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales; 2) artístico, que incluye danza, música, teatro, fotografía y artes gráficas; 3) técnico- vocacional, que incluye economía familiar, negocios, agricultura, computación y tecnología, industria; 4) interpersonal, que incluye liderazgo y la prestación de servicios.

El autor plantea que algunas personas demuestran lo que llama “niveles altos o extremadamente altos” de talento al compararlos con sus pares (los niños a muy corta edad son capaces de leer, estudiantes de secundaria que aprenden contenidos académicos de nivel de bachillerato o universitario, o ingresan a cursar una carrera profesional).

1.3.4.4 Modelo de la Pirámide del Desarrollo del Talento. Fue propuesto por Piirto (2008, 2011, 2016), y lo plasma en una pirámide que incluye los elementos que intervendrían en el desarrollo del talento en una persona. Los cuatro primeros aspectos

propuestos por Piirto (2016) corresponden a influencias del desarrollo intrapsíquico en la persona: aspecto genético, aspecto emocional, aspecto cognitivo, aspecto del talento.

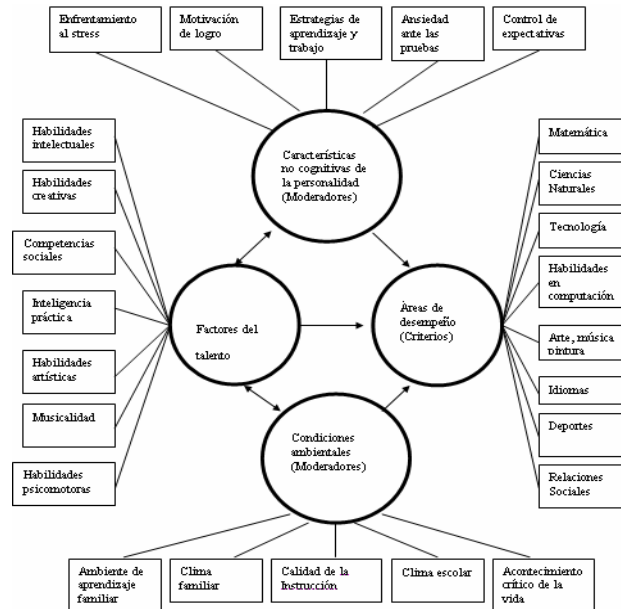
Asimismo, incluye los “Soles”, que representan influencias ambientales. La presencia o ausencia de todos o varios de estas hace la diferencia entre si se desarrolla un talento o si se atrofia. Los tres mayores son: (1) ambiente familiar positivo, y (2) comunidad y cultura que transmite valores, y (3) escuela, factor clave especialmente para aquellos niños que afrontan situaciones de vulnerabilidad. El resto son: (4) influencia del género, y (5) la oportunidad, que puede proveer favorecer el desarrollo del talento (Piirto, 2011). Finalmente, la vocación (o llamado), que se refiere a la obsesión, dedicación, e invertir energía para seguir una idea por años, trabajar con sentido de propósito y sacrificio, aún ante el rechazo de otros.

1.3.4.5 Modelo Munich de Sobredotación. Es un modelo multidimensional desarrollado por Heller (1991), quien concibe la sobredotación como algo muy complejo (Heller, 2013).

Consta de siete grupos de factores de habilidad relativamente independientes (predictores) y varios dominios de desempeño (variables de criterio), así como factores de personalidad (p. ej., motivacionales) y factores socioambientales que sirven como moderadores para la transición de potenciales individuales a desempeños excelentes en varios dominios (Heller, 1991, 2004; Heller et al., 2005).

Figura 1.

Modelo Munich de sobredotación



Factores de talento (predictores)

- Inteligencia (idioma, matemáticas, habilidades técnicas, etc.)
- Creatividad (idioma, matemáticas, técnica, artística, etc.)
- Competencia social
- Musicalidad
- Habilidades artísticas
- Destrezas psicomotoras
- Inteligencia práctica

Características (No cognitivas) de personalidad (moderadores)

- Motivación por el logro
- Esperanza de éxito vs. temor al fracaso
- Control de expectativas
- Sed de conocimiento
- Habilidad para manejar el estrés adecuadamente
- Autoconcepto (general, escolar, de talento, etc.)

Condiciones ambientales (moderadores)

- Estimulación ambiental del hogar (ambiente “creativo”)
- Estilo educativo
- Nivel educativo parental
- Demandas de rendimiento hechas en casa
- Reacciones sociales hacia el éxito y el fracaso
- Número de hermanos y lugar entre ellos
- Clima familiar
- Calidad de la instrucción
- Clima escolar
- Eventos críticos de vida
- Instrucción y aprendizaje diferenciados

Áreas de desempeño (variables de criterio)

- Matemáticas, ciencias computacionales, etc.
- Ciencias naturales
- Tecnología, manualidad, artesanía, comercio, etc.
- Idiomas
- Música (área artístico- musical)
- Actividades sociales, liderazgo, etc.
- Atletismo/ deportes

Fuente: Heller et al. (2005)

1.3.4.6 Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT). Francoyse Gagné (2015a) plantea que los tres componentes básicos de este modelo son: 1) la dotación, 2) talento, y 3) Desarrollo del talento.

Gagné plantea que la dotación

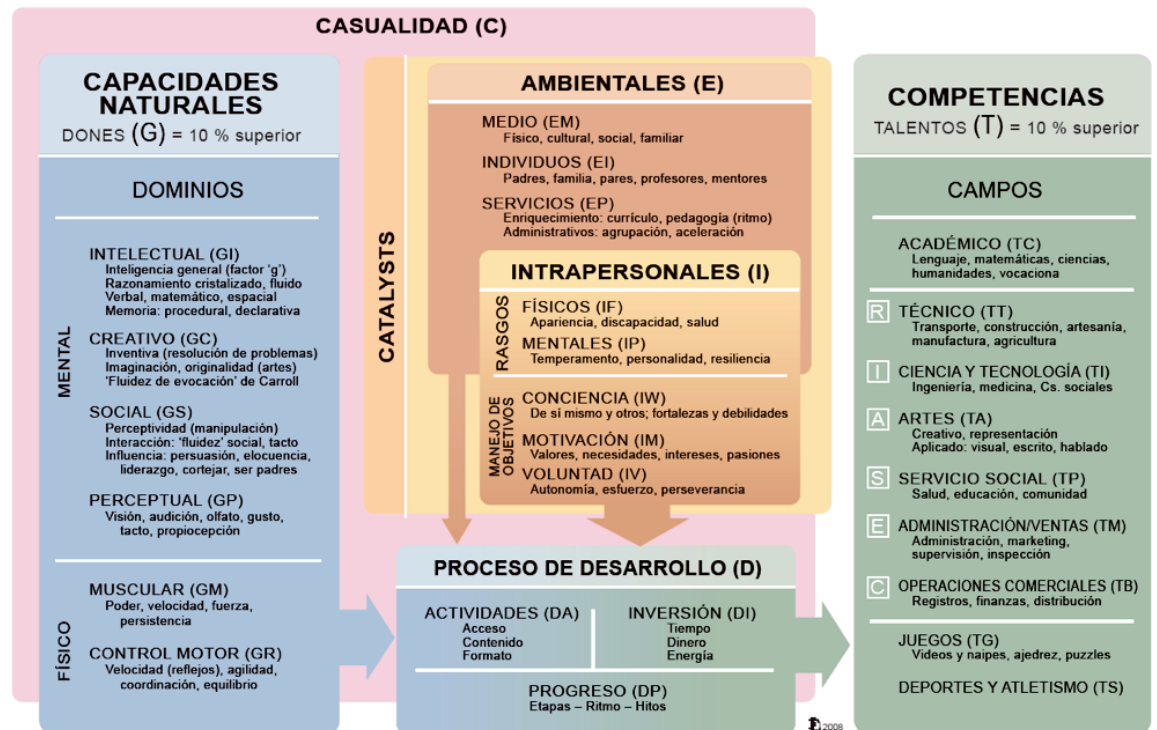
designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad (Gagné, 2015a, pp. 16- 17)

Por otra parte, el talento

designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo) (Gagné, 2015a, p. 17)

Figura 2.

Modelo diferenciado de dotación y talento



Fuente: Gagné (2015a)

Gagné (2015a, 2021) propone pensar en estos conceptos como la comparación entre el alto potencial en comparación con el alto logro, o altas "capacidades naturales" (p. 282) en comparación con las "competencias desarrolladas sistemáticamente" (p. 282). "El talento se convierte en el resultado de un largo proceso de desarrollo que tiene su origen en capacidades naturales sobresalientes" (Gagné, 2015, p. 282). Asimismo, Gagné (2015a) señala que sobredotación y talento son de alguna manera sinónimos a estos pares de conceptos: aptitud y logro, potencial y desempeño, naturalmente desarrollado y sistemáticamente entrenado, origen y resultado.

Las capacidades naturales sobresalientes en uno o más campos sirven entonces como materias primas para la progresiva construcción de las habilidades y conocimientos sobresalientes característicos de un campo ocupacional particular, a través del proceso de desarrollo del talento (Gagné, 2015a, 2021). En otras palabras, el talento "necesariamente debe encontrar su origen en una o varias aptitudes, pero una aptitud no tiene necesariamente que actualizarse en un campo de talento específico" (Reyero y Tourón, 2000, p. 23).

Gagné (2015a) abunda respecto a la prevalencia y niveles en la sobredotación y el talento, señala cinco niveles, y que

con cada nivel sucesivo incluyendo el 10% superior de la anterior; están etiquetados como: "ligeramente" (10% superior), "moderadamente" (1% superior), "altamente" (1:1000 superior), "excepcionalmente" (1:10.000 superior), y extremada o profundamente (1:100.000 superior). Estos niveles se aplican a todos los ámbitos de la capacidad y del talento (Gagné, 2015a, p. 18)

El Desarrollo del talento es definido por Gagné (2021) como una

progresiva transformación a través de un largo proceso de habilidades naturales biológicamente ancladas, desarrolladas informalmente y por encima del promedio (algunas de ellas dones) en competencias sobresalientes (10%) desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y habilidades), los talentos, gracias a las constantes interacciones moduladoras positivas y negativas con dos grandes grupos de catalizadores, las características intrapersonales y las influencias ambientales (Gagné, 2021, p.83)

Está conformado por tres subcomponentes:

1) Actividades. Participación de una persona en un programa sistemático, estructurado y enriquecido de actividades, ofrecido dentro de un ambiente específico de aprendizaje que podría ser desestructurado como el aprendizaje autodidacta) o estructurado (escuela, conservatorio, club deportivo) (Gagné, 2015a, p. 21).

2) **Inversión.** Cuantifica la intensidad del proceso de desarrollo de talento tanto en términos de tiempo, así como de dinero y energía psicológica realizada por la persona (Gagné, 2015, 2015a).

3) **Progreso.** Nivel de avance en el desarrollo del talento, representado principalmente por el ritmo en que la persona progresa, comparado con sus pares, para perfeccionar su desempeño en su disciplina. El progreso está dividido en diferentes etapas (principiante, avanzado, competente, experto).

El progreso está marcado por sucesos (*turning points*) que ocurren en la vida de la persona, como la muerte o enfermedad de alguna persona cercana, obtener una importante beca, ser aceptado en una escuela especial; evidentemente, estos eventos tienen el potencial de impactar de diferentes maneras el proceso de desarrollo (Gagné, 2015a).

Gagné (2011) señala seis elementos que constituyen este proceso: 1) un currículum enriquecido o programa de entrenamiento; 2) una meta clara y retadora; 3) criterios selectivos de accesibilidad; 4) práctica sistemática y regular; 5) evaluación objetiva y regular del progreso; 6) ritmo personalizado- acelerado.

El currículum o programa de entrenamiento debe ser enriquecido y el ritmo acelerado para cubrir las necesidades de esta población, que no son cubiertas con los currículum/ programas ofrecidos a la población en general. Respecto a la práctica regular, menciona que implica entre siete y diez horas semanales y que debe incrementarse al paso del tiempo y el nivel de avance. En referencia al ritmo de avance, considera que los estudiantes altamente talentosos en la música cubrirán en un año fácilmente dos, y en algunos casos tres años, del currículum regular (Gagné, 2011).

Todos los componentes juegan un rol crucial en el proceso de desarrollo del talento, y no deben ser vistas de forma aislada, pues se encuentran en una interrelación constante, dinámica que caracterizan este proceso a largo plazo (Gagné, 2015; Merrotsy, 2017). Por ejemplo,

interacciones entre los componentes (por ejemplo, los esfuerzos de los maestros y los padres (EI) para influir en las motivaciones (IM) y las características de personalidad (IP) de los niños); asimismo, dentro de los componentes (por ejemplo, cómo afectan las cualidades personales (IP), la elección de objetivos de una persona (IM), o cómo las habilidades cognitivas (GI) contribuyen al crecimiento de las habilidades naturales creativas (GC) o sociales (GS))” (Gagné, 2015, p. 283)

Diferentes factores (catalizadores) facilitan o dificultan el proceso de desarrollo del talento, pues pueden ejercer tanto una influencia positiva como una negativa, ya sea por su presencia o por su ausencia en la vida de una persona, y pueden presentar transformaciones a lo largo del tiempo por la propia interacción que observan en las personas (Gagné, 2015). Estos son:

a. Los Catalizadores intrapersonales. Estos son: 1) los rasgos mentales o personalidad, 2) la voluntad, y 3) los rasgos físicos (apariencia, género, rasgos étnicos o raciales, discapacidades, enfermedades crónicas, entre otros). Toman el papel crucial de filtro de las influencias de los catalizadores ambientales (Gagné, 2015).

b. Los catalizadores ambientales. Influyen en cierto grado en el desarrollo de los talentos, pero no de manera decisiva, pues la mayor parte de estos estímulos se filtran en las necesidades, intereses y personalidad del individuo (Gagné, 2015). Incluye tres subcategorías:

El medio. Se refiere a una variedad de influencias ambientales, tales como aspectos geográficos, sociales o culturales; asimismo, variables económicas (p. ej. el ingreso familiar) (Gagné, 2015).

Los individuos. Se refiere a personas significativas en la vida del individuo con aptitudes sobresalientes: familia nuclear, familia ampliada, profesores, entrenadores, pares, mentores; asimismo, alguna figura pública que cobre relevancia en la vida de la persona (Gagné, 2015).

Los servicios. Incluyen todas las formas de servicios y programas de desarrollo de talentos, tales como el enriquecimiento, los agrupamientos o la aceleración.

De acuerdo con Tourón (2004), las interacciones entre los diferentes componentes y subcomponentes en el modelo propuesto por Gagné son bidireccionales.

Como se observa, el modelo propuesto por Gagné incluye de manera amplia el ambiente; sin embargo, autores como Araujo y David (2011) critican que el modelo no explica de manera detallada cómo ocurren las interacciones ambiente- individuo, y que aborda los elementos contextuales como catalizadores independientes, externos al elemento al que catalizan, no su existencia ontológica.

1.3.4.7 Megamodelo de Desarrollo del Talento. Subotnik et al. (2011) presentan esta propuesta, que en la última década ha tomado un lugar de relevancia en el campo de estudio de las aptitudes sobresalientes a nivel mundial (en adelante, Megamodelo). Los autores de este modelo definen la superdotación como

la manifestación del desempeño que se encuentra claramente en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento, incluso en relación con otros individuos de alto funcionamiento en ese dominio. Además, la superdotación puede verse como un desarrollo en el sentido de que, en las etapas iniciales, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el logro es la medida de la superdotación; y en los talentos plenamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace acreedor a esta denominación. 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 (Subotnik et al., 2011, p. 7)

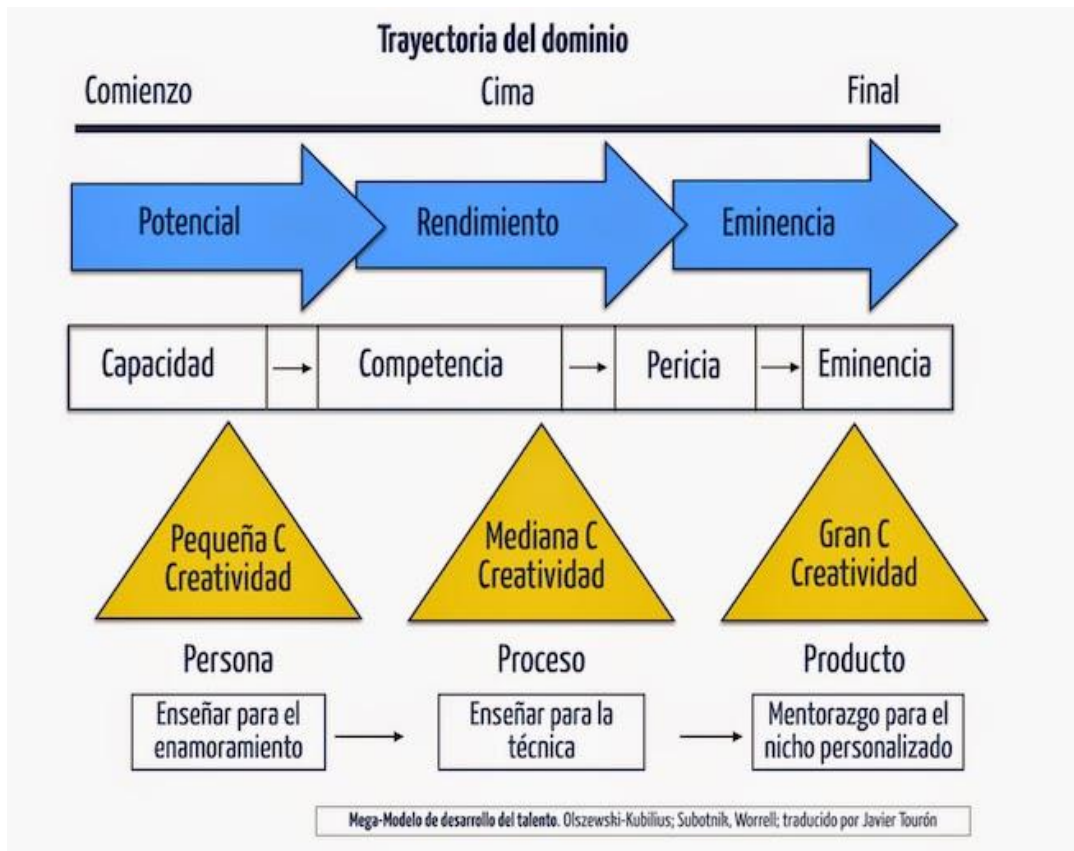
Plantean que la superdotación inicia con un potencial demostrado, y debe desarrollarse y mantenerse mediante la capacitación, la adquisición de las habilidades psicológicas y sociales necesarias para perseguir sus metas y la decisión consciente del individuo de participar plenamente en un dominio. Se manifiesta típicamente en resultados reales, especialmente en la edad adulta (Subotnik et al., 2011).

Proponen un modelo que integra los componentes más convincentes de los modelos ya establecidos, destinado a aplicarse a todos los dominios de actividad. Los principios sobre los que está diseñado este modelo son: a) Las habilidades, tanto generales como específicas, importan y pueden desarrollarse; b) los dominios del talento tienen diferentes trayectorias; c) es necesario ofrecer oportunidades a los jóvenes y que estos las aprovechen; d) las variables psicosociales son factores determinantes para el desarrollo exitoso del talento; (e) y eminencia es el resultado esperado de la educación para superdotados (Subotnik et al., 2011).

A continuación, se presenta una imagen que representa este modelo.

Figura 3.

Megamodelo de desarrollo del talento



Delimitadores:

Factores psicosociales:

- *Baja motivación
- *Mentalidad improductiva
- *Bajo nivel de fuerza psicológica
- *Pobres habilidades sociales

Factores externos y de oportunidad:

- * Entrada tardía al dominio
- * Pobre relación entre intereses y oportunidades

Potenciadores:

Factores psicosociales:

- *Motivación óptima
- *Aprovechar oportunidades
- * Mentalidad productiva
- *Fuerza psicológica desarrollada
- *Habilidades sociales desarrolladas

Factores externos y de oportunidad:

- *Oportunidades ofrecidas dentro y fuera de la escuela
- * Recursos financieros y capital social y cultural

Fuente: Subotnik et al. (2011)

A continuación, se presentan brevemente los principales elementos de este modelo (Subotnik et al., 2011).

Trayectorias de dominio. Estas varían de acuerdo con el área de actividad tanto en el momento en que se expresa e identifica el inicio (infancia, adolescencia o edad adulta), como el tiempo en que se mantiene en la cima y el momento en que llega su fin.

Por ejemplo, los niños sopranos pueden comenzar a actuar en los primeros años de la educación primaria, mientras que las voces adultas que cantan no se desarrollan hasta después de la pubertad. Los niños sopranos verán el fin de su trayectoria al llegar su etapa adolescente, mientras que el cantante podrá continuar con su actividad hasta avanzada su edad. En el área intelectual, la precocidad en matemáticas puede reconocerse desde los años preescolares y en la primaria, mientras que las contribuciones sobresalientes en psicología no ocurren típicamente hasta varios años después, en la edad adulta. En el ámbito atlético, el desempeño sobresaliente en algunos deportes como la gimnasia comenzará en la niñez, pero terminará con la juventud, mientras que para el fútbol americano se observará en la adolescencia o juventud, pero verá su fin en la edad adulta (Subotnik et al., 2011).

La sobredotación es evaluada en relación con otros. En las primeras etapas es determinada por el potencial observado, mientras que en las etapas posteriores es determinada por el logro (o rendimiento), y en talentos plenamente desarrollados la eminencia es la base sobre la que se evalúa.

Las variables de tipo psicosocial tienen un rol fundamental en la expresión de la superdotación en cada etapa del desarrollo. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales son moldeables y deben cultivarse deliberadamente (Subotnik et al., 2011).

Transiciones en los niveles de desempeño. Mediante estas, las habilidades se desarrollan en competencias, las competencias en experiencia y la experiencia en eminencia (Subotnik et al., 2011).

Tipo de creatividad. El tipo de creatividad que manifiesta un individuo es una de las características que distingue la capacidad de la competencia, la competencia de la experiencia y la experiencia de la eminencia. En las primeras etapas se manifiesta en el pensamiento independiente, la voluntad de considerar diferentes perspectivas y puntos de vista, y la creación de proyectos y productos que son novedosos en comparación con los de compañeros de la misma edad. La mediana creatividad se observa en el pensamiento

creativo y las habilidades como el pensamiento metafórico, el pensamiento divergente y la resolución creativa de problemas; finalmente, en la gran creatividad los productos creativos se juzgan no solo en relación con otros en niveles similares en el campo, sino también por cómo hacen avanzar el campo de actividad (Subotnik et al., 2011).

Estrategias y metas de la instrucción. Inicialmente, el trabajo del maestro es involucrar los intereses explícitos o no desarrollados de los jóvenes en un tema o dominio y generar y capitalizar la motivación. En la siguiente etapa de desarrollo, los maestros ayudan al individuo a desarrollar las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios asociados con la adquisición de experiencia en ese dominio. Finalmente, en la tercera etapa, el maestro ayuda a la persona talentosa a desarrollar un nicho en el campo, un estilo, método o enfoque personal, o un área de aplicación única.

Subotnik et al. (2011) señalan que no todas las personas que manifiestan desempeños destacados en la infancia llegan a erigirse como eminencias. El avance de la capacidad (o potencial) a la eminencia puede verse obstaculizado por factores como la baja motivación, las mentalidades que impiden hacer frente a los contratiempos o frustran la capacidad de recuperación, las oportunidades de aprendizaje menos que óptimas o los acontecimientos fortuitos. Asimismo, el progreso se puede mejorar, mantener o acelerar a través de oportunidades educativas. Los potenciadores y delimitadores se incluyen en la parte inferior de la figura 3.

1.3.5. Modelos con Enfoques Sistémicos

1.3.5.1 Enfoque Sistémico Multidimensional de Jeltova y Grigorenko. Jeltova y Grigorenko (2005) proponen un modelo sistémico multidimensional de sobredotación. Los dos grandes pilares que sostienen su propuesta son: 1) la noción de diferencias cualitativas entre procesos y productos involucrados en la sobredotación y 2) la noción de congruencia (interna y externa).

Respecto a los **procesos**, señalan que estos incluyen variables tales como factores cognitivos, psicológicos, genéticos, emocionales y motivacionales que conforman y caracterizan el potencial de una persona.

En cuanto a los **productos**, establecen que estos apuntan al desempeño o comportamientos en algún dominio determinado.

Finalmente, señalan que para que una determinada variable de proceso se cristalice en un desempeño superior es necesaria una positiva **congruencia interna** o compatibilidad entre esa variable y otras variables internas en la persona, y asimismo del grado de **congruencia externa** (ajuste persona-ambiente) y apoyo ambiental cuando el potencial se concreta. El nivel interno personal consta de procesos cognitivos (por ejemplo, memoria, imaginación), factores de personalidad (por ejemplo, motivación, autorregulación) y características de desarrollo. El nivel ambiental externo consiste en cultura, expectativas y estándares sociales, oportunidades educativas, etc.

El ajuste persona- ambiente determinará si el producto es reconocido como superior, el tipo de retroalimentación que este genera, y las posibilidades de continuar mostrando este producto hacia adelante en el tiempo. De esta manera, la superdotación es producto de interacciones dinámicas entre persona y ambiente (Jeltova y Grigorenko, 2005).

Plantean también el concepto de sobredotación general; consideran la existencia de un conjunto de habilidades mentales generales que podrían aplicarse a diferentes áreas de actividad; esto es un prerrequisito para la sobredotación. Cada persona sobredotada podría destacar en una o varias áreas (sobredotación real), pero no debe esperarse rendimientos superiores en todas; ahora bien, de manera subyacente se puede observar una sobredotación potencial, que puede llevar a una persona a otros logros destacados.

La sobredotación podría manifestarse abiertamente o enmascararse por diferentes factores externos (por ejemplo, sociales, económicos) y/o internos (por ejemplo, algún tipo de disincronía). Los factores culturales y socioambientales frecuentemente juegan un rol crítico en la sobredotación y las oportunidades que se brindan (se diseñan) para las personas sobredotadas.

Jeltova y Grigorenko (2005) señalan que “la cultura no es solo un factor externo que impacta a las personas, sino que también es un factor interno” (p. 182), es en gran medida internalizada por sus miembros al paso de muchas generaciones, convirtiéndose en parte de los procesos psicológicos (cognitivos y emocionales) de cada persona. La cultura también proporciona herramientas internas para el desarrollo (por ejemplo, patrones de pensamiento) (Jeltova y Grigorenko, 2005).

1.3.5.2 Modelo Actiotope de la sobredotación. Ziegler (2005) parte de una crítica los diferentes modelos explicativos de la sobredotación que se enfocan principalmente en la persona sobresaliente como quien posee las habilidades y los talentos, olvidando que esta persona no se encuentra sola en la vida, sino que es parte de todo un complejo de sistemas con los que esa persona interactúa permanentemente de manera dinámica.

Otros tantos modelos hacen referencia al ambiente, entendido como el entorno más inmediato de la persona, como la familia, la escuela, los pares; y otros más señalan que la cultura, los valores, la economía tienen un lugar en cuanto a propiciar u obstaculizar el desarrollo de las aptitudes de la persona; sin embargo, Ziegler y sus colaboradores (2018) critican que el hecho de enumerar estos elementos no es suficiente para ayudar a la comprensión de las dinámicas que se establecen entre estas y la persona al paso del tiempo.

Ziegler (2005) menciona además que aunque hay algunos otros que toman activamente en consideración el medio ambiente, estos aún conceptualizan a la persona como "dueña" de las habilidades y los talentos (rasgos), y el entorno solo es de interés en lo que corresponde a la influencia unidireccional que tiene en las habilidades y los talentos; aunado a esto, alude al hecho de que en la actualidad no existen estudios empíricos comparativos de la fuerza argumentativa de las diferentes concepciones de la sobredotación, por lo que los investigadores toma para sus estudios la concepción que guste.

Ziegler (2005) critica también el hecho de que los modelos explicativos de la sobredotación han tomado como objeto de estudio un porcentaje aleatorio de personas (que va del 4% al 10% de la población), y sostiene que los objetos de investigación más apropiados son acciones específicas (no el producto de estas) (Ziegler, 2005; Ziegler et al., 2013), pero se tiene que mirar su origen y desarrollo sin separarlo de cadenas de decisiones, eventos inesperados y circunstancias particulares necesarias que ocurren en el transcurrir de la vida de todas las personas, y que también tienen un rol para que una persona se desempeñe a niveles sobresalientes.

Como se puede observar, su propuesta es un sistema complejo; Ziegler y Stoeger (2017) argumentan que los modelos lineales no lograrían la integración de estos procesos complejos, y señalan que el enfoque teórico de sistemas es mucho más adecuado para hacerlo, en particular, la teoría de la complejidad (Ziegler, 2005).

Ziegler y Stoeger (2017) plantean que muchos aspectos de la realidad pueden analizarse mejor como elementos o componentes interconectados que forman un todo o una totalidad que actúa en un entorno específico, y plantean también observar sus cambios a lo largo del tiempo. Señala que el pensamiento sistémico necesita combinarse con concepciones existentes de la superdotación para hacerlos más efectivos y relevantes (Ziegler y Stoeger, 2017). Establecen, a manera de definición, que: “Un sistema consiste en elementos o componentes interactivos que hacen uso de recursos para mantener un cierto nivel de estabilidad interna y funciona como un todo para producir ciertos comportamientos” (p. 184).

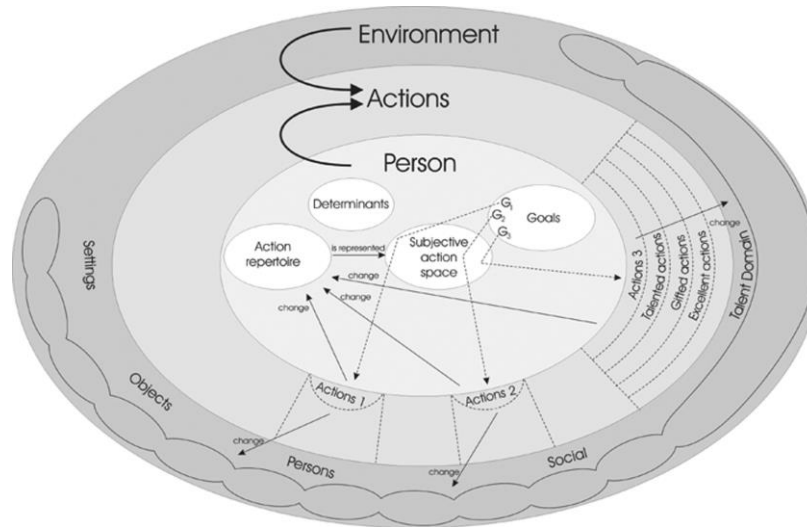
Ziegler y Stoeger (2017) señalan que, en general, un conjunto se estudia dividiéndolo en las partes que lo conforman y a partir de ahí se procura la comprensión de sus propiedades. De esta manera, el todo puede describirse como la suma de sus partes. Señalan que el método principal de este reduccionismo es el método analítico, y que los modelos de superdotación principalmente optan por este método, que funciona muy bien cuando el nivel de conectividad e interdependencia entre las partes que constituyen el todo es bajo. Pero si el interés se centra en las relaciones entre los componentes y su función en conjunto, un enfoque holístico proporcionaría más información; su método principal es la síntesis, que tiene especial interés en los patrones, las formas significativas en que los factores están conectados.

Usando una analogía con el sistema conformado por el medio ambiente y las especies, que se conoce como un biotopo, Ziegler (2005) propone llamar a su propuesta de modelo “Actiotope”, argumentando que este es un sistema que abarca, en un todo, un individuo y el ambiente material, social e informacional en el que este individuo interactúa activamente (Ziegler y Stoeger, 2017; Ziegler et al., 2013). En un actiotope, todos los componentes están conectados entre sí, y se afectan entre sí unos y otros. En este modelo, la unidad de análisis ya no es el individuo sobredotado, sino el nexo de la persona y el contexto (Ziegler, et al., 2013). El desarrollo del talento siempre resulta de las interacciones sistémicas de recursos endógenos (propios de la persona) y de recursos exógenos (que se encuentran a su alrededor) (Ziegler et al., 2018).

A continuación, se presenta de manera gráfica el Modelo Actiotope de la sobredotación, de Ziegler (2005).

Figura 4.

Modelo Actiotope de sobredotación



Fuente: Ziegler (2005, p. 421)

Al abordar los componentes de este modelo, Ziegler (2005) señala que la excelencia se refiere a una calidad específica de las **acciones**. Estas acciones a) tienen una estructura de fase (secuencia de acciones parciales); b) son una composición de acciones paralelas o múltiples, c) requieren regulaciones en varios niveles (por ejemplo, la ejecución correcta de actividades motoras, cognitivas, auditivas y de otro tipo; esfuerzo e intensidad; la capacidad de hacer frente a los efectos negativos; y el examen de si se logró el efecto deseado) (Ziegler, 2005).

Asimismo, refiere un **repertorio de acciones** que las personas son capaces de ejecutar cuando (a) consideran participar en esta posible acción, (b) formulan una meta correspondiente y (c) la composición del entorno permite la ejecución de esta acción (Ziegler, 2005). Al encontrarse con un ambiente en particular y las posibilidades que ofrece este ambiente para aprender, las personas echan mano de su repertorio de acciones (Ziegler et al., 2013) para ejecutarlas de acuerdo con lo que se demanda. Evidentemente, el repertorio de acción varía entre las personas de acuerdo con el nivel de desarrollo de sus

habilidades (repertorio del experto más amplio, más eficiente y exitoso que el de un novato en un campo determinado) (Ziegler et al., 2013).

El objetivo del desarrollo del talento, por otro lado, es en última instancia dirigido a adquirir repertorios de acción altamente efectivos (Ziegler y Stoeger, 2017).

Plantea también que existen **determinantes intrapersonales del repertorio de acción**, tales como: factores genéticos, habilidades cognitivas, habilidades perceptivas y habilidades motoras, entre otras, de acuerdo con el área de actividad de interés de cada persona (Ziegler, 2005). Estos determinantes juegan un papel muy relevante en la realización de una acción.

Establecen que cada persona cuenta con un **espacio de acción subjetiva**, que es la entidad psicológica en la que la persona evalúa el universo de posibles pasos que puede utilizar para resolver un problema; en este espacio la persona delibera antes de su desarrollo; se le denomina subjetivo debido a que es una construcción; este espacio no necesariamente tiene que estar de acuerdo con la realidad (Ziegler, 2005).

Por otra parte, las **metas** juegan un rol en el proceso de selección de alternativas de acción, también proporcionan energía a las acciones y guía la “acción que se realiza antes y durante su ejecución como orientación para la regulación” (Ziegler, 2005, p. 424).

Para el autor, entre los componentes que constituyen **el medio ambiente** se encuentran los actores sociales, los recursos y los entornos. Cada ambiente presenta diferentes condiciones para el éxito de las personas.

El Actiotopo es un sistema en el que se realizan múltiples **interacciones entre sus componentes** (Ziegler, 2005). Las modificaciones en alguno de sus componentes tienen efectos muy reticulados en los otros componentes, y las reacciones resultantes a su vez tienen un efecto tanto en los primeros componentes como en el resto. Por esta razón, es fácil observar que el Actiotopo como sistema se encuentra en una constante búsqueda de equilibrio.

Asimismo, este modelo plantea que sus componentes individuales co- evolucionan en la interacción, y en consecuencia llevan a la persona a un mayor repertorio de acciones de las que puede echar mano, establecer nuevas metas de aprendizaje, más desafiantes y mayor complejidad en las acciones que realiza (Ziegler et al., 2013). Pero esta evolución no termina en este punto; el entorno de aprendizaje en sí también debe evolucionar, por lo

que en ocasiones se hace necesario un cambio completo del entorno cuando ya no puede responder al repertorio de acción de un individuo y las interacciones ya no conducen al aprendizaje. Esto se puede ver en los casos en que se considera necesario implementar la aceleración académica, o un cambio de entrenadores de un equipo deportivo profesional, entre otras situaciones.

Hasta este punto se ha realizado la exposición sobre los modelos explicativos de la sobredotación y el talento que se consideran los más representativos y utilizados a lo largo del tiempo.

Conclusiones

Después de esta exposición y análisis de modelos explicativos de la sobredotación y el talento se ha decidido que para el desarrollo de esta investigación se tomarán, por una parte, elementos de los modelos sistémicos, así como elementos de los modelos socioculturales, siguiendo lo planteado por Ziegler y Stoeger (2017), cuando señalan que el pensamiento sistémico necesita combinarse con concepciones existentes de la superdotación.

Sobre las definiciones de aptitudes sobresalientes y talento asumidas para esta investigación, se retoma, por una parte, la propuesta de Gagné (2015a) cuando propone pensar en estos conceptos como la comparación entre el alto potencial (aptitudes) en comparación con el alto logro (talento), o altas capacidades naturales, también llamadas aptitudes, en comparación con las competencias desarrolladas de manera sistemática, también denominadas talento. “El talento se convierte en el resultado... de un largo proceso de desarrollo que tiene su origen en capacidades naturales sobresalientes” (Gagné, 2015, p. 282).

En una postura similar, el Megamodelo hace una diferenciación entre el potencial que se observa en etapas iniciales, el logro o rendimiento que se observa en etapas posteriores, y el punto culminante de expresión del potencial denominado eminencia. Para esta propuesta, las aptitudes se desarrollan en competencias, las competencias en experiencia y la experiencia en eminencia (que en la imagen del Megamodelo se presentan como capacidad, competencia, pericia y eminencia). Este planteamiento se considera

importante como un referente para hacer una estimación del punto de desarrollo de sus aptitudes en que se encuentra una persona.

De los modelos socioculturales se retoma también el énfasis respecto al reconocimiento de diferentes áreas de actividad en que se pueden presentar las aptitudes sobresalientes como en las áreas en las que se pueden manifestar los talentos. Asimismo, la consideración de que las aptitudes sobresalientes sólo se desarrollarán a través de un intercambio favorable entre los factores mencionados, que no es exclusiva de un solo autor, como se ha expuesto, pero que es toral en estos enfoques.

Del Megamodelo de desarrollo del talento se retomará lo que las autoras llaman Trayectoria de dominio, dada la importancia que este aspecto para analizar cada caso. También se retoman las llamadas Estrategias y metas de la instrucción: enseñar para enamoramiento, enseñar para la técnica, y mentorazgo para el nicho personalizado.

Se considera necesario señalar la complejidad del proceso que lleva a las aptitudes sobresalientes a desarrollarse y manifestarse en talento (s) en alguna (s) área (s) específica (s) de actividad, dado que existe una gran interdependencia entre los elementos que intervienen en el mismo; por esta razón, se considera que un enfoque sistémico es el más apropiado para estudiarlo (Ziegler, 2005). De acuerdo con estos autores, la síntesis es el método principal de este enfoque, y su interés central está en los patrones, las formas significativas de relaciones en que los factores están conectados.

Ha de mencionarse que Gagné (2015), en su modelo hace planteamientos que son muy similares a los expuestos en el párrafo anterior, al mencionar que todos los componentes de su modelo tienen un papel crucial en el proceso de desarrollo de talento, que estos no deben ser vistos de forma aislada, que todos se encuentran en una interrelación constante y dinámica que caracterizan este proceso a largo plazo. Sin embargo, al momento de plantear ejemplos de estas interacciones no logra mostrar relaciones integrales, circulares; plantea, por ejemplo: los esfuerzos de los maestros y los padres (EI) para influir en las motivaciones (IM) y las características de personalidad (IP) de los niños. Como se observa, se enfatiza el papel activo de los maestros y los padres sobre los niños, pero no se menciona una respuesta de parte de los niños hacia el actuar de maestros y padres.

Siguiendo a Ziegler (2005), se propone para esta investigación el estudio de un sistema que abarca en un todo, un individuo y el ambiente material, social e informacional,

y en el que este individuo interactúa activamente (Ziegler y Stoeger, 2017; Ziegler et al., 2013), un todo en el que todos los componentes están conectados entre sí, y se afectan entre sí unos y otros. Las modificaciones en alguno de sus componentes tienen efectos muy reticulados en los otros componentes, y las reacciones resultantes a su vez tienen un efecto tanto en los primeros componentes como en el resto.

Se pretende estudiar no a la persona con aptitudes sobresalientes como aislado de sus contextos, sino el nexo de la persona y el contexto (Ziegler, et al., 2013), pero en el caso de esta investigación se pretende hacerlo en el transcurso de la vida de los participantes, no en un momento específico en el presente, como podría observarse de adoptar el modelo “Actiotope” (Ziegler, 2005) de manera íntegra. Por esto, no se considera pertinente para esta investigación adoptar el nombre “Actiotope” ni realizar un análisis con herramientas y categorías propuestas por Ziegler. En cambio, se ha optado por realizar un análisis tomando como base para esto las propuestas del modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1986), que en el siguiente apartado se presentará.

Un elemento más a considerar en esta investigación es el planteamiento realizado por Ziegler, et al. (2013) de que los componentes del sistema co-evolucionan en la interacción, y, en consecuencia, llevan a niveles más complejos de acción, de metas de aprendizaje, entre otras. Asimismo, de acuerdo con estos autores (Ziegler, et al., 2013) el entorno de aprendizaje en sí también debe evolucionar. Cuando no puede hacerlo dejará de responder a las características de la persona, y no se favorecerá el desarrollo; en ese caso se hace necesario un cambio completo del entorno.

Algo más que se toma de los modelos socioculturales es que, dado que la combinación de los diferentes factores que intervienen en el desarrollo de las aptitudes en talento son diversos y con características propias, y las interacciones que se establecen entre estos son también diversas, no se puede esperar un perfil único entre las personas con aptitudes sobresalientes, esto a pesar de que compartan el/ las áreas de en la (s) que sobresale, por el contrario, será único e irrepetible.

Hasta aquí las consideraciones sobre los elementos de los modelos presentados que se recuperarán para la realización de esta investigación. A continuación, se presenta el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner, que es el modelo sistémico como una base teórica más en la cual se enmarca este estudio.

CAPÍTULO 2. El Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano

2.1 Antecedentes del Modelo y Conceptos Centrales

Al hablar del proceso de desarrollo psicológico humano en esta investigación se hace referencia a los cambios y transformaciones de la conducta humana que en una cierta relación con la edad- y por consiguiente con los procesos biológicos madurativos- se dan en las personas desde su concepción hasta su muerte; estos cambios tienen un carácter normativo, es decir, que son aplicables a todos los seres humanos o bien a grandes grupos de estos, aunque conforme la edad de la persona avanza estos cambios se alejan cada vez más de los procesos madurativos de este carácter normativo y se relacionan más a factores tales como la cultura propia del contexto, así como al momento histórico en que se está produciendo el desarrollo (Palacios, 2014).

Un factor más que debe tomarse en cuenta al hablar del desarrollo psicológico humano es el que nos lleva a reconocer que dentro de los grupos sociales en los que se observa una gran diversidad existen subgrupos que cuentan con características que los identifican.

El último eslabón que diferencia el desarrollo psicológico entre las personas son las características individuales (genotipo, edad, etc.) (Palacios, 2014). Como se puede observar, “el desarrollo psicológico de las personas acontece en una encrucijada de influencias” (Palacios, 2014, p. 28).

De acuerdo con Martí (2005), históricamente se observó un avance decisivo “en la forma de concebir el entorno como elemento crucial para analizar los cambios psicológicos” (Martí, 2005, p. 146) cuando se abandonó la postura que separaba a la persona del entorno como dos entidades independientes; en otras palabras, colocaba en un lado “los procesos que definen la persona en desarrollo” (Martí, 2005, p. 146) y por otro “un conjunto de variables, de complejidad diferente, que pueden incidir en los cambios de la primera” (Martí, 2005; p. 146).

Esta postura se refleja en objetivos de investigaciones, del tipo: “valorar hasta qué punto las circunstancias externas (ya sean físicas, sociales o culturales) tienen algún tipo de influencia en los procesos psicológicos y en sus cambios” (Martí, 2005; p. 146), que pueden llevar “a un modelo causal simple, unilateral, como cuando se valora el efecto de

cualquier tipo de variable social (por ejemplo, el nivel socioeconómico) sobre determinados procesos de cambio” (Martí, 2005, p. 146).

Así, sin dejar de reconocer las aportaciones que estas investigaciones sobre el análisis de las relaciones existentes entre cambios psicológicos en las personas y las variaciones que el entorno observa, “la limitación principal reside en el hecho de que sus autores parten del supuesto (muchas veces implícito) de la existencia de dos elementos independientes” (Martí, 2005, p. 147).

Un teórico que realizó aportaciones importantes para modificar las posturas que separan a la persona del entorno, considerado como un ente externo, fue Urie Bronfenbrenner, quien durante sus primeros años como investigador analizó, discutió y criticó las investigaciones que sobre los procesos de desarrollo se realizaban en laboratorios, señalando que el desarrollo ocurre en ambientes como el hogar, la escuela, el vecindario, y en constante relación con personas con quienes vive o son familiares para la persona en desarrollo. Asimismo, criticaba el hecho de que el foco de las investigaciones estaba puesto, de manera muy marcada, en la persona, dejando de lado el ambiente, caracterizado como estático y sin relación alguna con algún sistema de valores (Bronfenbrenner, 1987). Observaba también que las investigaciones sobre el desarrollo humano se realizaban de esa manera debido a una falta de teoría que tomara seriamente los contextos en los cuales los seres humanos viven (Rosa y Tudge, 2013).

Ahora bien, Bronfenbrenner (1979) consideraba que el medio ambiente estaba intrínsecamente conectado con los individuos que lo integraban. En otras palabras, conceptualizaba el medio ambiente, la persona y las relaciones entre estos en términos de sistemas. Con la aparición del enfoque ecológico de Bronfenbrenner “el contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta” (Palacios, 2014, p. 55) sobre la persona en desarrollo, que no queda perdido en esta red de contextos,

pues tiene un papel activo en la relación con las personas y situaciones que le rodean, sobre las cuales influye al mismo tiempo que es influido por ellas, en un proceso que tiene más de bidireccional que de mera imposición del contexto sobre un sujeto pasivo (Palacios, 2014, pp. 56- 57)

Martí (2005) destaca el papel que para Bronfenbrenner tiene el punto de vista de la persona al establecer relaciones con su ambiente; esto otorga mayor relevancia “al carácter

semiótico de dicha relación; estas relaciones entre el sujeto y su ambiente ecológico han de ser entendidas desde la manera en que la persona las experimenta (Martí, 2005).

De esta manera, lo que importa del entorno para Bronfenbrenner no está determinado por sus propiedades intrínsecas y objetivas sino por el significado que esas toman desde la perspectiva del sujeto (Martí, 2005). Visto así, el contexto está conformado por la trama de las actividades, relaciones y expectativas que genera el sujeto en contacto con el entorno, por eso Bronfenbrenner distingue claramente el entorno del contexto (Martí, 2005). En consecuencia, son “muy pocas las influencias externas que afectan de una manera significativa la conducta y el desarrollo humano que pueden describirse exclusivamente en función de las condiciones y los hechos físicos objetivos” (p. 149).

Bronfenbrenner (1987) plantea que

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los diferentes entornos inmediatos en los que vive esta persona en desarrollo; este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (p. 40)

Asimismo, señala tres características de esta definición:

1. A la persona en desarrollo se le define como activa, dinámica, no estática, que progresivamente reestructura el medio en que vive.
2. Existe una interacción bidireccional entre el ambiente que influye y la persona en desarrollo, por lo que se requiere un proceso de acomodación mutua y constante,
3. El ambiente... no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios (Bronfenbrenner, 198, p. 41)

Cortés (2002), plantea que una cuarta característica podría considerarse: “la investigación ecológica” haciendo referencia al “... estudio científico” mencionado al inicio del párrafo.

A continuación, se presentan de manera detallada los Sistemas propuestos por Bronfenbrenner en su modelo ecológico.

2.2 Sistemas del Modelo Ecológico

Bronfenbrenner (1994) conceptualiza los entornos y los contextos más amplios en los que los entornos se incrustan como un conjunto de estructuras anidadas o sistemas. A continuación, se presenta una descripción de estos:

2.2.1 Microsistema. La primera de estas estructuras o sistemas es el microsistema, definido como un “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Ejemplos de microsistemas más característicos para los niños y las niñas son: el niño en desarrollo en la familia, con sus roles de hijo, de hermano; asimismo, el niño en el vecindario en sus roles como compañero de otros niños y de algunos adultos; uno más puede ser el niño en la escuela, en sus roles de alumno, compañero y las relaciones que se establecen entre el niño y este entorno (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994).

Bronfenbrenner (1987) esclarece el significado de los elementos del microsistema:

1. Actividades Progresivas. Son las diversas tareas en las que una persona participa o ve participar a los demás a su alrededor;

2. Relaciones Interpersonales. Definidas como las interconexiones que se perciben entre las personas participantes en el ambiente, “no tanto en función de los sentimientos interpersonales, sino más bien de las relaciones de las distintas partes entre sí, como miembros de un grupo que realizan actividades comunes, complementarias o relativamente independientes” (Bronfenbrenner, 1987p. 44).

3. Roles. Son el “conjunto de conductas y expectativas que se asocian con una posición en la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44); entre estas se pueden mencionar el rol de padre, hijo, hermano, amigo, estudiante, etc.

4. Entorno. Se refiere a un espacio de interacción directa entre la persona en desarrollo y otras personas significativas (Bravo, et al., 2018). Ejemplos de este son el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros.

5. Experiencia. Bronfenbrenner (1987) señala que lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente “como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad objetiva” (p. 24), destacando así que se utiliza el termino *experimental* desde un punto de vista fenomenológico, pues no es posible “comprender la conducta solo a partir de

las propiedades objetivas de un ambiente, sin hacer referencia al significado que tiene para las personas que están en el entorno" (Bronfenbrenner, 1987, p. 43).

Al paso del tiempo, Bronfenbrenner y Morris (2006) señalarían que, en su teoría, *experiencia* se refiere más al ámbito de los sentimientos: anticipaciones, presentimientos, esperanzas, dudas o creencias personales. También pueden aplicarse a las actividades en las que participamos; por ejemplo, los que más o menos nos gusta hacer. Pero la característica más distintiva de tales igualdades experienciales es que están cargadas emocional y motivacionalmente, abarcando amor y odio, alegría y tristeza, curiosidad y aburrimiento, deseo y repulsión, a menudo con ambas polaridades al mismo tiempo, pero usualmente en grados diferentes (p. 797)

Como se puede observar en lo expuesto hasta este punto respecto a la teoría de Bronfenbrenner, el autor plantea que la persona en desarrollo mantiene *relaciones* con los diferentes niveles de sistemas de los que forma parte y con los que, en consecuencia, cohabita, convive de manera permanente; estas son *dinámicas*, pues la persona no tiene nunca un rol pasivo en estas relaciones, sino que por sus acciones reestructura los sistemas de diversas maneras; estas relaciones han de ser entendidas desde el significado que la persona les atribuye, cómo las vive, cómo las experimenta. Lo que importa de los diferentes sistemas y las relaciones no son sus propiedades intrínsecas, sino el significado que la persona les atribuye; en otras palabras, el énfasis debe ponerse en aquellas que son *significativas* para la persona en desarrollo.

Teniendo como base los planteamientos de Bronfenbrenner, es que en esta investigación se propone una categoría que se considera central, a saber, *relaciones dinámicas significativas*, con el fin de observarlas en el proceso de desarrollo de las aptitudes sobresalientes de las personas que participan en esta investigación.

2.2.2 Mesosistema

Bronfenbrenner (1986, 1987, 1994) establece que los procesos que operan en los contextos donde se desarrolla un sujeto no son independientes unos de otros; existen interrelaciones entre dos o más contextos en los que la persona en desarrollo participa activamente; un ejemplo de esto es la forma en que los eventos que ocurren en casa pueden afectar el progreso de un niño en la escuela, y viceversa. A este sistema de relaciones, el autor lo llama **mesosistema**, y es, junto con el microsistema, el que tiene la relación más directa sobre la persona en desarrollo. Este es un sistema de microsistemas (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994).

2.2.3 Exosistema

Comprende las relaciones y procesos que tienen lugar entre dos o más ambientes; al menos en uno de los cuales la persona en desarrollo no está incluida o en los que rara vez ingresan (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994), pero lo que ocurre en estas relaciones sí influyen, aunque de manera indirecta, en el ambiente más inmediato en el que sí participa este sujeto (Bronfenbrenner, 1994).

Ejemplos de estos son las relaciones o procesos que ocurren entre contextos en los cuales los padres se desenvuelven cotidianamente, tales como el mundo laboral o el círculo social de los padres, y la familia (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994).

2.2.4 Macrosistema

Abarca los sistemas institucionales de una cultura o subcultura, como los sistemas económico, social, educativo, jurídico y político. El macrosistema se refleja en cuanto a forma y contenido en los sistemas de menor orden (por ejemplo, familia, escuela, sistemas locales de salud) que existen o que tienen la posibilidad de existir, ya sea en un fragmento de la cultura o en el todo de esta, a la par de cualquier sistema ideológico que las alimente (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994).

Por esto, las formas de vida en cualquier grupo social, socioeconómico, étnico o religioso tienden a ser similares (Bronfenbrenner, 1987), sin olvidar que al interior de cada sociedad también existen diferencias, por ejemplo, entre los diferentes estratos socioeconómicos, entre los distintos grupos étnicos, religiosos, entre otros; cada estrato, cada grupo cuenta con su propio sistema de creencias y estilos de vida contrastantes, lo que permite perpetuar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo (Bronfenbrenner, 1987).

Es importante mencionar que en la definición de los macrosistemas se hace referencia a los patrones que existen o que se considera que podrían existir, incluyendo así a los posibles esquemas que las sociedades podrían construir y adoptar en el futuro (Bronfenbrenner, 1987).

Lo que sucede entre estos sistemas puede ser tan influyente al desarrollo como lo que sucede dentro de ellos (interconexión); estos procesos son continuos e interactivos. (Derksen, 2010). Por ejemplo, la capacidad del niño para aprender a leer dependerá no sólo de las lecciones que el niño aprende en la escuela, sino también en la naturaleza de los

vínculos entre el hogar del niño y la escuela. (Derksen, 2010). Este énfasis en las interrelaciones de una persona que se encuentra en desarrollo con otras personas y las implicaciones de su entorno, de acuerdo con Palacios (2014), se hace para realzar la importancia dada a las interacciones y a la bidireccionalidad de las influencias.

Bronfenbrenner (1987) señaló que el desarrollo implica continuidad como cambio en las características de la persona en el transcurso del tiempo y el espacio, que significa continuidad tanto en la persona como en el entorno; asimismo, implica cambios relacionados con las relaciones dinámicas entre la persona, el ambiente y las otras personas dentro de ese ambiente, todos involucrados en actividades recíprocas que se vuelven progresivamente más complejos en un patrón duradero de actividades.

Para que el desarrollo de un niño logre desarrollar diversas habilidades, 1) las relaciones en entornos ecológicos debe darse con personas con quienes se cuenta con un vínculo emocional positivo mutuo y permanente, 2) los entornos deben procurar que el niño observe y participe en actividades siendo asistidos por otras personas con mejor comprensión y habilidades, y 3) fomentar la puesta en acción de habilidades adquiridas con ayuda en entornos diferentes, así como en relaciones con otras personas (Bronfenbrenner, 1987).

A continuación, se abre un paréntesis para exponer algunas modificaciones al modelo ecológico del desarrollo, que realizó su creador en diferentes momentos de su vida, que incluye la introducción de un último sistema ecológico en este modelo.

Es sabido que los modelos explicativos de la realidad son en cierta medida dinámicos, por lo que experimentan revisiones a sus conceptualizaciones; estas traen consigo modificaciones en menor o mayor medida. Como se mencionó antes, este modelo no es la excepción, y sufrió transformaciones durante la vida de su autor (Rosa y Tudge, 2013).

En los inicios de la década de los ochenta, Bronfenbrenner afirmó que, en sus planteamientos originales, había inclinado de manera excesiva al contexto en donde se desarrolla una persona, y que había dejado de lado al sujeto en desarrollo, al punto en que señala que existía un exceso de estudios sobre " contexto sin desarrollo" (Bronfenbrenner y Morris, 2006, p. 795), reconoció la necesidad de incluir a la persona vista de una manera

integral (biopsicosocial) para evitar que la persona y su individualidad queden olvidados en medio de tanta influencia contextual (Palacios, 2014), poniendo así mayor atención al rol del individuo y una mayor preocupación con los procesos de desarrollo (Rosa y Tudge, 2013²).

2.2.5 Cronosistema

Bronfenbrenner (1986) enriqueció su modelo al prestar atención a los cambios que suceden al paso del tiempo en la vida de las personas, mismos que son provocados por eventos y experiencias diversas (Rosa y Tudge, 2013). Entonces, propuso un nuevo sistema a incluirse en los que inicialmente había planteado, el cronosistema.

El cronosistema incluye tanto lo que acontece en el curso del tiempo cronológico (en la propia vida de la persona en desarrollo) como el tiempo histórico, es decir, todos los acontecimientos que acaecen en los sistemas de los cuales la persona en desarrollo forma parte (Bronfenbrenner, 1987).

El cronosistema es plenamente incluido en una tercera fase³ en el modelo de desarrollo de Bronfenbrenner. Este sistema se refiere, precisamente, a “la influencia de los cambios (y continuidades) en el desarrollo de la persona a través del tiempo en el ambiente en el que vive” (Bronfenbrenner, 1987, p. 724).

El autor denomina a estos cambios como transiciones ecológicas, y se producen cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez. Toda transición ecológica es, a la vez, consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo. Por lo tanto, representan ejemplos por excelencia del proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno (Bronfenbrenner, 1987, p. 46)

Dado que ocurren en la dinámica de sistemas, las transiciones ecológicas tienen un impacto tanto en la persona en desarrollo como en el resto del sistema (familia, grupo de amigos, compañeros de trabajo, etc.). Ocurren a lo largo de la vida y a menudo sirven como un impulso directo para el cambio en el desarrollo. Bronfenbrenner (1987, 1994) distingue dos tipos de transición:

² Rosa y Tudge (2013) ubican esta como la etapa o fase 2 (1980- 1993) del desarrollo conceptual del modelo de Bronfenbrenner.

³ Rosa y Tudge (2013) ubican esta etapa o fase 3 de la vida del modelo de desarrollo de Bronfenbrenner entre 1993 y 2005, cuando sucede el fallecimiento del autor.

1. Normativas: el ingreso a la escuela, la pubertad, el inicio de la vida laboral, el matrimonio, y el retiro.

Un ejemplo de esto lo podemos ver cuando un niño ingresa por primera ocasión a un grupo escolar, observándose cambios en los roles que tenía hasta entonces tenía; pasa de sólo ser hijo y/o hermano a ser alumno y compañero.

2. No normativas: una muerte o enfermedad severa en uno o varios miembros de la familia, una separación matrimonial, logros académicos o laborales importantes de alguien en la familia, una mudanza, entre otros.

Un ejemplo de estas transiciones podríamos verlo cuando un adolescente dedicado a estudiar pierde a la persona que sostenía económicamente a su familia, y se ve obligado a ingresar al mundo laboral; entonces deja de ser sólo hijo y estudiante y pasa a ser estudiante y trabajador.

Para la tercera fase de la vida del modelo ecológico, Bronfenbrenner introdujo el concepto de procesos proximales, que son las interacciones cotidianas entre la persona en desarrollo y los diferentes sistemas que conforman el propio modelo ecológico, y que se hacen tangibles en, por ejemplo, la interacción padre- hijo o niño- niño, los juegos en grupo o solitarios, el acto de leer, aprender nuevas habilidades, estudiar, realizar actividades atléticas, entre otros. Bronfenbrenner agrega que para que estas interacciones sean efectivas deberán suceder de manera muy regular en el transcurso de periodos de tiempo prolongados. Estas interacciones son consideradas, entonces, como los motores del desarrollo (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner y Evans, 2000).

Ahora bien, las características propias de las personas involucradas (padres, familiares, maestros) juegan un papel importante en la determinación del tipo de actividades en las que participan los niños. Por una parte, en estas interacciones están implicadas las características de los propios niños (su motivación, temperamento, iniciativa, etc.), pues no están simplemente influenciados por sus entornos, sino que los cambian activamente, por ejemplo, iniciando nuevas actividades y atrayendo a otras personas a esas actividades. Por otra parte, implican los valores personales y las creencias de las personas con las que un niño interactúa; por ejemplo, un padre que valora la

autodirección de su hijo determina en cierta manera los tipos de actividades que fomente para el menor (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner y Evans, 2000).

Sin embargo, las interacciones en referencia, nunca debemos omitirlo, también están influenciados por la variación contextual (entendida como el espacio, el tipo cronológico y el tiempo histórico en que viven estos individuos).

Bronfenbrenner y Evans (2000) señalan que estas interacciones pueden producir dos tipos de resultados:

La competencia es la adquisición demostrada y el desarrollo adicional de conocimientos, destrezas o habilidades para conducir y dirigir el propio comportamiento a través de situaciones y dominios de desarrollo. El resultado puede ocurrir en cualquier dominio (intelectual, físico, motivacional, socioemocional o artístico), ya sea solo o en combinación con una o más esferas de actividad.

La disfunción se refiere a la manifestación recurrente de dificultades para mantener el control y la integración del comportamiento a través de situaciones y diferentes dominios del desarrollo (Bronfenbrenner y Evans, 2000, p. 117)

Así, después de varios años de reflexión y trabajo, Bronfenbrenner reformuló su modelo, con el resultado de lo que ahora se conoce como el Modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1994, 1995; Bronfenbrenner y Morris, 2006). A pesar de la sugerencia del cambio de nombre, el término original todavía es usado actualmente (Derksen, 2010).

En el siguiente apartado se presentarán antecedentes empíricos relacionados con diversos aspectos de las aptitudes sobresalientes que han sido reportados en la literatura especializada, procurando hacer la presentación desde los diferentes sistemas propuestos por Bronfenbrenner; también se presentarán gráficos que intentan representar los mencionados sistemas.

CAPÍTULO 3. Antecedentes Empíricos

Investigaciones relacionadas con las aptitudes sobresalientes, desde los sistemas del modelo ecológico de Bronfenbrenner.

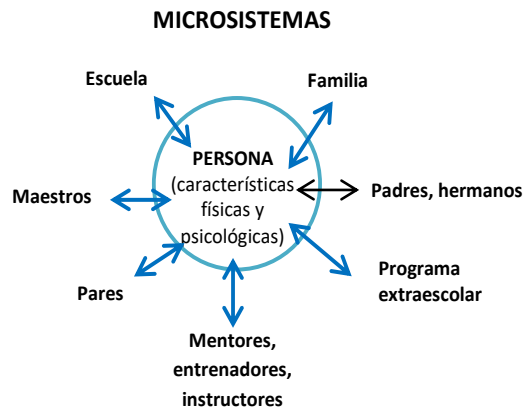
En este apartado se presentan hallazgos de investigaciones realizadas, en su mayoría, en el campo de las aptitudes sobresalientes y el talento, que, si bien no utilizan el Modelo bioecológico de Bronfenbrenner como sustento teórico- metodológico, bien podrían ubicarse en los diferentes subsistemas al considerar sus objetivos, por lo que sus resultados son ilustrativos de las interacciones que pueden suceder en los estos subsistemas. Algunos otros hallazgos de investigación que se presentan no corresponden al campo de las aptitudes sobresalientes y el talento, pero se han incluido para ilustrar algunas de las aplicaciones realizadas del modelo bioecológico de Bronfenbrenner en el campo de la investigación.

Investigaciones desde el Microsistema

A manera de recordatorio, se puede mencionar que Bronfenbrenner (1987) definió el Microsistema como “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado” (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Entre los microsistemas más característicos se pueden mencionar la familia, en la que la persona desarrolla roles de hijo y de hermano; asimismo, el niño en el vecindario en sus roles como compañero de otros niños y de algunos adultos; la escuela, el club deportivo o academia de artes en sus roles de alumno, compañero y las relaciones que se establecen entre el niño y este entorno; en algunos casos se podría agregar el niño en alguna organización religiosa, u organización de otro tipo.

A continuación, se presenta una figura que pretende mostrar los microsistemas sobre los que se presentarán algunos hallazgos empíricos. En el centro de la figura se representa, con un círculo azul cielo, a la persona en desarrollo con sus características individuales, mientras que las interacciones que la persona en desarrollo establecer, estableciendo así diversos microsistemas que están representados por las líneas rectas con flecha en ambos extremos, en color azul de rey.

Figura 5.
Microsistemas



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979)

La Familia. La familia no se puede entender apartada de los contextos social, cultural, económico y físico en que se encuentra inmersa (Aguirre, 2000), y es esta la razón por la que cada familia es diferente; cada una tiene sus propias formas de organización interna, así como las formas en que sus miembros se relacionan hacia el exterior, tiene sus propios valores, expectativas de vida, formas de comunicación, formas de negociación, sus propias necesidades, sus preocupaciones, sus formas de resolver conflictos y necesidades; estos y otros elementos dan su único e irrepetible matiz a cada familia (Freeman, 2000; Olszewski-Kubilius, 2008; Tudge et al., 2003).

La familia tiene muy poderosos efectos en el niño en desarrollo, en cuanto a sus valores, actitudes, creencias, costumbres, oportunidades, hábitos, rasgos de personalidad, habilidades para adaptarse a la sociedad, entre otros (De la Torre, 2007; Freeman, 2000; López- Aymes, Acuña y Durán, 2014; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Olszewski-Kubilius, 2008; Pérez, 2004; Walberg, 1984).

De la misma manera, la familia tiene un papel importante en lo que respecta al aprendizaje escolar y, en general, el desarrollo educativo. Entre los aspectos que han sido señalados como fundamentales que influyen en los procesos educativos están las creencias que tienen los padres, calidad de la comunicación dentro de la familia, las expectativas de los padres respecto a la educación de sus hijos y los apoyos parentales hacia los hijos en la

realización de tareas (Bazán Ramírez et al., 2015). De entre estos aspectos, “el apoyo familiar y las expectativas de los padres sobre el futuro académico y laboral de sus hijos” (Bazán Ramírez et al., pp. 221- 222) tienen una mayor influencia en el desempeño académico de los niños que otros aspectos como el nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres (Subotnik et al., 2011) o las expectativas y creencias de los padres.

Asimismo, la familia juega un rol crítico al determinar aquello en lo que se convertirá un niño, así como los logros que alcance o no. Para un niño con aptitudes sobresalientes, la influencia de la familia puede ser el factor determinante en cuanto a si una habilidad es o no desarrollada a un nivel alto (Olszewski-Kubilius, 2008). El apoyo y la aprobación familiar son necesarios en las familias de estos alumnos talentosos (Chan, 2006; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Kronborg, 2021; Piirto, 2008; Sánchez-Escobedo, 2008).

En otras palabras, el factor familia puede jugar un rol positivo o negativo en el desarrollo del talento de un niño (Kiewra y Witte, 2018; Sekowski y Siekanska, 2008); por una parte, se ha observado que los padres han demostrado ser buenos jueces de las aptitudes de sus hijos que son identificados posteriormente de manera formal por especialistas (Freeman, 2006); por otra parte, su intervención es toral si se considera que en muchas ocasiones las personas con aptitudes sobresalientes comienzan su inmersión en la disciplina de su interés en edad temprana (Kiewra y Witte, 2015; Kronborg, 2021; Sosniak, 2006), si bien es sabido que las manifestaciones de las aptitudes sobresalientes pueden aparecer en diferentes puntos de la vida, y aún en situaciones inesperadas (Freeman, 2006).

Ahora bien, es necesario tener presente que cada familia es y al mismo tiempo forma parte de sistemas más amplios, dinámicos, complejos, no existe un listado de elementos predeterminados a considerar para determinar o garantizar desempeños sobresalientes en la vida de cualquiera de sus miembros (Freeman, 2006; Micko, 2016).

A continuación, se hace una revisión de investigaciones relacionadas a diferentes aspectos de la familia, como son los estilos educativos o prácticas de crianza, apoyo familiar, expectativas familiares, tradición familiar en un área de talento, sentimientos, condiciones económicas familiares.

Al relacionarse con sus hijos, en el día a día, los padres ponen en práctica estrategias a las que se les ha denominado de diferentes formas, tales como estilos educativos, prácticas de crianza o estrategias de socialización (Ramírez, 2005).

Las prácticas de crianza difieren de unos padres a otros, así como también difieren sus efectos en los hijos Ramírez (2005, 2009). Las diferencias en prácticas de crianza deben ser observadas desde una perspectiva ecológica y sistémica del proceso evolutivo, en el que los factores culturales, sociales y familiares permean y matizan los contextos concretos de desarrollo y socialización del niño. Entre otros factores, los objetivos de los padres sobre la crianza y educación de sus hijos, así como la cultura, la religión, la etnia, el género juegan un papel importante en la definición de las prácticas de crianza de todos los padres.

Cuando se habla de prácticas educativas parentales, deberían considerarse las tendencias globales de comportamiento, a las prácticas más frecuentes; evidentemente los padres no utilizan las mismas estrategias con todos sus hijos en todas las circunstancias, antes, seleccionan flexiblemente las pautas educativas (Ramírez, 2005).

Torío et al. (2008) señalan cuatro aspectos o dimensiones relevantes en las conductas de los progenitores: a) apoyo (afecto en la relación), b) el grado de control, c) el grado de madurez y d) la comunicación entre padres-hijos. Estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. Los estilos educativos toman forma partiendo de las variables mencionadas, en función del peso que cada una tiene en la dinámica de las relaciones padres e hijos.

Baumrind (1966), estableció los modelos de crianza o estilos educativos a los que denominó autoritario o represivo, permisivo o no restrictivo, y el autoritativo o democrático. Basándose en el modelo de Baumrind, Maccoby y Martin (1983, como son citados en Izzedin Bouquet y Pachajoa Londoño, 2009), propusieron el estilo permisivo- negligente.

Los estilos educativos repercuten de manera muy importante en la vida de un sujeto; las consecuencias en el desarrollo de cada persona no se limitan exclusivamente a la etapa infantil, se prolongan a lo largo de la vida (Torío et al., 2008).

En cuanto a las familias con uno o más hijos con aptitudes sobresalientes, la literatura especializada ha reportado que primordialmente establecen una relación afectiva armoniosa con sus hijos, valoran mucho las relaciones de apoyo mutuo y la expresión abierta de pensamientos y sentimientos en la familia, mantienen una comunicación asertiva mediante el diálogo constante y razonan con ellos, imponen disciplina y vigilan su cumplimiento, y brindan espacios y estímulos necesarios para que las aptitudes de sus hijos se desarrollen.; sin embargo,

en ocasiones utilizan otros recursos considerados más autoritarios (Cornell y Grossberg, 1987; López- Aymes, Acuña y Mercado, 2013; López- Aymes et al., 2017), mientras que en algunas familias se observa una relativa falta de énfasis en las reglas y procedimientos establecidos en la vida familiar (Cornell y Grossberg, 1987).

Asimismo, diversos autores (Akkanat, Kutlu y Gökdere , 2015; Balish y Côté , 2013; Castellanos Simons et al., 2015; Chan, 2006; Chávez, et al., 2009; Henriksen et al., 2010; Higuera- Rodríguez y Fernández- Gálves, 2017; Kiewra y Witte, 2015, 2018; Kronborg, 2021; Micko, 2016; Olszewski-Kubilius, 2008; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Tweedale y Kronborg, 2015; Wu, 2008) han documentado que para lograr que los niños desarrollen sus aptitudes, muchos padres de familia modelan la importancia del trabajo arduo, priorizan el tiempo, están dispuestos a invertir dinero para proporcionarles materiales y equipo necesarios para el desarrollo de sus aptitudes y hacen de este su prioridad, para lo que reorganizan sus rutinas cotidianas; se convierten en los primeros entrenadores (principalmente cuando ellos practicaron la disciplina que les interesa a sus hijos), desempeñan un papel de coordinación para que el niño permanezca centrado en el aprendizaje y el logro de objetivos en el área en que muestran aptitudes e interés, les motivan a participar en actividades extracurriculares; dedican su tiempo a encontrar maestros altamente capacitados que apoyen el proceso de desarrollo de las aptitudes de sus hijos, se involucran en los procesos de desarrollo en el área específica de aptitud, por ejemplo, llevándoles a bibliotecas y otros centros de aprendizaje, apoyando en la organización interna de los clubes o en la organización de competencias, fungen como jueces y fomentan la socialización y la autonomía de sus hijos.

Respecto a la percepción de apoyo familiar en el proceso de aprendizaje escolar, reportado por los niños con aptitudes sobresalientes intelectuales, Castellanos et al. (2015) observaron que mientras muchos percibieron una frecuencia relativamente alta de apoyo familiar, un porcentaje la perciben como pobre o nula, lo que coincide con lo demostrado con otras investigaciones, que observaron que en algunos casos estos agentes educativos presentan dificultades para responder a las demandas de estos niños, no necesariamente cuentan o no se perciben con elementos para apoyar el desarrollo de sus hijos (Ambrose, 2009; Bazán Ramírez et al., 2015; Chávez et al., 2009; López-Aymes, et al., 2014; Martínez, 2012).

Contrario a lo mencionado en párrafos anteriores, se ha documentado que en algunos casos de niños o adolescentes con aptitudes sobresalientes en algunos deportes sus padres

deciden no apoyarles, bajo la idea de que hacerlo sería más bien perjudicial para el futuro de los menores, pues podría reducir el compromiso del niño con su educación escolar. Por esta razón muchos atletas potenciales, de acuerdo con lo observado por Elumaro et al., (2016), nunca tuvieron la oportunidad de desarrollarse. Los pocos que cumplieron sus sueños atléticos tuvieron que encontrar un camino a través de la barrera familiar, incluyendo la práctica de deportes sin el consentimiento de sus padres.

Un aspecto directamente relacionado a lo expuesto en el párrafo anterior es el del papel de la toma de decisiones, no solo en el aspecto referente a seguir una carrera universitaria o a ingresar al mundo laboral, sino en todas las áreas de la vida de una persona; juega un papel de suma relevancia ya que las decisiones que cada persona toma van definiendo en parte el curso de su vida en general, y el desarrollo de sus aptitudes en lo particular. Por esta razón, se dedica un espacio a desarrollar brevemente esta temática.

La toma de decisiones es definida como un proceso en el cual una persona selecciona una entre diferentes opciones a su disposición para afrontar una situación o para resolver alguna problemática; para esto, considera diferentes elementos; algunos de estos son internos, otros se consideran “externos”, si bien se entiende que no se pueden considerar tajantemente “externos”, pues forman parte de los diferentes sistemas de los que forma parte una persona.

Entre los internos, se pueden mencionar el conocimiento y/o experiencias previas relacionadas a la situación o problemática que se le presenta, así como la imaginación de las posibles consecuencias de la elección que haga, ya sea en el presente inmediato o a mediano y largo plazos (Broche-Pérez et al., 2016), ligadas a emociones placenteras o desagradables según el caso, para que a continuación el cerebro descarte rápidamente aquellas opciones negativas, y permitiendo avanzar en el proceso a aquellas opciones que traerían como consecuencia sensaciones placenteras (Simón, 1997). Las elecciones que realizan las personas generalmente son consistentes con sus valores, ideales, creencias, deseos, preferencias (Carvajal Chalarca y Valencia González, 2016). En cuanto al papel del nivel de inteligencia de una persona en la toma de decisiones, Rodríguez Cervantes et al. (2019) encontraron que la toma de decisiones no depende del nivel de inteligencia. Sin embargo, en sentido contrario a esto, Ball et al. (1994) han reportado, al comparar adolescentes no sobresalientes con una muestra de adolescentes sobresalientes en el área intelectual, que estos últimos mostraban una

mejor comprensión de los diferentes elementos implicados en su toma de decisiones, y que su búsqueda de opciones en base a esta comprensión era significativamente más rápida.

Sobre los elementos “externos” que intervienen en la toma de decisiones de una persona, Carvajal Chalarca y Valencia González (2016) señalan que, al mismo tiempo que aquellos elementos “internos”, en la toma de decisiones intervienen de diversas maneras elementos estructurales y condiciones del momento histórico de los que forma parte la persona (infraestructura, economía, sistema educativo, de salud, entre otros).

En cuanto a la toma de decisiones y los planes de carrera universitaria, Fernández García et al. (2016) señalan que, si bien los padres son las figuras más influyentes, otras personas como los orientadores, maestros o amigos también influyen en estas, pero no los hermanos, con algunas excepciones. Estos autores enfatizan que

los adolescentes necesitan saber que sus progenitores se interesen y estén orgullosos de ellos, que crean en sus capacidades y confíen en que sabrán tomar buenas decisiones. Así, resulta esencial su tarea de escucha y de estímulo de conversaciones sobre temas vocacionales. Tanto chicos como chicas creerían más en sus habilidades para la toma de decisiones para la carrera en la medida en que piensen que sus progenitores también tienen confianza en su capacidad y habilidades (Fernández García et al., 2016, p. 1114)

Un aspecto más que señalan estos autores (Fernández García et al., 2016) es el hecho de que en algunos casos los padres apoyan, aunque no de manera explícita y abierta, ciertas opciones, lo cual es identificado por sus hijos; potencialmente, esto puede influir en su proceso de toma de decisiones.

Algunas investigaciones muestran que algunos padres cuyos hijos presentan aptitudes sobresalientes les animan y persuaden a cursar algunas carreras específicas (ciencias o medicina) sin llegar a presionarles en este sentido (Micko, 2016), tienen expectativas de que sean estudiantes de alto rendimiento académico (Cho y Yoon, 2005; Micko, 2016; Wu, 2008), de manera que ingresen a universidades prestigiosas (Cho y Yoon, 2005), y esto les permita tener lugares de preeminencia en la sociedad y altos niveles de vida (Cho y Yoon, 2005; López-Aymes et al., 2013; Micko, 2016).

De manera interesante, Freeman (2006) ha reportado que muchas de las personas con aptitudes sobresalientes intelectuales que conforman la muestra de su estudio longitudinal han declarado que las expectativas de sus padres respecto a que obtuvieran una carrera universitaria no eran para ellos, y optaron por un tipo de trabajo muy modestamente pagado, lo cual nos

habla de que evidentemente no siempre las expectativas de los padres encuentran correspondencia con las de sus hijos con aptitudes sobresalientes (Elumaro et al., 2016; Freeman, 2006), o son expectativas tan altas que estos pueden sentir que nunca podrían estar a la altura, ante lo cual optan por escuelas que no les represente gran esfuerzo ni exposición de sus aptitudes. Otros deciden dejar de lado sus aptitudes y optan por trabajos mecánicos, modestos, pero seguros (Freeman, 2006).

Siguiendo con las expectativas de los padres, también se ha señalado el hecho de que históricamente los varones han sido el foco de presiones sociales para el alto logro en las familias, aunque esto ha cambiado en alguna manera al paso del tiempo (Olszewski-Kubilius, 2008; Reis y Hébert, 2008). Por ejemplo, Kronborg (2021) ha reportado que un factor favorecedor del desarrollo del talento de mujeres eminentes fue el crecer en una familia con valores y actitudes diferentes al común del medio sociocultural en que vivían, por lo que la que las mujeres no eran restringidas por serlo, y eran animadas a creer que eran capaces de hacer lo que quisieran lograr.

Pérez Pacheco (2022), señala que con fines de dar estructura y organizar metas, los adolescentes con aptitudes sobresalientes consideran, por una parte, el desarrollo de recursos personales, tales como sus propias aptitudes y su esfuerzo; por otra parte, factores externos, tales como los recursos disponibles y que se encuentren a su alcance, y las circunstancias en que viven en el tiempo presente.

Considerando una arista más de las interacciones en la familia, algunos autores (Kiewra y Witte, 2015; Olszewski-Kubilius, 2008; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Piirto, 2011) han señalado que el hecho de que una familia cuente con una tradición en algún campo en particular favorecería el desarrollo del talento de otros miembros de esta familia en esa misma actividad. Sin embargo, también se han documentado casos en los que esto no siempre se cumple (Kiewra y Witte, 2015, 2018). Al respecto, Freeman (2006) señala que una manera sumamente efectiva de apoyar el desarrollo del potencial de esta población es atender los intereses que manifiestan.

López- Aymes et al. (2013) han documentado en su estudio que el tener un hijo con aptitudes sobresalientes en el área intelectual no está relacionado con los niveles altos de estudios, como tampoco se relaciona con la ocupación de los participantes (un porcentaje bajo contaban con carrera universitaria, y la mayoría de los padres participantes desempeñaban un oficio, seguidos de aquellos que tienen una labor relacionada a una carrera técnica).

De acuerdo con Olszewski-Kubilius (2008), el orden de nacimiento, característica aparentemente superficial, tiene también efectos psicológicos en el proceso de desarrollo del talento ya que pueden afectar la forma en que un niño es visto por la familia y, en concreto, si se reconoce o no su talento. Por ejemplo, existe evidencia empírica de que las personas sobresalientes en lo intelectual ocupan principalmente el lugar de primogénito en las familias. Las familias tienden a tener nichos psicológicos para niños tales como "atleta", "erudito", o "espíritu libre" (Olszewski et al., 1987, como es citado en Olszewski-Kubilius, 2008).

Respecto a los sentimientos que los padres reportan sobre a sus hijos con aptitudes sobresalientes, así como las formas en que los expresan, López-Aymes et al. (2014) han documentado que algunos padres expresan comentarios positivos respecto a sus hijos reconociendo sus habilidades, hablando del orgullo que sienten por ellos y muestran gran interés por estimularlos, deseando y esperando que esto propicie su desarrollo. Sin embargo, se ha documentado también (López-Aymes et al., 2013) que algunos padres presentan sentimientos negativos, expresados como miedo, dificultad o preocupación, por atender al máximo las demandas de sus hijos y no estar en la condición de hacerlo.

Por su parte, Freeman (2006) señala ha documentado que los padres que usan el término "sobredotado" son más orientados al logro, y disminuyen la expresión emocional de sus hijos, produciendo niños menos bien adaptados que los padres que no usan este término. Los hijos de los primeros se esfuerzan por obtener calificaciones perfectas, impactando de manera negativa su desarrollo emocional, al no sentirse libres para jugar y crear. Freeman (2006) advierte que estos datos empíricos son una alerta en contra de la presión académica excesiva que se ejerce hacia los estudiantes sobresalientes intelectuales.

Un aspecto más que puede considerarse importante es el de la condición económica familiar, que evidentemente no es homogénea entre las familias que tienen un hijo con aptitudes sobresalientes. En algunos casos, el costo económico para mantener el alto rendimiento de los niños es muy alto, y representa una carga financiera para la familia, por lo que los padres hacen todo lo posible para reducir los gastos extra y apoyar para solventar esta inversión; por ejemplo, su salario se destina a financiar todo lo que necesiten sus hijos, organizan actividades para recaudar fondos, limitan estratégicamente las lecciones con otros entrenadores y competencias, encuentran alternativas más baratas a la compra de vestuarios (cuando los necesitan) y buscan descuentos en viajes (Kiewra y Witte, 2015). Asimismo, han

documentado casos en los que los padres viajan por horas para llevar a sus hijos a recibir su clase o entrenamiento, sacrifican vacaciones familiares o las organizan sus vacaciones de manera que coincidan con eventos en los que participan sus hijos. Otros tantos costean viajes locales, nacionales o internacionales para que sus hijos compitan; o invierten en la compra de un rancho y en su mantenimiento; otros organizan presentaciones musicales en diferentes lugares, y producen la grabación de un disco (Kiewra y Witte, 2015, 2018).

En algunos contextos, las familias aprovechan las oportunidades gratuitas que tienen a su disposición (museos, parques, cursos ofrecidos en la comunidad, entre otros) (Cross, 2019); si bien, es sabido que no siempre las familias cuentan con oportunidades como estas en los lugares de residencia.

Autores como Ambrose (2009, 2012, 2013), Olszewski-Kubilius (2008) y Sánchez-Escobedo (2008) señalan que la marginación social, económica y/o cultural en la que se encuentra un gran número de familias puede afectar negativamente el desarrollo del talento en un sujeto. La marginación puede tener efectos negativos en un niño dado que restringe la movilidad social y las oportunidades para algunos grupos tales como aquellos de niveles socioeconómicos bajos, las minorías étnicas, las comunidades indígenas, entre otros.

En el estudio longitudinal de Freeman (2006) se ha reportado que la pobreza en los hogares de las personas sobresalientes afecta la posibilidad de éxito en la edad adulta. En lo general, dice Freeman, resulta cierto que la pobreza incapacita, mientras que la riqueza posibilita. Esta autora menciona, por ejemplo, una estudiante intelectualmente sobresaliente (con un CI de 170) que no logró continuar sus estudios universitarios en una prestigiosa institución debido a las condiciones de pobreza en su familia; después de abandonar sus estudios se vio obligada a tomar un modesto trabajo.

Sin embargo, Sekowski y Siekanska (2008) nos recuerdan que algunos de niños de estratos económicamente en desventaja llegan a sobreponerse a estas aparentes dificultades, y a pesar de estas llegan a mostrar altos niveles de desempeño.

Un análisis que resulta muy interesante es el que hacen Bradley y Corwyn (2002), quienes plantean que el estatus socioeconómico alto parece ser un factor que potencia la aparición de las aptitudes sobresalientes, pero no de manera aislada, sino solo en conjunción con otras variables, como la capacidad de los padres para transformar esos recursos económicos en oportunidades de estimulación y de educación adecuadas. En el caso en que

estos padres no cuentan con disponibilidad para atender las necesidades emocionales de sus hijos frenarían el desarrollo de sus aptitudes, y muy posiblemente el talento no se manifestaría. Los recursos permiten concentración en la práctica requerida para el desarrollo del talento (Ambrose, 2009; Kiewra y Witte, 2018; Ott Schacht y Kiewra, 2018); sin embargo, la falta de un ambiente favorecedor puede restringir el potencial y la capacidad para crecer y florecer (Ambrose 2009, 2012, 2013).

Frente a los antecedentes presentados, diversas investigaciones han demostrado que el origen de los individuos que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos no se ubica en un solo tipo de contexto socioeconómico, sino que se encuentran en contextos con diferentes características sociales y económicas (Bradley y Corwyn, 2002; Chávez et al., 2009; López-Aymes et al. 2013; Soriano, 2015, Castellanos Simons et al., 2015).

Personas Significativas de la Familia. En cada familia las personas que ocuparán el lugar más significativo para cada niño con aptitudes sobresaliente serán diferentes. Por ejemplo, algunas mujeres sobresalientes consideran a su mamá como modelos de mujer de alto rendimiento (Tweedale y Kronborg, 2015); de manera similar, Simón Ramos et al. (2014), y Kiewra y Witte (2015) reportaron que la madre ocupaba este lugar en el momento presente, pues era quien principalmente acompañaba los niños a las diferentes actividades relacionada con su educación. Sin embargo, Simón Ramos et al. (2014), coincidiendo con Kostenko y Merrotsy (2009), reportaron que la elección de la carrera profesional de las niñas participantes en su estudio estaba influenciada de manera importante por su padre, su madre o sus tías.

En algunos otros estudios (Baker y Hortonb, 2004; Blumen, 2016; Kiewra y Witte, 2015, 2018; Kronborg, 2021; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Rimm, 2005) se ha reportado que en familias que cuentan con padres y madre ambos son considerados como figuras significativas para los niños, señalando que toman diferentes roles y formas de apoyo en relación con el desarrollo de sus aptitudes durante las diferentes etapas de su vida.

Asimismo, los abuelos (Rimm, 2005), y los hermanos pueden llegar a ser personas significativas; estos pueden influir en la elección inicial del deporte que practican, y convertirse en modelos respecto al perfeccionamiento de técnica, y en la motivación para continuar entrenando al paso del tiempo; de la misma manera, son modelos de cómo afrontar dificultades tanto dentro como fuera de su deporte (Ott Schacht y Kiewra, 2018).

La escuela. Diversos autores han señalado que las escuelas juegan un rol de suma importancia para el desarrollo del talento (Castellanos, 2014; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; González Álvarez et al., 2015), pues permiten u obstaculizan los mencionados procesos (Ford y Whiting, 2008; Karnes et al., 2004), convirtiendo al ingreso a la escuela en una de las transiciones más críticas que experimentan los niños (Tudge et al., 2003). Entre los aspectos que entran en juego al hablar de la escuela se podría mencionar, por una parte, la infraestructura de la misma: el contar con biblioteca, laboratorios, computadoras, espacios para realizar actividades físicas, materiales didácticos variados; asimismo, valores y políticas inclusivas en el personal para atender la diversidad, brindando la atención al ritmo y nivel de complejidad que los estudiantes requieren, para organizar experiencias de enriquecimiento constantes (en la escuela en general y en las aulas en particular) (Miedijensky, 2018; Van Tassel-Baska, 2003).

Es sabido que, en México, institucionalmente, es en el nivel de educación básica en el que se reconoce la necesidad de identificar y atender a la población con aptitudes sobresalientes y/o talentos (SEP, 2006), mientras que en los niveles medio superior y superior de educación no es así (Castellanos Simons et al., 2019; Sánchez y Ramírez, 2013).

Dada la importancia del significado que la identificación tiene para los alumnos se considera necesario, antes de continuar la exposición sobre los diversos aspectos a considerar sobre la escuela, comentar lo que algunos de estos han reportado. Por ejemplo, las participantes mujeres del estudio de Tweedale y Kronborg (2015) calificaron su identificación como sobresalientes principalmente como beneficioso, pues les ofrecían más oportunidades de desarrollo, percibían que los maestros confiaban en ellas, y les agradaba el reconocimiento que se hacía de sus logros. Sin, embargo, al mismo tiempo sentían una expectativa de los demás de que siempre fueran sobresalientes, tuvieran siempre altas calificaciones, y percibían cierta envidia y malicia de otras niñas respecto de sus logros. A pesar de esto, les gustaba ser quienes eran y no sentían presión para ser igual que los demás.

En otra línea que han seguido algunos autores al estudiar los procesos de identificación de esta población estudiantil, Ford y Whiting (2008) señalan que una limitada comprensión de la cultura de los diferentes grupos que conforman la población escolar son también elementos que impactan negativamente cuando se trata de identificar estudiantes sobresalientes. Al respecto, diversos autores (Castellanos et al., 2015; Chávez et al., 2009; Sánchez-Escobedo,

2008; Sánchez y Ramírez, 2013) han planteado la necesidad de guardar un enfoque de sensibilidad cultural al decidir las estrategias de identificación de alumnos sobresalientes en diferentes contextos y tipos de escuela.

También es sabido que aún en la actualidad en las escuelas prevalece un tipo de enseñanza en el que el papel principal en el proceso de aprendizaje lo asume el maestro de grupo, quien mantiene una visión homogeneizadora en su labor, lo cual no favorece el desarrollo del talento (Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020). Por otra parte, como lo señalan Kiewra y Witte (2018), las escuelas enfatizan las habilidades intelectuales relacionadas con el lenguaje y la lógica, lo que beneficiará a cierta porción de la población, dejando de lado, al mismo tiempo, el fomento de habilidades en otras áreas, y con esto a la población interesada en estas. Ante esta realidad, de acuerdo con Freeman (2006) mucha de la energía de los estudiantes sobresalientes es desperdiciada al confrontarse con la manera en que las escuelas funcionan, y aún con los maestros que deberían propiciar el desarrollo de sus aptitudes.

Respecto a los directivos y asesores de las escuelas, se ha documentado que estos reconocen la importancia de que la institución brinde respuesta a las necesidades educativas que demanda la diversidad del alumnado, incluyendo a los alumnos sobresalientes; sin embargo, consideran que modificar las prácticas educativas anquilosadas es un proceso difícil, y reconocen que los maestros muestran resistencias para realizar adecuaciones al proceso de enseñanza tomando en cuenta las características de sus alumnos (Gómez-Arizaga et al., 2020). Sin embargo, también se ha documentado que en algunos casos los maestros no se sienten respaldados por los directivos de las escuelas para implementar estrategias de atención a estos alumnos (Soriano, 2015). Y todo esto se vive de manera cotidiana en las escuelas, sin tomar en cuenta que un beneficio adicional a la atención adecuada hacia esta población estudiantil es que el resto de la población educativa se beneficia (Subotnik et al., 2011).

Un aspecto que en general ha sido poco enfatizado es la necesidad de que las escuelas brinden orientación sobre las oportunidades académicas (programas, becas, paseos académicos, entre otros) disponibles para los alumnos con aptitudes sobresalientes; contar con esta orientación puede marcar la diferencia en su vida, abriendo oportunidades académicas que los encaminen más tarde a otros espacios académicos y/o laborales, y con esto se propicie el

desarrollo de sus aptitudes, o mantenerse en espacios que limiten o dificulten su desarrollo en sus áreas de interés (Cross, 2019).

Un factor más que puede ejercer influencia en la respuesta de la escuela a un niño con aptitudes sobresalientes son los mitos que sobre estos existen en la sociedad, y la escuela como parte de esta (Castellanos, 2014). Un ejemplo de estos mitos es el que estos niños no enfrentan problemas en su proceso educativo (Subotnik, 2003), pues siempre tienen un alto rendimiento en todas las áreas académicas (Subotnik y Rickoff, 2010) y no requieren apoyos en este proceso, su potencial debe desarrollarse sin dificultades (Subotnik et al., 2011), por lo que el personal de la escuela puede concluir que esta población debería ser atendida en escuelas especiales (Castellanos, 2014); otro más apunta que esta población no es prioritaria (Soriano, 2015), por lo que maestros y directivos evaden la responsabilidad de identificar a esta población y dar respuesta a sus necesidades específicas (Moon, 2009; Soriano, 2015); se agrega a los mitos mencionados, el que dicta que esta población intuitivamente adquirirá las habilidades sociales necesarias para “sobrevivir” en sus grupos de pertenencia (Flint, 2010) por lo que, una vez más, no es necesaria la intervención de profesionista alguno para atender sus necesidades sociales.

Como consecuencia de experimentar ambientes en los que el cúmulo de situaciones mencionadas, y otros más, forman parte de la vida cotidiana, los alumnos sobresalientes tienen, de acuerdo con Miedijensky (2018), una sensación de no pertenencia a la escuela, no sienten que la escuela regular sea el lugar para ellos; no tienen paz ni tranquilidad, ni desde el punto de vista emocional ni desde el intelectual, en consonancia con Freeman (2006) que plantea que estas presiones pueden impactar de manera negativa la autoestima de los niños en desarrollo.

La experiencia del rechazo social puede llevar al estudiante con aptitudes sobresalientes a desempeñarse deliberadamente por debajo de su capacidad, a cambio de ser aceptada por sus compañeros, así como de sus maestros, mostrando que el éxito académico es menos importante que la aceptación social (Gross, 2006).

En contraste a lo planteado hasta aquí, hay evidencias del rol positivo que puede tener la escuela para esta población estudiantil. Los participantes en el estudio de Elumaro et al. (2016) expresaron que la escuela les ofreció una oportunidad para el desarrollo de su talento en el deporte, y que formó la base para su eventual desarrollo. Para estos atletas la escuela representó el único lugar donde había cierta apariencia de deporte organizado. Por su parte, los

participantes del estudio de Kiewra y Witte (2018) reportaron opiniones divididas respecto rol de la escuela en el desarrollo del talento; algunos reportaron que tuvo un rol activo y relevante debido a que contaban con infraestructura y recursos humanos capacitados a un alto nivel para desarrollar las aptitudes de los alumnos, mientras que otros dijeron que tuvo un rol más bien secundario.

Ahora bien, dadas las características particulares de las escuelas las zonas rurales, a continuación, se exponen algunas consideraciones y hallazgos empíricos que sobre estas se han realizado. De acuerdo con Blanco y Cusato (2004), la realidad de las zonas rurales se caracteriza por “la carencia de servicios educativos accesibles a una distancia de tiempo razonable; mayor número de escuelas incompletas; mayor presión de las familias para que los jóvenes trabajen, y profesores menos calificados” (Blanco y Cusato, 2004, p. 5); asimismo, suelen caracterizarse por deficiente organización escolar, escasez de recursos materiales, prácticas escolares muy pobres, maestros sin capacitación para atender la diversidad, pensamiento deficitario (crea barreras que hacen imposible que surja el talento), bajas expectativas de los maestros, así como un enfoque a la remediación en estas poblaciones, y consecuente olvido del desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

Aunado a esto, generalmente cuentan con limitados espacios en los que los niños puedan desarrollar sus habilidades, y la gran mayoría de estas comunidades se encuentran muy alejadas de los pueblos o ciudades que podrían brindarle esta oportunidad (Ambrose, 2009; Burney y Beilke, 2008; Cross, 2019; Siegle et al., 2016). Algunas comunidades presentan también otras problemáticas sociales que se reflejan en las escuelas, como altos niveles de alcoholismo aún entre los alumnos, alto índice de embarazos no deseados en el alumnado (Kostenko y Merrotsky, 2009). Esto puede observarse tanto en países en desarrollo como en países con un alto desarrollo económico (Ambrose, 2009, 2013; Blanco y Cusato, 2004; Castro López, 2007; Kostenko y Merrotsky, 2009).

La consecuencia directa de esto es que los niños indígenas de las zonas rurales resultan ser los estudiantes más desatendidos (Castro López, 2007), y los peores logros educativos históricamente se han encontrado, y continúa siendo así, en los sistemas de educación indígena, en los de escuelas públicas rurales, o en programas compensatorios (Castellanos et al., 2015).

Evidentemente, considerando lo planteado hasta aquí, las escuelas en comunidades rurales son un ambiente difícil para que el talento se manifieste (Burney y Beilke, 2008;

Sánchez y Ramírez, 2013; Siegle et al., 2016). En algunos casos, las personas se ven obligadas a salir de sus comunidades, en cuanto está a su alcance hacerlo, para encontrarse con ambientes más favorecedores para el desarrollo de sus aptitudes a niveles más altos (Kiewra y Witte, 2018; Ott Schacht y Kiewra, 2018). Sin embargo, esto no es posible para todas las familias con un hijo que muestra aptitudes, obligándoles a permanecer en un ambiente privado de oportunidades, lo que puede impedir ya el desarrollo del talento de este individuo (Ambrose 2009, 2012, 2013; Burney y Beilke, 2008; Cross, 2019; Reutlinger y Till, 2011; Siegle et al., 2016); una de las probables consecuencias será que estos niños podrían no manifestar su talento en la edad adulta (Cross, 2019; Subotnik y Rickoff, 2010).

Contrario a esto, las familias y los niños con aptitudes sobresalientes que viven en ciudades tienen ventajas, ya que cuentan con opciones diversas de espacios dedicados al desarrollo de habilidades en diferentes áreas de la actividad humana a través de experiencias culturales enriquecedoras y escuelas que ofrecen también oportunidades de enriquecimiento (Ambrose, 2009, 2013; Balish y Côté, 2013; Burney y Beilke, 2008; Cross, 2019; Siegle et al., 2016), aunque esto tampoco asegura que los niños logren ingresar y permanecer a estos espacios.

Los maestros. Los maestros tienen un rol clave en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes en talento; su intervención tiene un efecto importante en el proceso de escolarización. Se ha documentado que con fines de que estas figuras realicen una labor efectiva con el alumnado con aptitudes sobresalientes requieren de una combinación de conocimiento, tanto de lo que son las aptitudes sobresalientes y cómo las manifiestan los alumnos, como de aspectos relacionados a la propia práctica docente; asimismo, requieren contar con habilidades que les permitan sostener relaciones interpersonales positivas con los alumnos sobresalientes y su familia, y finalmente, entretener todo esto al brindar la atención a esta población (Rowan y Townend, 2016). Desafortunadamente, también se ha documentado que muchos maestros no cuentan con estos elementos. Las consecuencias de esto en los alumnos son variadas, y pueden ir desde el aburrimiento, desconexión del proceso de enseñanza- aprendizaje y el bajo rendimiento académico, hasta el aislamiento social, problemas de conducta, ansiedad y depresión (Rowan y Townend, 2016).

Un elemento ligado a lo planteado en el párrafo anterior, y de suma relevancia en cuanto a la atención de la población estudiantil que presentan aptitudes sobresalientes, es la calidad

de la formación inicial como maestros y la capacitación continua o falta de estas en los docentes (Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020; González Álvarez et al., 2015; Hansen y Feldhusen, 1994; Rowan y Townend, 2016; Subotnik, 2011; Whitton, 2006). Desafortunadamente, no siempre las instituciones formadoras de maestros preparan adecuadamente a los futuros docentes para atender las necesidades de esta población (Hansen y Feldhusen, 1994), aunque evidentemente existen excepciones (Whitton, 2006).

Bastaría mencionar que muchos docentes realmente no cuentan con elementos para identificar a esta población (Karnes et al., 2004; Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020; González Álvarez et al., 2015; Soriano, 2015; Castellanos Simons et al., 2019; Sánchez-Escobedo, 2008); por ejemplo, usan las calificaciones y el rendimiento académico como criterio central para realizar una identificación (Castellanos, 2014).

Asimismo, se ha documentado que algunos maestros anteponen sus creencias y estereotipos de género a la hora de realizar un proceso de identificación (Cruz Mandujano y León Cárdenas, 2013; Del Valle, 2013; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; Kostenko y Merrotsy, 2009; Reis y Hébert, 2008; Simón Ramos et al., 2014), lo cual lleva a algunos autores a considerar que la nominación de los maestros como elemento de identificación de esta población no siempre resulta confiable (Sánchez-Escobedo, 2008).

En coincidencia con esto, Del Valle (2013) observó que en un proceso de nominación los maestros “confirmaron más las nominaciones femeninas en áreas lingüística, artística y socioafectiva, mientras que las confirmaciones de los hombres fueron más en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y aptitud deportiva” (p. 7), en coincidencia plena con los hallazgos del estudio longitudinal de Heller (2013). Una autora más que coincide con esto es Freeman (2006), quien menciona el caso de una estudiante a la que le fue dicho que la biología no era para ella, ante lo cual, de manera secreta compitió y ganó un concurso en esa área, y sólo entonces la escuela reconoció sus aptitudes en esta área y fue aceptada a los cursos correspondientes.

Los resultados expuestos ponen en evidencia estereotipos que podrían cerrar el paso a muchas niñas a la posibilidad de desarrollarse en las áreas científicas, influyendo de alguna manera en el curso que toman los intereses de las alumnas, e implícitamente también de los alumnos (Reis y Hébert, 2008).

Kreger Silverman (1995) señala que los estereotipos que son reforzados de diferentes maneras en la sociedad llevan a muchas mujeres a no reconocer todo el potencial con que cuentan, y llama a redoblar esfuerzos, tanto a nivel de sociedad como a nivel de escuelas, para eliminar todo tipo de estereotipos y de obstáculos ocultos que las mujeres enfrentan en el camino a alcanzar sus metas en sus campos de interés.

En medio de esta titánica labor para avanzar en el reconocimiento y valoración justa del potencial de las mujeres, Tweedale y Kronborg (2015) documentaron testimonios de estudiantes mujeres que encontraron un ambiente escolar que propiciaba el desarrollo de sus aptitudes, que se alentaba y celebraba la excelencia en diferentes áreas de actividad, y existía una cultura que enfatizaba que las niñas pueden hacer cualquier cosa, lo que podría considerarse como un ejemplo a replicar en cada espacio educativo.

Por otra parte, en otra línea del impacto negativo que las creencias y estereotipos aceptados en los sistemas educativos, es necesario señalar que muchos maestros consideran que los alumnos con aptitudes sobresalientes no pueden presentar un bajo rendimiento escolar o alguna discapacidad. Sin embargo, es sabido tanto para investigadores como maestros con experiencia en la educación de alumnos con aptitudes sobresalientes que algunos de estos alumnos pueden mostrarse desmotivados, desinteresados hacia la escuela, algunos no completan los trabajos asignados o sólo hacen lo mínimo suficiente para obtener calificaciones aprobatorias. En consecuencia, los maestros no estarán dispuestos a nominar al estudiante que presente estas características (Ford y Whiting, 2008; Gómez-Arizaga et al., 2020; Wellisch y Brown, 201; Wood, 2011), por lo que sus aptitudes pueden no ser reconocidas o ser reconocidas de manera tardía (Heller, 2004, 2013).

Ante lo planteado en estos párrafos, Castellanos (2014) plantea que las creencias y actitudes de los maestros hacia esta población se modifican en la medida en que reciben esta capacitación.

Ahora bien, diferentes estudios han mostrado que los docentes tampoco cuentan con elementos para planear de manera sistematizada las estrategias de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes, (González Álvarez et al., 2015) y en el caso de que las pongan en marcha, intervienen “desde un enfoque más intuitivo que sustentado desde lo teórico y metodológico” (Soriano, 2015; p. 110). Esto se puede observar tanto en cualquiera de los

niveles educativos (Gómez-Arizaga et al., 2020; González Álvarez et al., 2015; Soriano, 2015, Oliver, 2017; Sánchez-Escobedo, 2008).

En medio de esta situación, los maestros pueden expresar, obviamente, sentimientos de “no contar con los recursos suficientes para dar atención educativa al alumno sobresaliente, dejándole esta responsabilidad a especialistas en el tema” (Soriano, 2015; p. 108), y algunos reportan que se sienten intelectualmente rebasados por estos alumnos.

De acuerdo con Heller (2004), un aspecto relevante para considerar en los procesos de identificación de alumnos sobresalientes, aún considerados como peligros o desventajas, es el de la “etiquetación” como tales. El autor señala que las reservas más grandes sobre los intentos de identificación no las presentan los propios alumnos ni sus padres, sino en psicólogos y consejeros académicos, y en parte de sus hermanos que no son sobresalientes.

Asimismo, Heller (2004) menciona que algunos de los riesgos que suelen ser asociados a la identificación y “etiquetado” como sobresalientes son el retraimiento o aislamiento social por falta de contacto con pares con quienes compartir intereses, el desarrollo de egocentrismo, perturbaciones de la personalidad y el autoconcepto como consecuencia de presiones extremas por el logro o asignar a estos alumnos responsabilidades también extremas, dificultades en el comportamiento por ausencia de retos intelectuales, comportamientos indiferentes o incluso de rechazo por parte de padres o hermanos y profesores, que pueden continuar hasta riesgos de carácter psiquiátrico (Heller, 2004).

Ante estas posibilidades, que deben ser consideradas en el proceso de identificación, los profesionales deben implementar estrategias de orientación tanto a padres como a maestros. Aunado a esto, es necesario diseñar medidas de prevención de posibles efectos colaterales indeseables o aún dañinos, así como atender las necesidades cognitivas de esta población, cumpliendo así de manera responsable el seguimiento a esta población (Heller, 2004).

En el proceso de identificación podrían cometerse, además, errores más de tipo metodológico, como la falta de dominio sobre las fases del proceso mismo, de definición de indicadores relevantes, en el manejo de instrumentos formales y/o informales, entre otros (Heller, 2004), lo cual es evidentemente indeseable que ocurra.

Ante esto, nuevamente, la capacitación permanente tiene un impacto importante en la práctica de los docentes. Se ha documentado que los maestros capacitados implementan estrategias que implican a los alumnos sobresalientes de manera activa, son capaces de generar

nuevas ideas y productos diversos, enfatizan el desarrollo del pensamiento de nivel superior, usan técnicas de preguntas y respuestas que derivan en debates a profundidad, desarrollan climas positivos en las clases; en consecuencia, usan menos largas exposiciones y ponen menos énfasis en las calificaciones. Asimismo, los maestros capacitados introducen de manera explícita e intencional estrategias tendientes a promover aceptación de uno mismo, de los compañeros y de los demás; desarrollar habilidades sociales y procesos grupales efectivos; y para involucrarse significativamente con la comunidad en general (Hansen y Feldhusen, 1994; Miedijensky, 2018; Van Tassel- Baska, 2003).

En otra arista de este análisis de la importancia de los maestros en el desarrollo de las aptitudes de los alumnos, es menester mencionar que los alumnos valoran el hecho de que los maestros los acepten y los respeten; de igual manera, valoran la flexibilidad y la apertura para escuchar las ideas de los alumnos sobresalientes, y el buen sentido del humor en el docente (Miedijensky, 2018). Gross (2006) señala que los maestros capacitados no se sienten amenazados por estos alumnos, sino que se alegran y propician su desarrollo, brindando guía, apoyo y amistad, lo cual es bien valorado por estos estudiantes. También valoran a los maestros apasionados por su trabajo y que motivan a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, contrario a aquellos que adolecen de habilidad para comprometer a sus alumnos en sus materias (Gierczyk y Pfeiffer, 2021); una característica más a destacar en estos maestros, y bien valorada por los alumnos sobresalientes, son las altas expectativas y la negativa a aceptar menos de lo mejor del estudiante (Flint, 2010; Tweedale y Kronborg, 2015).

Así, diversos autores han señalado que los estudiantes adolescentes consideran que los maestros son muy importantes en su vida, que los inspiran a esforzarse para alcanzar sus metas, y pueden llegar a convertirse para ellos en un modelo, amigo y confidente, que les impulse a seguir adelante a pesar de circunstancias adversas que enfrentan de manera cotidiana (Castellanos, 2014; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; Kronborg, 2021; Micko, 2016; Oliver, 2017; Werner, 1996). Estas relaciones maestro- alumno basadas en el respeto y la valoración de sus esfuerzos y resultados redundan en un círculo virtuoso que permite el desarrollo de sus aptitudes (Gierczyk y Pfeiffer, 2021).

Programas extracurriculares y/o extraescolares. Diversos autores han señalado que los espacios extracurriculares y/o extraescolares estructurados, dedicados a la exploración de intereses y al desarrollo de habilidades en diferentes áreas actúan como recursos para el

desarrollo positivo de niños, adolescentes y jóvenes en general al proporcionar actividades estructuradas y desafiantes en entornos seguros (Bradshaw, et al., 2008; Brown Urban, et al., 2009; Eccles y Gootman, 2002); estos espacios, asimismo, brindan múltiples oportunidades para interactuar con compañeros prosociales, promover asociaciones sólidas entre adultos y jóvenes y aumentar el compromiso cívico (Bradshaw, et al., 2008).

En el caso de la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes, las estrategias utilizadas por las escuelas y los maestros varían; sin embargo, es sabido que una gran parte de esta población queda sin una respuesta educativa pertinente, razón por la que los padres toman la responsabilidad de buscar alternativas fuera de las escuelas en programas de diversa naturaleza; entre estas alternativas se puede mencionar los programas de enriquecimiento (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020).

Los programas de enriquecimiento cuentan con un contenido que implica mayor profundidad o amplitud que lo que se observa en el currículo regular de la escuela, esto con fines de que los niños, adolescentes y jóvenes continúen desarrollando las aptitudes con que cuentan, así como fomentar sus habilidades sociales y emocionales (Kim, 2016).

Pérez et al. (2008) señalan que el desarrollo del talento implica instrucción intensa, especializada, realizada por profesores, entrenadores e instructores artísticos durante largas horas de práctica; esto es válido, cualquiera que sea el área de actividad e interés de los estudiantes. Asimismo, mencionan que es en estos programas donde muchos alumnos se verán desafiados ante actividades que les requerirán esfuerzo y concentración.

Al hablar sobre los programas extraescolares dirigidos a población en general, Eccles y Gootman (2002) señalan que estos benefician a sus participantes diversas maneras, que bien pueden identificarse con beneficios que los programas dirigidos a la población de alumnos con aptitudes sobresalientes brindan a quienes participan en ellos, principalmente considerando aquellos cuyas condiciones sociales y familiares les representan dificultades y/o riesgos; estos son: a) seguridad física y psicológica, b) ambiente estructurado y supervisión adulta apropiada, c) relaciones de apoyo, d) oportunidades de pertenencia, e) normas sociales positivas, f) apoyo para la eficacia, (g) oportunidad para el desarrollo de habilidades, y (h) integración de los esfuerzos de la familia, la escuela y la comunidad.

Ejemplos de programas extraescolares que se han documentado, y que se han realizado en Morelos y otros Estados de la República desde hace algunos años son el Programa Adopte un Talento (PAUTA) y el Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC).

PAUTA tiene como objetivo desarrollar habilidades científicas, así como otras habilidades complementarias (habilidades sociales, comunicativas, de emprendimiento y creatividad) en alumnos de nivel primaria, secundaria y medio superior, mediante el desarrollo de proyectos de investigación con impacto social que trabajan durante un año en coordinación con un científico mentor en diferentes áreas de las ciencias. Los mentores han reportado que los estudiantes efectivamente desarrollan habilidades científicas, además de constancia, liderazgo, iniciativa, entre otras. (De la Torre García et al., 2017).

Asimismo, el PIPAC, desarrollado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), incluye la atención a niños con aptitudes sobresalientes de entre 3 y 12 años a través del subprograma “Descubriéndonos” (López-Aymes, et al., 2015; López- Aymes et al., 2016; Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020) mediante talleres que promueven la creatividad, así como habilidades socioafectivas.

En ambos casos, los participantes acuden semanalmente al lugar de reunión, e interactúan con instructores y pares en el desarrollo de actividades planeadas, que son evaluadas desde las metodologías que cada uno ha diseñado.

Tutores, entrenadores, instructores. Aunque algunos aspectos de lo que se ha mencionado anteriormente respecto a la escuela y el papel de los maestros bien podría aplicar para las interacciones que tiene una persona en desarrollo en algún tipo de programa extraescolar, ya sea un club deportivo, una academia de artes, un programa desarrollado dentro o en vinculación con una Universidad, se considera necesario dedicar un espacio específico para presentar algunos hallazgos empíricos obtenidos en relación a la influencia de los tutores⁴, entrenadores o instructores en el desarrollo de las aptitudes de las personas. Se ofrecen también algunas consideraciones teóricas sobre la tutoría y algunos de los beneficios que conlleva esta.

De acuerdo con Gagné (2015), los instructores en artes, los entrenadores y tutores académicos, suelen inferir la presencia de aptitudes sobresalientes en una persona partiendo de

⁴ Ragins y Kram (2007), señalan que un aspecto central que define las relaciones de mentoría y la distingue de otros tipos de relaciones personales es que esta se enfoca y se desarrolla en un contexto de Carrera profesional de una persona, con fines de crecimiento en este ámbito. Bajo esta consideración, se ha optado por usar los conceptos de tutoría, y tutores en este trabajo, y no usar los de mentoría, y mentores.

su observación de un ritmo de aprendizaje significativamente más rápido que sus pares. Asimismo, un alto nivel de motivación intrínseca, el esfuerzo persistente en el transcurso de las sesiones de trabajo, la práctica constante en casa, periodos más prolongados de práctica. Ante esto, los instructores en artes, como los entrenadores y tutores académicos realizarán ajustes inmediatos en cuanto al nivel de dificultad de su plan de trabajo con fines de seguir el ritmo del rápido progreso de estos estudiantes, propiciando así que el ritmo de instrucción coincida con el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera, los estudiantes estarán en posición de cubrir en un año lo que normalmente tomaría tres años.

Ahora bien, hablando de los aspectos en que los estudiantes son influenciados mediante la interacción con tutores académicos e investigadores, se pueden mencionar, de acuerdo con diversos autores (Kronborg, 2021; Ragins y Kram (2007), Simón Ramos et al., 2014; Subotnik et al., 2011; Subotnik y Rickoff, 2010): **modelar**, que se refiere a demostrar al alumno (o tutorado) diferentes acciones como actitudes, cualidades de carácter, la cultura de la disciplina, la responsabilidad hacia problemas relevantes socialmente y la búsqueda de soluciones a estos. Asimismo, el **transmitir información de manera individualizada**, lo que permite profundizar en los intereses del alumno, supervisar sus avances, brindar retroalimentación continuamente, realizar los ajustes que se consideren necesarios para propiciar su crecimiento, plantear metas nuevas periódicamente; finalmente, el **compartir información sobre oportunidades diversas**, lo que puede propiciar el desarrollo de las aptitudes del alumno, tales como viajes en instituciones o acceso a contextos de aprendizaje, apoyo para lograr acceso a becas o trabajos.

Esto, en su conjunto, favorece el incremento en las posibilidades de que se mantengan enfocados en el desarrollo de sus aptitudes en el área que sea de su interés, y ampliar sus expectativas de formación profesional.

Al retomar algunos de los componentes del Modelo del Actiotope, Grassinger et al. (2010), señalan que algunos de los frutos de la tutoría podrían ser:

En cuanto al “Repertorio de acción”, ampliar el abanico de posibilidades de actuar de la persona, y hacerlo con un mayor nivel de dominio, en el área de interés: realizar operaciones y problemas matemáticos más complejos, realizar exposiciones más efectivas, tener un conocimiento más amplio sobre determinada área de conocimiento, entre otros de acuerdo siempre al área de interés.

Respecto a las “Metas”, perseguir metas en diferentes aspectos, como:

El psicosocial, en el que el tutor toma el papel de consejero y amigo, y que incluye la confianza en sí mismo, la asertividad, la flexibilidad, el trabajo en equipo, las cualidades de liderazgo, el manejo del estrés y del fracaso, entre otras.

Las metas relacionadas a la carrera, que propician el desempeño de alto nivel. En este caso, el tutor toma el papel de coach y promotor.

La orientación individual, referente a la posibilidad de que el alumno explore sus aptitudes y sus áreas de interés. En esta faceta, el tutor toma el papel de modelo (*role model*).

La dedicación y la motivación. Atender estos elementos permiten que el alumno siga adelante en su proceso de desarrollo de aptitudes, especialmente al enfrentar dificultades. En este caso, el tutor también puede tomar el rol de coach.

En referencia al ambiente, el tutor puede introducir estímulos para propiciar un ambiente de desarrollo para los estudiantes, tales como tomando papel de modelos, proporcionando instrucciones pertinentes, claras, usar estrategias que propicien un aprendizaje más profundo en un tiempo individualmente ajustado, entre otros. También, apoyar para que los estudiantes ingresen a otros ambientes que cuenten con mejores infraestructuras y niveles de conocimiento, propiciando así avances significativos en el desarrollo de sus aptitudes. Asimismo, intervenir directamente para minimizar en el alumno el impacto negativo de ambientes competitivos o antagonistas.

Por otra parte, en cuanto al área deportiva, se ha documentado que en el proceso de desarrollo de las aptitudes de los pupilos los entrenadores (ya sea locales, a nivel de región o a nivel nacional) toman un rol importante tanto en la identificación de las aptitudes deportivas como en el desarrollo de las aptitudes de sus pupilos estableciendo objetivos, motivándoles para permanecer en el proceso de desarrollo de sus aptitudes y ayudando a mejorar su técnica y a fortalecer su autoimagen, el conseguir apoyo financiero y tener acceso a instalaciones apropiadas para sus entrenamientos (Elumaro et al., 2016; Gruber et al., 2008; Lucas et al., 2019; Ott Schacht y Kiewra, 2018). Por su parte, Lehmann y Kristensen (2014) señalan que los maestros, entrenadores o mentores son especialmente importantes en etapas muy tempranas de la práctica en el área específica, dado que les brindan fundamentos para el desarrollo del talento.

Li et al. (2014) señalan que una buena relación entrenador-atleta se forma mediante (a) la construcción mutua confianza y respeto; (b) comprender las necesidades de un atleta; y (c) cuidar a un atleta como persona. De lo planteado por estos autores, el estudio realizado por Elumaro et al. (2016) es un ejemplo; los participantes del estudio reportaron que los entrenadores desempeñaron, además de apoyo técnico, un apoyo que la familia debería haber brindado; los entrenadores fueron vistos como un padre fuera de casa.

Algunos investigadores (Balish y Côté, 2013; Lucas et al., 2019) han documentado que en algunos casos los entrenadores y los deportistas de mayor edad y con mayor trayectoria deportiva son figuras relevantes en el desarrollo de los jóvenes, pues modelan a los niños y jóvenes tanto aspectos relacionados al desempeño deportivo como aspectos referentes a la convivencia social cotidiana.

Respecto al área artística, en la danza, el estudio de Van Rossum (2001) reporta que para los estudiantes de danza la persona con mayor influencia en su carrera había sido su maestro de danza, aunque también sus padres jugaban un papel importante.

Pares. La literatura da cuenta del rol que los pares juegan en el desarrollo de las aptitudes de las personas en diferentes áreas. De acuerdo con Elumaro et al. (2016), el apoyo de los pares se cuenta entre los facilitadores para el desarrollo exitoso de las aptitudes. Se ha reportado que los atletas en clubes deportivos establecen lazos de amistad que les permite, además de apoyar en el desarrollo de las habilidades deportivas y la disciplina, mantener altos niveles de motivación para continuar esforzándose en búsqueda de la excelencia en su deporte y al mismo tiempo les permite alejarse de distractores (Henriksen et al., 2010; Ott Schacht y Kiewra, 2018).

En algunos casos el apoyo recibido, además del apoyo técnico de la disciplina se da a nivel emocional, como lo encontrado en el estudio de Elumaro et al. (2016), en el que reportaron que los atletas que sufrieron negligencia de parte de la familia compensaron la falta de apoyo del hogar con la relación y el apoyo de sus compañeros atletas.

En cuanto al área artística, Chua (2015) reportó en un estudio comparativo que tanto bailarines de Finlandia como bailarines de Singapur reportaron que los pares les apoyaron en cuestiones como mejorar su técnica en la danza, y compartir intereses y metas comunes, pero solo los adolescentes bailarines finlandeses dijeron que sus compañeros fueron una fuente

importante de apoyo emocional e informacional en una etapa de su preparación, no así los participantes de Singapur.

En el extremo opuesto de la interacción entre un estudiante con aptitudes sobresalientes y sus pares se ha reportado (Flint, 2010) que en algunos casos los alumnos sobresalientes deciden esconder su capacidad intelectual y desempeño académico, como respuesta a las dificultades que encuentran al intentar establecer relaciones con sus pares, que podrían no comprender ni aceptar sus intereses, sus valores, sus actitudes, sus decisiones, trayendo así consecuencias sociales que pueden llegar a ser severas. En estos casos, los estudiantes sobresalientes pueden llegar a experimentar una incomprensible sensación de ser diferente a los demás y en consecuencia excluidos (Kerr, 1985), tristeza intensa, soledad como consecuencia de no encontrar pares dispuestos a establecer relaciones de amistad, confusión respecto a no comprender los juegos sociales prevalentes en su grupo de pertenencia. En algunos casos no es sino hasta llegar al nivel universitario cuando encuentran pares con los que coinciden en valores e intereses, y logran establecer amistades (Tweedale y Kronborg, 2015). Ante esto, algunos estudiantes se encuentran aislados durante una gran parte de su escolarización, teniendo como amigos a sus libros (Kerr, 1985), dedicando extensos periodos a la lectura.

En medio de estas situaciones, algunos estudiantes experimentan frustración al no tener alguien que intervenga y les apoye en esas situaciones (Flint, 2010), mientras que, en otros casos, afortunadamente cuentan con un adulto sensible a sus necesidades y comprometido en apoyarle, afirmándoles en cuanto a su potencial (Kerr, 1985; Kronborg, 2021). Lo anterior es especialmente importante en el caso de las mujeres en la etapa adolescente, cuando la necesidad de pertenecer a un grupo y contar con amistades puede llevar a algunas a decidir abandonar sus aspiraciones por una carrera universitaria (Kerr, 1985).

Investigaciones desde el Mesosistema

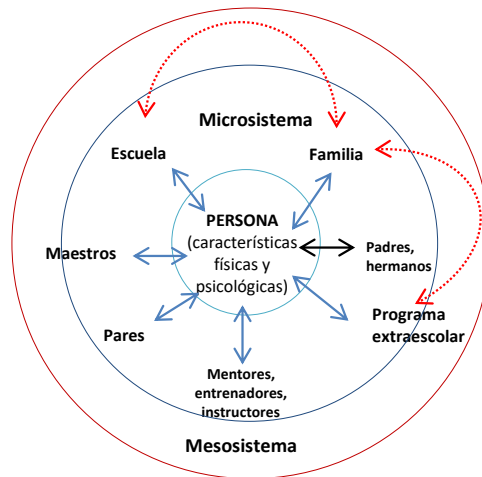
Se ha mencionado anteriormente que Bronfenbrenner (1986, 1987, 1994) establece que existen interrelaciones entre dos o más contextos en los que la persona en desarrollo participa activamente; es un sistema de microsistemas (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994) al que llama Mesosistema, y ocupan un siguiente nivel de relaciones. Ejemplos de mesosistemas son la interacción entre familia- escuela, familia- programa extraescolar (por ejemplo, club deportivo,

academia de arte- en alguna de sus líneas-, club de ciencias- en alguna de sus áreas-), escuela- club deportivo.

A continuación, se presenta una figura que pretende mostrar, en un siguiente nivel más amplio (representado por el círculo de color rojo) las relaciones que se podrían presentar entre los microsistemas establecidos en la vida de una persona. Las interacciones entre los microsistemas están representadas por los arcos punteados en color naranja y con puntas de flecha en ambos extremos. Sobre los mesosistemas se presentarán algunos hallazgos empíricos reportados en la literatura.

Figura 6.

Mesosistemas



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979)

Familia- Escuela. Respecto a la interacción entre estas dos instancias, Tudge et al., (2003) señalan la importancia de las expectativas que las familias tienen respecto de la escuela, así como de los significados que socialmente tiene esta en la comunidad de la que forma parte, comunidad que nutre culturalmente al alumnado de la escuela.

Aspectos como el lenguaje y el estilo de comunicación utilizado al interior de las familias, así como las interacciones entre padres e hijos al participar en actividades escolares relevantes (mirar libros, actividades matemáticas tempranas, ayudar a los niños a comprender cómo y por qué funcionan las cosas) son medios que pueden facilitar la inclusión de los niños a la escuela (Tudge et al., 2003).

Al investigar sobre el nivel de involucramiento de las familias en el desarrollo del potencial de sus hijos dentro de la escuela, diferentes autores (Akkanat et al., 2015; Higuera-Rodríguez y Fernández- Gálves, 2017) han señalado que los padres con hijos que presentan aptitudes sobresalientes están dispuestos a hacerlo de manera activa tanto en su casa como en la escuela. Por una parte, monitorean la realización de trabajos escolares y les apoyan académicamente de acuerdo con sus posibilidades, lo cual parece ser extremadamente importante para ellos. Asimismo, algunos padres también participan directamente en actividades escolares como pertenecer a asociaciones o comités de padres de familia, mientras que otros tantos eligen no hacerlo por diferentes motivos.

Sin embargo, también se ha reportado (Flint, 2010) que en algunos casos los estudiantes pueden encontrar incongruencias entre lo que uno y otro de estos microsistemas enseñan; por ejemplo, algunos reportan haber sido enseñados en casa a ser pensadores críticos, mientras que encontraron que en la escuela esto no es algo valorado en la escuela; en algunos otros casos, los estudiantes sobresalientes eran elogiados por sus padres considerando por su alto nivel intelectual y no por el esfuerzo que podrían imprimir en su escolarización, mandando el mensaje que el esfuerzo y el trabajo constante en la escuela no eran importantes, guiándoles al bajo rendimiento escolar. Flint (2010) también registra que en la vasta mayoría de familias se fomenta el trabajo constante, y apoyan en la escolarización de sus hijos, pero que al verse en la necesidad de orientación sobre cómo tratar a sus hijos sobresalientes no encuentran una respuesta adecuada a sus demandas en la escuela, ocasionando confusión y con esto también ansiedad por no saber cómo manejar algunas situaciones con sus hijos.

Familia- Programa extraescolar. Akkanat et al. (2015) han documentado que los padres fomentan la participación de sus hijos en actividades extraescolares de enriquecimiento destinadas a desarrollar sus aptitudes en diferentes áreas (intelectual, deportiva, artística), promoviendo así las interrelaciones entre familia y otros espacios que se convierten en microsistemas para los niños (por ejemplo, una academia de ciencia y arte). En su estudio, estos autores observaron que el conocimiento que los padres tienen sobre los contenidos de los programas que se desarrollan en estos espacios es insuficiente, pero se muestran satisfechos con los servicios que sus hijos reciben.

Se ha mencionado ya que las relaciones de apoyo, las oportunidades de pertenencia, normas sociales positivas, y la integración de los esfuerzos de la familia, la escuela y la

comunidad son algunos de los beneficios que se han observado cuando niños, adolescentes y jóvenes participan en programas de enriquecimiento (Eccles y Gootman; 2002).

Por mencionar ejemplos de interacciones que se pueden observar a nivel de mesosistemas en el Estado de Morelos, como parte de la organización de su currículo PAUTA realiza un taller inductivo al que asisten los estudiantes, con su madre, padre o tutor, para que semanas después presentarse con quien será el mentor de cada estudiante e inicien el trabajo de investigación, previo acuerdo firmado con el padre, madre o tutor. El contacto entre padres y mentores continúa a lo largo de un año en que se desarrolla el proyecto (De la Torre et al., 2017).

Por su parte, el PIPAC incluye una Escuela de Padres y Madres vía el subprograma “Encuentros” (López- Aymes et al., 2016; Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020), que promueve la reflexión de los padres de niños que asisten al mismo tiempo al subprograma diseñado especialmente para ellos. Las temáticas que se abordan son diversas, muy apegadas a las necesidades que los padres reportan al inicio del programa.

Escuela- club deportivo. Henriksen et al. (2010) han descrito la relación escuela- club deportivo que atletas de pista y campo mantienen como parte de sus interacciones cotidianas. Reportan que varias escuelas ofrecen a atletas que muestran alto rendimiento la oportunidad de entrenar durante el horario escolar, mientras que los clubes reciben atletas de las escuelas por las tardes, sin que necesariamente formen parte de estos; además de esto, varias escuelas ofrecen este deporte como parte de su mapa curricular.

Asimismo, los entrenadores brindan apoyo a los atletas en cuestiones características de las relaciones sociales de los jóvenes atletas, y mantienen comunicación cercana para modelar maneras de abordar situaciones en esa área de su vida. En cuanto a las familias, además de apoyo en cuestiones prácticas cotidianas y apoyo financiero, proveen apoyo emocional de manera positiva a los atletas. Además de esto, algunos de los padres son también entrenadores, y otros realizan actividades de apoyo al equipo.

Investigaciones desde el Exosistema

El exosistema comprende las relaciones y procesos que toman lugar entre dos o más ambientes; al menos en uno de los cuales la persona en desarrollo no está incluida o en los que rara vez ingresan (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994), pero lo que ocurre en estas relaciones

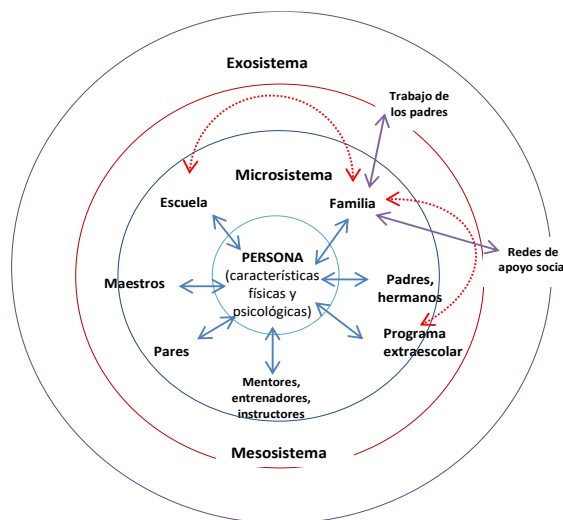
sí influyen, aunque de manera indirecta, en el ambiente más inmediato en el que sí participa este sujeto (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner (1986) señala al lugar de trabajo de los padres, las redes sociales de los padres y la comunidad como los tres exosistemas más podrían afectar el desarrollo del niño, principalmente a través de su influencia en los procesos familiares.

A continuación, se presenta una figura que pretende mostrar, en un nivel aún más amplio (representado por el círculo de color morado) las relaciones que se podrían presentar en este nivel en la vida de una persona. Las interacciones que conforman los exosistemas están representadas por las líneas de color morado y con puntas de flecha en ambos extremos.

Posteriormente se presentan dos ejemplos de exosistemas sobre los que se han realizado investigaciones; aunque no estas no se refieren específicamente relacionadas al desarrollo de las aptitudes sobresalientes, sí nos permiten hacernos de elementos para comprender lo planteado por Bronfenbrenner respecto a las interacciones que se pueden establecer en este subsistema, y su efecto en el desarrollo de las personas.

Figura 7.

Exosistema



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979)

Trabajo de los padres – familia. Un ejemplo de investigación en este subsistema es la realizada por Elder (1999), su clásico “Los niños de la Gran Depresión”, originalmente publicada en 1974, en la que aborda los efectos de la pérdida de trabajo del padre en la familia

en general y en los niños en particular. Esta investigación puede también analizarse desde el nivel del Cronosistema, dado el momento histórico que marcó la vida de los estadounidenses a través del tiempo.

Bronfenbrenner (1986) menciona que otros aspectos que se han abordado en la investigación son las relaciones entre el tipo de trabajo del padre con las formas de crianza, o con los valores familiares practicados; asimismo, los efectos de los horarios de trabajo con movilidad en turnos (matutino, vespertino, nocturno) en la organización y disciplina familiar, los efectos de los “trabajos absorbentes” en las relaciones padres- hijos, entre otros. Algunas investigaciones han abordado los efectos que al interior de las familias se observan cuando es la madre quien trabaja fuera de casa (en medio tiempo o tiempo completo).

Familia- Redes de apoyo social (sistema hospitalario). Según Micko (2016), las interacciones con las redes de apoyo social con que cuentan los padres impactan positivamente el desarrollo del talento de los niños. Al estudiar sus efectos en las prácticas de crianza, Crockenberg (1985) comparó una muestra de madres adolescentes inglesas con una muestra similar pero estadounidense. Observó que las madres inglesas tenían más contacto visual, sonreían más y respondían prontamente al llanto de sus bebés que las madres estadounidenses. El factor que explicaba la diferencia, de acuerdo con la autora, es la cantidad y tipo de apoyo que reciben por parte del sistema hospitalario, que brinda atención desde tiempo antes del nacimiento de su bebé y hasta sus primeros años escolares, tanto dentro del hospital como un seguimiento programado en casa.

De acuerdo con Neal y Neal (2013), en general, la exploración empírica de exosistemas y macrosistemas es menos frecuente en comparación con lo que se realiza en el resto de los sistemas planteados por Bronfenbrenner.

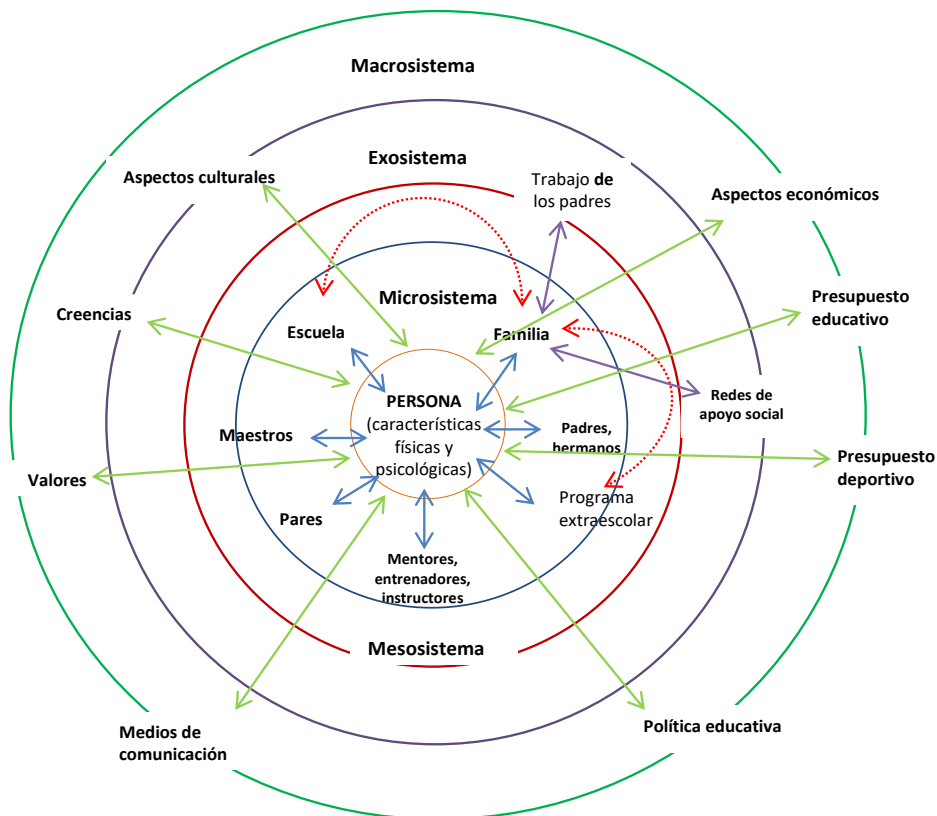
Investigaciones desde el Macrosistema

Bronfenbrenner (1986, 1987, 1994) señala que este abarca los sistemas institucionales de una cultura o subcultura, como los sistemas económico, social, educativo, jurídico y político. Se refleja en cuanto a forma y contenido en los sistemas de menor orden (por ejemplo, familia, escuela, sistema local de salud) que existen o podrían existir, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

A continuación, se presenta una figura que pretende mostrar el macrosistema (representado por un círculo de color verde), el sistema más amplio que engloba al resto de los

subsistemas. Las interacciones entre el macrosistema y los sistemas de menor orden están representadas por las líneas con punta de flecha en ambos extremos, de color verde, más largas en comparación de las flechas que representan otras interacciones representadas. Posteriormente se presentan algunos hallazgos empíricos realizados en cuanto a las repercusiones que los aspectos culturales, económicos y educativos pueden tener en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Figura 8.
Macrosistema



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1979)

Aspectos culturales. En este apartado se presentan hallazgos empíricos respecto a aspectos tales como la valoración y promoción del talento, políticas públicas, mitos, y medios de comunicación, todo esto en relación con desarrollo de las aptitudes sobresalientes y su manifestación como talento.

Respecto al papel que juega la cultura en el desarrollo del talento, Castellanos (2008) menciona que

Es la sociedad la que determina, en última instancia, cuáles contribuciones y modos de actuación serán considerados valiosos, y, por consiguiente, cuáles serán gratificados, estimulados, y potenciados, o, por el contrario, sancionados, rechazados o simplemente ignorados (p. 40)

En consonancia con esto, Csikszentmihalyi y Robinson (1986) señalan que el talento sólo puede definirse dentro de un contexto sociocultural determinado y en una época dada, pues las demandas y los valores culturales cambian con el tiempo. Por su parte, Plucker y Barab (2005) han señalado al contexto social como “requisito para determinar si (y cómo) una persona, acción o producto será definido o juzgado como sobredotado” (p. 202). Por su parte, Pfeiffer (2017) señala que “La lista de capacidades y dones que poseen las personas es casi infinita, pero dichos dones acaban por circunscribirse en función de aquello que una comunidad, una sociedad o una cultura valora como realmente más importante” (p, 13).

Cuando la cultura local valora un área en particular, el talento se reconoce más fácilmente y entonces se nutre aprovechando aún las pocas oportunidades que tienen a mano para favorecer el desarrollo de sus aptitudes (Ambrose, 2009, 2013; Csikszentmihalyi y Robinson, 1986; Freeman, 2006; Kostenko y Merrotsky, 2009). La sociedad se hace de la infraestructura necesaria para el desarrollo de las habilidades, impulsa la formación de recursos humanos especializados en las áreas de actividad (maestros, entrenadores, mentores, etc.), promueve una mayor participación, y deja claro cuáles son las habilidades que se necesitan dominar para que la excelencia sea alcanzada (Baker y Hortonb, 2004; Kiewra y Witte, 2018; Ott Schacht y Kiewra, 2018). Por otro lado, las disciplinas que no cuentan con respaldo social pueden no tener la misma calidad de recursos disponibles y apoyo, lo que dificulta el camino hacia el alto desempeño (Baker y Hortonb, 2004; Reutlinger y Till, 2011; Winner y Drake, 1996).

Así, lo que se considera talento en una cultura, podría no ser valorado en otro, por lo que un estudiante sólo puede llegar a ser identificado como talentoso en áreas que valore la cultura específica (Clark y Zimmerman, 1992; Subotnik et al. 2011). En esta línea de ideas, Winner y Drake (1996) mencionan que en algunas culturas se nutre fuertemente las habilidades tradicionalmente consideradas académicas (matemáticas, lengua, ciencias) mientras que las habilidades artísticas quedan relegadas a un segundo plano. En otras tantas se valora más las disciplinas deportivas sobre las artísticas. Trasladando esto a nivel de países, en el área deportiva podríamos mencionar por ejemplo la relevancia que tienen el hockey sobre hielo en

Canadá, el esquí sobre hielo en Austria, el tenis de mesa en China o el atletismo en Kenia (Baker y Hortonb, 2004).

En cuanto al área deportiva, Li et al. (2014) comentan que las políticas públicas que se implementan en cada país es también un factor influyente cuando de desarrollo de talento a un alto nivel se habla. Las políticas en esta área necesitan estar bien establecidas y sistemáticamente implementadas para garantizar el éxito en esta área de actividad. Un ejemplo de esto lo representa el sistema de atención a la población sobresaliente en la antigua Unión Soviética. De acuerdo con Grigorenko (2000), los principales objetivos de esta instrucción eran: 1) la educación por el bien de la sociedad, 2) la educación para promover el progreso y 3) la educación en beneficio del crecimiento personal del individuo. Con la caída del régimen político que dominaba el bloque soviético, los objetivos educativos fueron redefinidos, y no se promueve el desarrollo del talento como emblema del sistema.

Por otra parte, la cultura a nivel de clubes y organizaciones tiene un impacto significativo en el desarrollo del talento, por lo que es necesario considerar la cultura deportiva local como un elemento importante para desarrollar el deporte de alto rendimiento (Baker y Hortonb, 2004; Lucas et al., 2019). Estas consideraciones pueden también ser pensadas en relación con el resto de las áreas de actividad en la sociedad.

Otra forma en la cultura interviene en el desarrollo del talento lo ha señalado Freeman (2005, 2015), al mencionar que la cultura otorga permiso para que algunas personas sean reconocidas como sobresalientes o talentosos, y se les provea de lo necesario para propiciar el florecimiento de sus aptitudes; por el contrario, a otros sujetos, que forman parte de minorías (tales como aquellos que presentan una discapacidad) o que son mujeres se les niega este permiso. Estereotipos como el que las mujeres no deberían aspirar a desarrollarse profesionalmente aun cuando su potencial sea evidente, sino sólo casarse, hacerse cargo del cuidado de sus hijos y deberes domésticos, o conseguir un empleo subvaluado en relación a sus aptitudes, se han observado desde tiempo atrás, y permanece vigente aunque con diferente intensidad en las sociedades, y son internalizados por mujeres que no encuentran en su contexto familiar o social un asidero para salir de ese círculo que limita su desarrollo (Cross, 2019). En sentido contrario, se ha documentado también (Kronborg, 2021) que algunas familias alientan desde la infancia a las mujeres a creer que son capaces de realizar y alcanzar

las metas que se propongan, lo que, en consecuencia, las lleva a romper con los estereotipos que sobre las mujeres existen en sus contextos.

En una línea más de ideas sobre las influencias culturales, Porter (2006) comenta que existen mitos en relación con las aptitudes sobresalientes y el talento y los individuos que las presentan. Estos en sí mismo son barreras que estorban o impiden la identificación y/o atención educativa a estos alumnos. Algunos de estos son: 1) Todos los padres piensan que su hijo es sobresaliente, 2) Ninguno es sobresaliente, y 3) Cada uno es sobresaliente en algo.

Otra forma en que elementos del macrosistema permean la familia y la escuela lo han documentado autores como Grantham y Henfield (2011) al hablar de cómo padres y maestros estadounidenses afroamericanos consideran que el tener un Presidente de su mismo grupo racial, que promueve el involucramiento de los padres en la vida cotidiana y en especial en la escolarización de sus hijos con aptitudes sobresalientes, influye positivamente en sus formas de vida y en sus expectativas personales, así como de la necesidad de trabajar juntos familia y escuela de manera que el desarrollo de estos alumnos se vea favorecido.

Asimismo, Micko (2016) señala que en algunas culturas se enfatiza de manera especial el desempeño académico de excelencia de sus niños y jóvenes estudiantes, mismos que se esfuerzan para responder positivamente a estas expectativas.

Oliver (2017) señala, al hablar sobre jóvenes que participan en Olimpiadas en diferentes áreas de las ciencias, que los modelos son importantes para el desarrollo del talento científico, pues les da identidad y fomentan el deseo por desarrollar habilidades. Algunos de estos jóvenes reportaron que sus modelos son los "viejos muertos" (Oliver, 2017, p. 151), de la ciencia como Galileo, Fermi, Einstein y otros tantos científicos australianos. Estas figuras son consideradas por ellos modelos a seguir, y adquieren conocimiento sobre ellos en biografías y autobiografías (Kronborg, 2021).

Vialle (2007), al indagar sobre el impacto de los medios de comunicación (series de televisión, libros, sitios web y películas de los personajes más populares del momento) y la cultura popular sobre los niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes, encontró que los jóvenes sobresalientes son mostrados de manera estereotipada como mujer, estudiosa, no deportiva, puede presentar problemas para entablar una amistad, popularidad o éxito romántico, mientras que los programas diseñados para esta población son mostrados como

espacios indeseables poblados de personajes desagradables, estudiantes muy privilegiados en términos de estatus social.

Entre otros estereotipos negativos que algunas personas tienen respecto de las personas con aptitudes sobresalientes están: que son nerds (o “cerebritos”), socialmente ineptos, distraídos, emocionalmente densos, arrogantes y antipáticos, y que son solitarios. Estos estereotipos podrían llegar a afectar las decisiones que toman los estudiantes; por ejemplo, si seguir estudios académicos y luchar por un alto rendimiento o no (Subotnik et al., 2011).

Otro de los resultados de la interacción de las personas con aptitudes sobresalientes con contextos (familia, su escuela o su comunidad) que manejan estos y otros estereotipos son comportamientos como el perfeccionismo desadaptativo, los sentimientos de ser diferente o la sensibilidad e intensidad extremas, aunque estos se han presentado como características definitorias de esta población (Subotnik et al., 2011).

Aspectos económicos. Un aspecto más a considerar cuando se habla de macrosistema son las interacciones que en los sistemas más pequeños pueden originarse a partir de las condiciones de estabilidad o cambio que la economía a nivel amplio (global, o país) presenta; por ejemplo, los efectos de los cambios económicos a nivel nacional en las interacciones que a nivel de los microsistemas se dan (el niño en la familia, escuela, academia de ciencias, etc.) (Ambrose, 2009, 2013; Blumen, 2016; Elder y Caspi, 1988).

Ambrose (2009, 2012, 2013) señala, primeramente, que las circunstancias de desventaja económica y los problemas que estas desencadenan a nivel de la alimentación, la salud, la educación y otros problemas sociales (violencia, adicciones, delincuencia) dañan el actuar de los padres para apoyar el desarrollo de sus hijos en general (físico, psicológico, educativo), y asimismo absorben la atención de los estudiantes talentosos, y en consecuencia sus talentos se pueden esconder o atrofiar, además de alterar los objetivos de desarrollo que pudieran plantearse individual, familiar o socialmente (Ambrose, 2009; Blumen, 2016).

Diversos autores (Burney y Beilke, 2008; Kronborg, 2021; Li et al., 2014; Sánchez-Escobedo, 2008) plantean que la condición de pobreza es ampliamente compleja, y puede tener el más grande impacto en el desempeño de los alumnos con aptitudes sobresalientes, pues dificulta su identificación en la escuela, así como su acceso a programas extraescolares que les proveen oportunidades de enriquecimiento, desarrollando confianza en su habilidad para aprender nuevas cosas, explorando diferentes áreas de actividad, desarrollando habilidades de

interacción social y construyendo un bagaje de información, elementos que son clave para el exitoso desarrollo del talento; la imposibilidad de participar de estas oportunidades les pone en desventaja en relación a sus pares (Bonner et al., 2009; Cross, 2019; Ford y Whiting, 2008; Gagné, 2015; Subotnik et al., 2011).

En una arista más de los efectos de aspectos socioeconómicos desfavorables en el desarrollo del talento de niños y jóvenes es el de las consecuencias que la ausencia de atención a esta población. Al respecto, diferentes autores (Ambrose, 2013; Chávez et al., 2009) alertan que cuando el talento no se identifica o no se desarrolla se desperdicia para fines positivos para la sociedad, y se podría redirigir a fines negativos como el involucramiento en pandillas o actividades criminales.

En relación con los efectos que las condiciones económicas provocan en la educación, autores como Blanco y Cusato (2004) y Blumen (2016) señalan que uno de los factores que generan desigualdades en América Latina es el nivel de ingresos económicos a nivel familiar. En el caso de México, el ya desaparecido Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) (2018) planteó que el crecimiento económico de cada entidad tiene una relación directa con el grado promedio de escolaridad en la población, pues la situación económica determinaría en buena medida el monto de recursos que se podrían destinar al sistema educativo. Así, la Ciudad de México y Nuevo León, que tienen los niveles más altos de crecimiento económico en el país, son también las que reportan los mayores promedios de grado de escolaridad: 11.1 y 10.9 grados, respectivamente, mientras que Chiapas, Oaxaca y Guerrero, entidades con el menor crecimiento económico, son también las que cuentan con el menor promedio de grados escolares: 7.6, 7.5 y 7.9, en ese orden (INEE, 2018). Esto coincide con el dato general de que la población que reside en localidades rurales tiene menos años de escolaridad (6.9 años) que la que reside en localidades urbanas (10.1 años) (INEE, 2018).

En una arista más, se puede mencionar que la inversión económica que los gobiernos a diferentes niveles hacen para apoyar la educación en general y en particular la educación de la población estudiantil con aptitudes sobresalientes, y el consecuente desarrollo y manifestación en talentos en alguna esfera de actividad, redundan en altos niveles de satisfacción personal y sentido de realización, así como beneficios para la sociedad (Ambrose, 2009, 2013; Subotnik y Rickoff, 2010; Subotnik et al., 2011), al incorporarse a los campos de actividad científica, industrial y empresarial del país (Sánchez-Escobedo, 2008), así como artística, contribuyendo

así al bienestar de la sociedad (Subotnik et al., 2011). Autores como Subotnik et al. (2011) han señalado que como resultado de la inversión en cuanto a recursos económicos y atención educativa a estudiantes adolescentes y jóvenes adultos talentosos se observó en Estados Unidos un despertar en la innovación y la producción científica. Subotnik y Rickoff (2010) señalan que en Estados Unidos existe una preocupación por identificar y atender a mujeres y estudiantes de grupos minoritarios (originarios, afroamericanos, latinos, entre otros) sobresalientes, por lo que se invierte en programas específicos para estas poblaciones.

Mientras tanto, en países de Sudamérica, como Venezuela y Colombia hace ya varios años se interrumpieron programas específicos de atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes y talentosos debido a dificultades presupuestales, mientras que Perú iniciaba a invertir mayor cantidad de recursos para estos propósitos (Soriano de Alencar et al., 2000).

Sobre el caso de México, en este trabajo se ofrecen datos que muestran la inversión que se ha realizado en los dos últimos periodos gubernamentales federales, y que reflejan las posturas institucionales hacia esta población, mismos que pueden servir como ejemplo de lo que aquí se discute (ver capítulo 4 de este trabajo).

En una línea más del análisis sobre el impacto de la economía en el desarrollo de las aptitudes, tenemos el caso del deporte. Elumaro et al. (2016) reportan, como algunos de los efectos de los escasos recursos económicos en el desarrollo de atletas de alto rendimiento, los problemas para financiar el transporte, equipo necesario para practicar su deporte, alimentación y alojamiento, tanto durante el entrenamiento como en las competiciones. En línea con esto, Li et al. (2014) ha observado que los niveles más altos de deserción de programas deportivos se observan de manera muy evidente en familias de bajos recursos económicos.

A manera de cierre de este apartado, bien se podría parafrasear a Ambrose (2009) cuando pregunta: ¿cuántos niños de igual o mayor inteligencia y talento pasan sin ser reconocidos, muriendo en las oscuras vides inferiores de la vida porque carecían del considerable impulso inicial de riqueza para apoyar la búsqueda de sus aspiraciones?

Más tarde, Ambrose (2009) se responde: “Es posible que nunca sepamos cuánta creatividad y talento humanos latentes se estancan sin ser reconocidos en los pasillos deteriorados de las escuelas rurales y del centro de la ciudad, en los barrios de Caracas o en las aldeas rurales del norte de Nigeria” (p. 889).

Aspectos educativos. Ambrose (2009, 2012) señala que los gobiernos de las naciones están involucrados en la identificación y el desarrollo del talento, ya sea de manera positiva al promoverlos o de manera negativa, desatendiéndola o reprimiéndola. Ahora bien, cuando un país muestra interés en la identificación de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en talentos específicos, establece en su política educativa lineamientos claros que lleven a alcanzar estos objetivos (Subotnik y Rickoff, 2010). Los objetivos y las vías que elige cada país son diversos. Mientras que algunos se enfocan en el desarrollo de los alumnos en el periodo de la educación básica (González Álvarez et al., 2015) otros países lo extienden a los niveles medio superior y superior (Subotnik y Rickoff, 2010). Otros tantos países, como Singapur, ponen su atención tanto en el desarrollo del potencial de los alumnos durante el tiempo de escolarización hasta cursar una carrera universitaria y al mismo tiempo considera opciones de cómo los alumnos contribuirán para el bienestar de su sociedad (Subotnik y Rickoff, 2010).

En México la principal estrategia de atención educativa adoptada para la población de alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos es el enriquecimiento del contexto educativo. Cabe mencionar que la Propuesta de intervención educativa para esta población se diseñó considerando el nivel de educación primaria. Aunque se hicieron trabajos para el diseño de propuestas de atención específicas para los niveles de secundaria y de jardín de niños, estos se quedaron en fases de pilotaje, y no avanzaron más con los cambios de política educativa impulsados por la entonces nueva administración federal. Por esta razón, se ha atendido a los alumnos de preescolar y de secundaria utilizando como fundamento la Propuesta de intervención y realizando algunas adaptaciones, aunque sobre esto no necesariamente se ha dado seguimiento y supervisión de que se haga de manera adecuada.

Dado que en la literatura se cuenta ya con algunos estudios relacionados a la política educativa dirigida a los alumnos con aptitudes sobresalientes, a continuación, se presentan algunos de los estudios empíricos que han retomado la operación de la Propuesta de intervención.

En el estudio realizado por Pineda (2010) en el Estado de Morelos, se reportó que la modalidad de Enriquecimiento Escolar propuesta por la SEP desde el aula regular difícilmente se puede aplicar dadas las condiciones en que los profesores realizan su labor educativa... aunque se pretende un proceso de integración, en la realidad siguen bajo prácticas de exclusión y marginación (p. 212)

Pineda (2010) menciona también que los profesores priorizan en su clase la impartición de los conocimientos de tipo académico en las áreas de español y matemáticas. En relación con las actividades extraescolares a los que se invitaba a los alumnos, concluye que estas no respondían a las necesidades y los intereses de los alumnos.

Por su parte Covarrubias (2014) realizó un estudio con fines de evaluar la operación de la Propuesta de intervención en el Estado de Chihuahua. Concluyó que la Propuesta de intervención era “un documento teórica y metodológicamente bien fundamentado, acorde a la realidad del contexto mexicano y a los niños sobresalientes” (Covarrubias, 2014, p. 294). Sin embargo, “El mayor obstáculo radica en la operatividad para obtener los resultados esperados en la atención educativa de esta población” (Covarrubias, 2014, p. 294). Se señala que diversas circunstancias alrededor de la implementación “han impedido que en la entidad se ofrezca un servicio de mayor calidad y cobertura, logrando muy poco impacto en los niños que presentan alguna aptitud sobresaliente” (Covarrubias, 2014, p. 294). Entre las debilidades que se encontraron se pueden mencionar la falta de “capacitación y sensibilización exhaustiva y la ausencia del trabajo vinculado y colaborativo” (Covarrubias, 2014, p. 294) entre los responsables de la atención a esta población.

Asimismo, Valadez Sierra et al. (2016) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar la Propuesta de intervención de la SEP (2006). Señalan que “debería dedicarse un mayor esfuerzo a conocer la Propuesta de manera adecuada y a la formación de los equipos docentes” (Valadez Sierra et al., 2016, p. 204), especialmente en Directivos y maestros de escuela primaria. Comentan también que es conveniente contar con lineamientos más precisos y homogéneos en cuanto al diagnóstico, que “no todo el alumnado identificado como talentoso recibe la formación adecuada y requerida para el desarrollo de sus capacidades” (Valadez Sierra et al., 2016, p. 205) y que es necesario “estandarizar formas de intervención efectivos” (Valadez Sierra et al., 2016, p. 205).

Además de la estrategia de enriquecimiento que se ha propuesto institucionalmente como la principal en la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006), en México se ha brindado atención a los alumnos sobresalientes en el área intelectual a través de la genéricamente llamada aceleración, sobre la que existe a nivel mundial cierta reticencia originada en el temor de dañar el desarrollo socioemocional de estos alumnos (Yeo, Riley y Dharan, 2018)

En México, en el año 2009 se publicaron los Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada, específicamente para niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (SEP, 2009). De Alba Villegas et al. (2016) realizaron un estudio con el fin de evaluar este proceso en el estado de Jalisco durante el ciclo escolar 2013- 2014 y conocer las percepciones que tanto los niños participantes como sus padres tienen respecto al proceso de aceleración que realizaron, considerando también el impacto que se tuvo a nivel escolar, personal y familiar. Los participantes externaron aspectos positivos, principalmente en lo que llaman “logros socioafectivos (encontrar amigos) y motivacionales (el cese del aburrimiento en las clases previas)” (De Alba Villegas et al., 2016, p. 141); aunque en menor medida, los participantes se manifestaron contentos de que el aspecto académico no se ha visto afectado. No se reportan consecuencias negativas del proceso de aceleración por parte de los participantes.

Los autores (De Alba Villegas et al., 2016) concluyen que es necesario “brindar una mayor y más precisa información a los propios niños sobre lo que realmente es tener aptitudes sobresalientes” (p. 142), que “es muy importante que haya mayor involucramiento de las autoridades académicas” (p. 142), y que “es preciso que se dé mayor difusión éste procedimiento a nivel de población general, descartando también mitos e incongruencias” (p. 142); de la misma manera, señalan que es necesario incluir a las autoridades escolares en el proceso de evaluación, tener en cuenta “la visión” del maestro que promueve, así como del maestro que recibiría al alumno y de los padres de los alumnos que serían sus compañeros.

Gross (2006) señala que los procesos de aceleración, cuando son planeadas concienzuda y cuidadosamente monitoreados resultan ser intervenciones exitosas para los estudiantes que son maduros emocional y socialmente maduros. Estudiantes que son “acelerados” han reportado beneficios de esta intervención, pero enfatizan el apoyo y el seguimiento cercano y permanente de su progreso tanto a nivel personal como en lo académico por parte de los educadores.

Yeo, Riley y Dharan (2018) reportaron que los alumnos acelerados, que cursaban el último año de preparatoria y al menos un curso del primer año de la universidad (modalidad de aceleración que no existe en México), y estaban acompañados además con la estrategia de enriquecimiento extraescolar, tenían un sentido de pertenencia a su escuela, y en general no reportaron dificultades en lo que respecta a su socialización con sus pares acelerados y no

acelerados, aunque sí reportaron que existían momentos en los que era difícil hablar con algunos compañeros debido a que no compartían intereses o por el nivel de comprensión de ciertas temáticas. Estos estudiantes reportaron también una sensación de ser diferentes pero interpretada de manera positiva por ellos, como un reconocimiento de su individualidad y fortalezas. Asimismo, reportaron que su autoconcepto en lo relacionado con aspectos académicos fue favorecido, pero al mismo tiempo decreció su motivación en sus clases regulares (no aceleradas).

Gross (2006) reportó que en casos en los que los alumnos que fueron acelerados en dos ocasiones reportaron que habrían deseado ser acelerados más allá, y se encontraban satisfechos con su educación.

Contrario a las experiencias exitosas reportadas en párrafos anteriores en el contexto mexicano, Gross (2006) reporta que después de cierto tiempo de la aceleración, algunos estudiantes australianos “acelerados” un grado escolar cayeron nuevamente en aburrimiento después de un tiempo, debido en parte a que su capacidad intelectual no coincidía con los retos académicos que se les proponían en la escuela. En estos estudiantes se reportaron desajustes emocionales y sociales, en algunos casos esto lleva a fuertes problemas en las relaciones sociales.

Siguiendo esta línea de evidencias, Freeman (2006) ha documentado que algunas personas adultas que habían sido aceleradas expresan que no permitirían que sus propios hijos fueran acelerados.

Gross (2006) también reportó que un número de estudiantes a los que se les retuvo en su grado escolar original, negándoles la posibilidad de ser “acelerados” desertaron en el nivel medio superior, mientras que otros tantos lo hicieron alrededor del primer año, pues no encontraron un ambiente que los estimulara y los retara intelectualmente. Algunos manifestaron dudas sobre su capacidad intelectual, varios otros observan serios problemas en sus relaciones sociales, algunos más manifestaron depresión.

Por su parte, Freeman (2006) ha señalado que la aceleración, como respuesta a un CI extremadamente alto o calificaciones altas no necesariamente representan para todos los estudiantes un camino a altos desempeños en etapas posteriores de la vida, aunque evidentemente sí lo son para algunos estudiantes.

Investigaciones desde el Cronosistema

Como se ha mencionado en un apartado anterior, Bronfenbrenner (1987) definió este sistema como “la influencia de los cambios (y continuidades) en el desarrollo de la persona a través del tiempo en el ambiente en el que vive” (p. 724). De acuerdo con Bronfenbrenner (1986), las investigaciones realizadas considerando el cronosistema como punto de apoyo no se restringen al impacto en el desarrollo de un solo evento en la vida de una persona, sino que examinan los efectos acumulativos de una secuencia de transiciones del desarrollo a lo largo del tiempo.

A continuación, se presenta una figura que pretende mostrar el cronosistema. Se considera necesario señalar que este gráfico de hecho representa también los elementos fundamentales del Modelo bioecológico de Bronfenbrenner (y es por eso por lo que se incluye ese título para el gráfico), como el autor y sus colaboradores lo presentaron en la última etapa de sus trabajos.

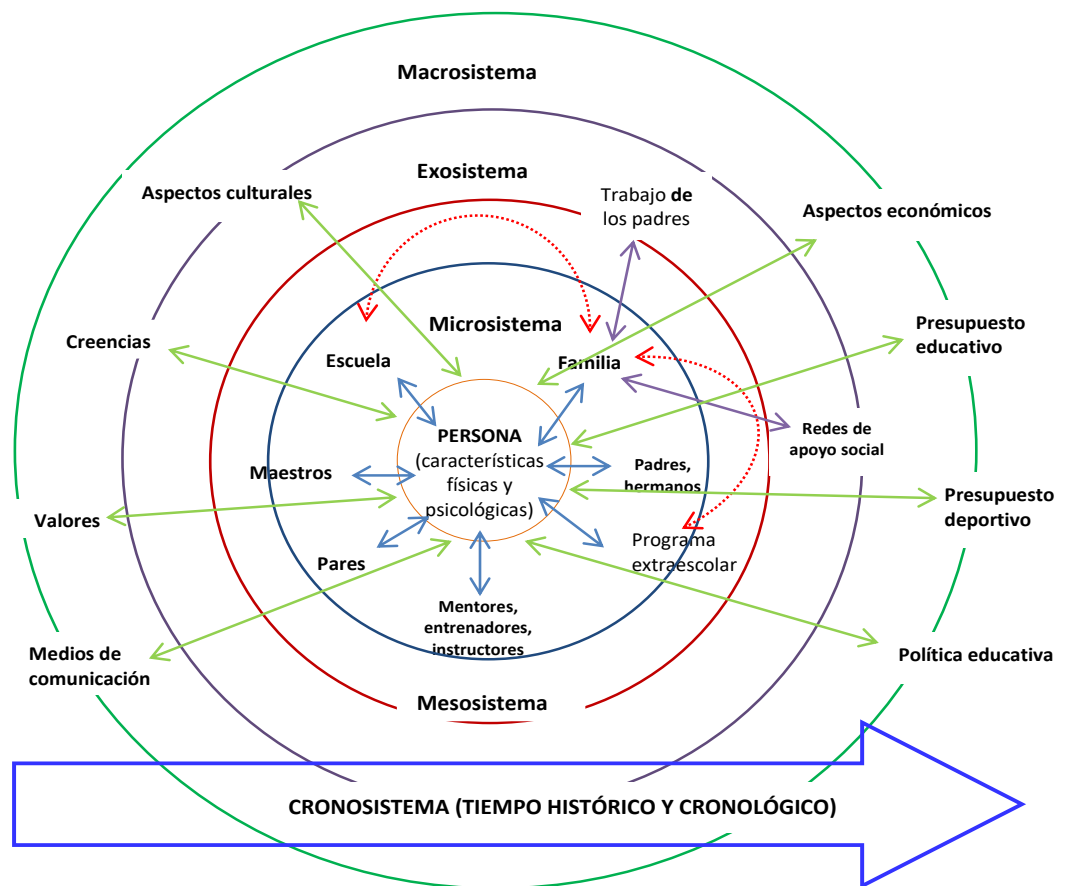
Como se ha mencionado en la exposición realizada en este apartado de antecedentes empíricos, se puede observar en el centro a la persona en desarrollo, y en seguida los diferentes sistemas representados por los círculos en diferentes niveles, y con líneas con punta de flechas en ambos extremos que pretenden representar las interacciones dinámicas, que cruzan y se superponen por momentos en la complejidad de este modelo. Lo anterior, con excepción del Cronosistema (que se expone en este apartado), representado por una flecha grande y de color verde agua ubicada en la parte inferior de la figura, que pretende representar cómo el tiempo cronológico e histórico cruza por los diferentes elementos del esquema.

Evidentemente el esquema no es exhaustivo, y se reconoce que los diferentes niveles incluyen diferentes interacciones para cada persona, no estrictamente los que se incluyen en esta figura, y en la realidad para algunas personas se incluirían más, mientras que en otros se incluirían menos de los que los que están plasmados en este gráfico.

Posteriormente se presentan resultados de algunas investigaciones realizadas tomando como punto de referencia este subsistema para abordar el desarrollo de personas al paso del tiempo.

Figura 9.

Modelo bioecológico de Bronfenbrenner



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner y Morris (2006)

En su estudio longitudinal, Werner (1996) siguió la historia natural de una muestra de personas desde el embarazo hasta su edad adulta; la muestra presentaba antecedentes tales como complicaciones perinatales, pobreza, inestabilidad familiar (divorcio, alcoholismo en los padres o serios problemas mentales), fueron criados por padres con poca educación formal. Dos tercios de los participantes desarrollaron serios problemas de aprendizaje o de conducta a los diez años, y contaban con registros delincuenciales, embarazo adolescente o problemas de salud mental alrededor de los 18 años. Por otra parte, el otro tercio de la muestra, los niños resilientes que mostraron altos desempeños académicos sin ser identificados con aptitudes sobresalientes se convirtieron en adultos autónomos, con una vida caracterizada por relaciones

familiares y sociales positivas, desarrollaban una actividad laboral de manera estable, y no desarrollaron problemas en aprendizaje escolar o de comportamiento.

Por su parte Elder (1999), en su trabajo “Niños de la gran depresión”, usó datos de archivo de dos muestras de niños participantes en dos estudios longitudinales previos, unos nacidos al inicio de la década de 1920 y otros nacidos al final de la misma, con fines de comparar los efectos que a largo plazo tuvo la gran depresión en el desarrollo de los participantes que eran adolescentes cuando sus familias se vieron privadas de recursos económicos con los que todavía eran niños pequeños en ese momento. Elder (1999) evaluó resultados del desarrollo en la infancia, la adolescencia y la edad adulta.

Para quienes eran adolescentes durante los años de la depresión, la deprivación económica de las familias parecía tener un efecto positivo en su desarrollo posterior, especialmente en la clase media: tenían un mayor deseo de alcanzar metas, incluida cursar una carrera universitaria, alcanzaron una mayor satisfacción en la vida, tanto por sus propios estándares como por los de la sociedad. Según Elder (1999), la pérdida de seguridad económica obligó a la familia de estos participantes a movilizar sus propios recursos humanos para mantenerse en pie; los adolescentes tuvieron que asumir nuevos roles y responsabilidades tanto dentro como fuera del hogar. Por el contrario, para quienes todavía eran preescolares cuando sus familias sufrieron pérdidas económicas los resultados fueron casi lo opuesto: les fue muy mal en la escuela, mostraron historias laborales menos estables y exitosas, y exhibieron más dificultades emocionales y sociales, algunas aún aparentes en la edad adulta media. Esto se acentuó más en niños que en niñas y se acentuaron en familias de clase baja.

Conclusiones

Para la realización de esta investigación se asume el modelo bioecológico de Bronfenbrenner como el modelo que permitirá realizar el análisis retrospectivo de la vida de los participantes con aptitudes sobresalientes con fines de contar con elementos que permitan identificar, analizar y comprender el desarrollo de sus aptitudes sobresalientes hasta el momento de su participación. De esta manera, se pretende abordar desde el cronosistema las interacciones que en su discurso los participantes enfatizan como relevantes con los elementos implicados en los diferentes sistemas (micro, meso, exo, macro) de los que han formado parte al paso de su historia personal.

CAPÍTULO 4. Historia de la Atención Educativa a los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México

4.1 La atención a la diversidad

Considerando el abordaje teórico desde el que se ha decidido realizar este proyecto de investigación, se hace necesario rescatar aspectos que corresponden al llamado Macrosistema. Inicialmente, en este espacio se retoman de manera breve algunos planteamientos internacionales relacionados al reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias de la población estudiantil, y posteriormente, de manera extensa, aunque no se pretende exhaustiva, se revisa la política pública dirigida a la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en México; de la mano con esto, se aborda el Cronosistema, al considerar la mencionada política pública mexicana a lo largo del tiempo, desde sus primeras expresiones, y enfatizando el periodo en que la atención a esta población tuvo su mayor auge.

La diversidad es una realidad innegable en toda sociedad, y, sin importar el tiempo ni el lugar, la diversidad da vida a la sociedad misma. Lo que sucede en la sociedad se ve reflejado cada día en el sistema educativo de cada sociedad, en sus escuelas, en sus colectivos docentes, y en cada grupo de alumnos (Bronfenbrenner, 1987; Gutiérrez y Maz, 2004).

Considerar la diversidad en el ámbito educativo implica reconocer que cada alumno tiene características, capacidades, motivaciones, necesidades educativas, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje propios (Gutiérrez y Maz, 2004); asimismo, reconocer que cada alumno tiene su propio bagaje familiar y cultural que encierran en sí mismas una percepción también propia (aunque formada en parte por sus contextos) sobre lo que es la sociedad y lo que es la escuela, sus propias ideas sobre para qué sirve la escuela y sus propias expectativas.

Desde la perspectiva de organismos internacionales que promueven la educación para todos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORIALC/UNESCO, 2017) plantean que la educación inclusiva es un proceso cuyo fin es dar respuesta a la diversidad de estudiantes, al garantizar su presencia, participación y logros, y poniendo especial enfoque en aquellos que han sido excluidos o se encuentran en riesgo de serlo, ante lo cual se hace necesario plantear políticas públicas y programas destinados a asegurar, precisamente, la educación para todos. La UNESCO y la ORIALC (2021) consideran entre las condiciones

personales de la diversidad, a la “dotación superior” (se considera necesario mencionar que en el documento en referencia no profundiza en la conceptualización que sostienen de esta, como no lo hace sobre el resto de las condiciones de la diversidad que presenta).

Ahora bien, las mencionadas instancias internacionales (ORIALC/UNESCO Santiago, 2021) ha promovido espacios de discusión y compromisos internacionales en los que se han analizado diferentes aristas de las necesidades relacionadas a la educación en el mundo, por ejemplo, la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (realizada en 1990) y el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (llevada a cabo en 2000).

En años más recientes, en el marco de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “E2030: Educación y habilidades para el siglo 21” (UNESCO/ORIALC Santiago, 2017a), se signó la Declaración de Buenos Aires, que establece la Agenda de Educación 2030, en la que se planteó el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO/ORIALC Santiago, 2017a).

De acuerdo con estas instancias, en América Latina, se han realizado esfuerzos de diversa índole en sus estructuras gubernamentales, especialmente en las relacionadas a la educación, con fines de implementar diversas medidas que promuevan la inclusión de todos los alumnos; sin embargo, dado que la inclusión debe entenderse como un proceso, los diversos países cuentan con amplias áreas de oportunidad para mejorar y fortalecer la educación ofrecida en los países que suscriben la mencionada Declaración.

Evidentemente, no es la intención de este trabajo abordar la diversidad del alumnado en el sistema educativo mexicano, pero sí centrar la atención en la población de alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo que en adelante se abordará propiamente la historia de la atención educativa a esta población en nuestro país.

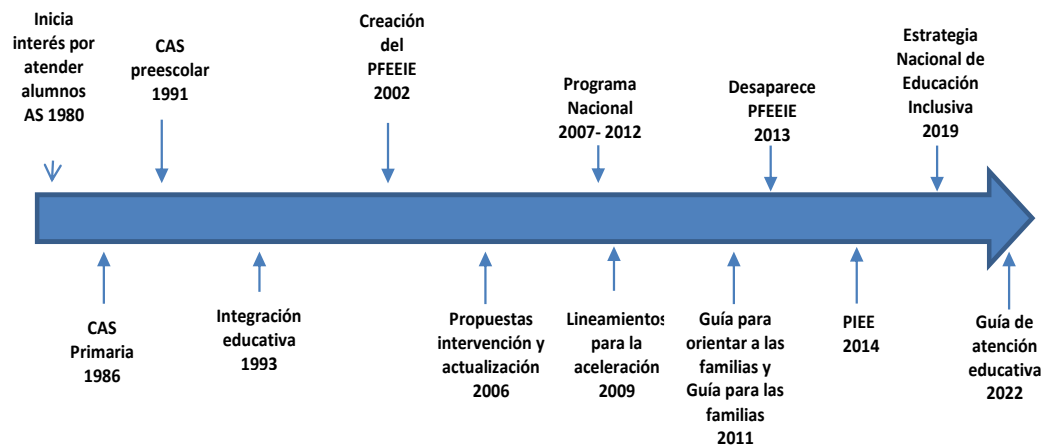
Desafortunadamente para estos alumnos y alumnas, lo que se ha observado al paso de los años en México son esfuerzos aislados, no coordinados a nivel nacional; aún en el periodo 2007- 2012, en el que se hicieron esfuerzos muy importantes en cuanto a la coordinación para la atención educativa a esta población, se observaron dificultades al interior de cada Estado del país; posteriormente, el Programa educativo que impulsó estos esfuerzos fue desaparecido por decreto federal con el cambio de gobierno, y hasta la fecha no se cuenta con trabajos

coordinados a nivel nacional. Evidentemente, México no cuenta con un sistema educativo estructurado para propiciar el desarrollo de las aptitudes de los alumnos, los esfuerzos en cuanto a la atención educativa de esta población, sino que se han observado esfuerzos descoordinados y vacilantes para brindarles atención.

El siguiente gráfico es una línea de tiempo que pretende ubicar visualmente la historia de la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en México.

Figura 10.

Historia de la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en México



Fuente: Elaboración propia

4.2 Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)

En nuestro país, es en la década de los ochenta cuando empieza a manifestarse un interés por las personas con una inteligencia por arriba del promedio (SEP, 2011c). En el año 1986 se inició en el entonces llamado Distrito Federal la implementación del Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), inicialmente fundamentado teóricamente “en el Modelo Triádico de Enriquecimiento del Dr. Joseph Renzulli” (SEP, 2011, p. 28), e implementado con alumnos que cursaban de tercero a sexto grados de la educación primaria pretendiendo ofrecer una alternativa pedagógica de atención que complementara a la recibida en la educación regular (Pineda, 2010).

Durante el año 1987 se amplió a los Estados de Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán, haciéndolo de manera

voluntaria y sin recursos provenientes de la Federación. En 1988 se incorporaron Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca (SEP, 2001, p. 28). En 1991 se implementó el modelo de atención CAS “en el nivel preescolar como proyecto de investigación de la SEP” (2006, p. 26). En 1992 la SEP sugirió a los Estados la implementación de este modelo, sin que esto se lograra en su totalidad, debido en parte a que algunos Estados decidieron adoptar modelos propios de atención (SEP, 2006).

Con la implementación del modelo de la integración educativa como eje rector de la educación especial en México, entre 1993 y 2002 nacieron las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que como parte de la política educativa dieron prioridad en su atención a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad (SEP, 2011); por esta razón, las Unidades CAS se convirtieron en algunos Estados en USAER o en algún otro tipo de servicio de educación especial.

Durante la segunda mitad de los años noventa la atención a esta población se realizó de manera aislada, pues no se había sistematizado una propuesta de atención, ni se brindaba un seguimiento puntual a los alumnos. A partir de entonces, surgieron una diversidad de propuestas de atención a niñas y niños con aptitudes sobresalientes, algunas desde la propia SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media Superior), “otras de las Secretarías de Educación Estatales y también de la iniciativa privada” (SEP, 2011c, p. 31).

4.3 Programa Nacional de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) se propuso una política expansiva tanto de la cobertura educativa como de la diversificación de la atención; una de las líneas de acción propuestas fue “establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes” (p. 132); la meta de esta línea establecía “diseñar en 2002 un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes” (p. 133). Con base en esta política se creó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) (p. 133), y empezó a funcionar en el año 2002.

En el PFEEIE se estableció la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes como una de las metas prioritarias, mediante el diseño de un modelo de atención educativa hacia esta población. En el ciclo escolar 2002-2003 (SEP, 2006) se puso en marcha el proyecto

de investigación titulado *Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes*, cuyo propósito era diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemplara tanto las características de esta población como las del contexto escolar de manera que se favoreciera su desarrollo de manera integral. La propuesta de intervención educativa comprendía: a) Detección inicial o exploratoria, b) Evaluación psicopedagógica, c) Intervención pedagógica, d) Actualización sobre la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes para los profesores y profesoras de educación regular y especial (SEP, 2006).

Las tres fases de este proyecto fueron: a) Diagnóstico (ciclo escolar 2003-2004), basado en la información recabada mediante a visitas a 12 Estados de la República; b) Diseño de la propuesta de intervención educativa (ciclos 2004-2005 y 2005- 2006), con la participación de los representantes estatales de educación especial, diferentes instituciones de la sociedad, así como universidades; y c) Implementación y evaluación, (ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006) con la participación de 60 escuelas primarias de 12 Entidades del país (SEP, 2006).

En el proceso del diseño de esta Propuesta de intervención educativa se migró del trabajo fundamentado en un modelo de rendimiento de las aptitudes sobresalientes a una visión fundamentada en los modelos socioculturales, considerando que estos brindaban mayores posibilidades de atención a la población estudiantil con características sobresalientes en el contexto y realidad de nuestro país (SEP, 2006), lo cual constituyó un esfuerzo muy importante para sistematizar la atención a esta población, rescatando recursos y estructuras del sistema educativo nacional, en lugar de solo copiar modelos de otros países con realidades distintas a la mexicana, pues el repertorio de recursos en cada país es única.

Como respuesta a las necesidades de formación del personal docente, en el año 2004 se reformaron los planes de la Licenciatura en Educación Especial, incorporando la asignatura Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).

Sin embargo, para ese momento de la historia, se observaba la persistencia de un trabajo irregular tanto entre los Estados como entre los servicios de una misma entidad, dado que no existían todavía lineamientos que orientaran la labor educativa hacia los alumnos sobresalientes.

En el año 2006 se publicaron los documentos *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, y la *Propuesta de actualización:*

atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2011). Con estos documentos disponibles, el paso siguiente fue dar a conocer estas Propuestas de intervención y de actualización a nivel nacional con el apoyo de los equipos estatales.

Se puede notar que en el título de estos documentos no se incluye la frase “talentos específicos”, misma que sí está incluida en el nombre del Programa nacional encargado de coordinar los trabajos educativos hacia esta población. Un referente sobre la introducción del concepto “talentos específicos” es la presentación de una de las líneas de acción y metas para el periodo 2008- 2012 del Programa de atención a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes: Crear una propuesta de atención específica para alumnos con talentos específicos. Esta presentación se realizó en una reunión nacional de autoridades de educación especial (SEP, 2008). Al inicio de esta exposición se menciona:

Como la mayoría de los programas internacionales, se ha atendido prioritariamente las aptitudes sobresalientes en su totalidad. Una vez creado un modelo de atención a esta población, se busca dar atención a una de las tipologías de la aptitud sobresaliente: el talento específico (p. 26)

Más adelante en la minuta de esta reunión se lee:

Se define al alumno con talento específico como aquel que presenta un conjunto de habilidades y destrezas que lo capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano. Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. A consecuencia requieren de instrumentos de evaluación específicos de cada área y una atención diferenciada para que potencialice (SEP, 2008, p. 27)

Y continúa:

La especificidad es lo propio del talento, porque hace referencia al conjunto concreto de destrezas y aptitudes que capacitan para dominar la información en un área concreta. El talento puede expresarse en cualquier especialidad existente en una cultura (SEP, 2008, p. 27)

De esta fecha en adelante, se incluye el término “talentos específicos” en los diferentes documentos publicados por la SEP, como lo son: Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias (SEP, 2011a), Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias (SEP, 2011b), entre otros.

En el periodo gubernamental 2007- 2012, se impulsaron reformas al artículo 41 de la Ley general de educación, que a continuación se mencionan:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (Ley general de la educación, 2011).

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos (Ley general de la educación, 2009).

Las instituciones de educación superior autónomas por ley podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (Ley General de la Educación, 2009).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, la estrategia de atención planteada hacia esta población se concretó en el Programa nacional de atención a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (en adelante, Programa Nacional), que incluyó las siguientes líneas de acción:

1) Lineamientos generales de atención y promoción educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; 2) Propuestas de atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; 3) Actualización y capacitación del personal docente de educación regular y especial en los temas de atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; 4) Información y sensibilización a la comunidad acerca de temas relacionados con las aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; 5) Dotación de recursos y materiales específicos para promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la ciencia, el deporte y las artes, en las escuelas de educación básica; 6) Participación activa de las familias en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos; 7) Vinculación intra e interinstitucional entre los distintos sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil para apoyar el proceso de atención educativa de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (SEP, 2006).

Como parte de los trabajos impulsados por la coordinación nacional para la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes, específicamente los del área intelectual, en el año 2009 se publicaron los Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada, específicamente para niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (SEP, 2009). Este documento incluye el procedimiento, los pasos a realizar y el perfil del alumno candidato a recibir una promoción y certificación anticipada (SEP, 2009). La última versión

de estos Lineamientos fue publicada en marzo de 2019 (SEP, 2019) con cambios más en la forma en que se presentan que en el contenido.

Asimismo, con fines de promover la participación de las familias en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos, se promovieron las siguientes actividades:

- Conformación de la red nacional de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes.

- Diseño del documento Guía de orientaciones para familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2010).

En el año 2010, en el Encuentro nacional de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos (en lo subsiguiente, Encuentro o Encuentros) se presentaron los documentos: “Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias” (SEP, 2011a) y “Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias” (SEP, 2011b). En este mismo Encuentro se dieron a conocer las “Orientaciones para la conformación de las redes estatales de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes”.

En Encuentros posteriores se revisaron los avances en la conformación de las redes de padres, y se nombró a una madre de familia como representante de la Red nacional de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, además de proporcionar a los asistentes información sobre distintos aspectos de las familias con un hijo con aptitudes sobresalientes y/o talentos, mediante conferencias (SEP, 2010, 2013).

Otro aspecto que se atendió fue la capacitación a docentes y directivos de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mediante cursos y diplomados.

Aunado a todo esto, parte de los recursos financieros del Programa Nacional se destinaron a la compra de materiales diversos que se proveyeron a las escuelas con fines de propiciar el desarrollo de las aptitudes de los alumnos mediante cursos y talleres que eran promovidos desde la propia escuela y/o con apoyo de la instancia estatal de educación especial.

Otra parte de estos recursos fueron destinados a promover la participación de los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes en cursos y talleres extraescolares afines a los intereses de los alumnos, mediante convenios con diversas instancias públicas y privadas que ofrecen formación en diferentes áreas de actividad.

El Programa nacional tuvo su momento de mayor auge durante el periodo 2009- 2013. Entre los años 2009 y 2012 la Subsecretaría de Educación Básica destinó un porcentaje del presupuesto del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para identificar y atender alumnos con aptitudes sobresalientes y/o TE (INAI, 2015), como se observa en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 1.

Presupuesto Destinado al Programa de Atención a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes

Año	2009	2010	2011	2012	2013
Cantidad en pesos	\$53,000,000 (16 entidades)	\$115,148,215 (32 entidades)	\$92,896,692 (32 entidades)	\$74,759,374 (32 entidades)	\$43,710,000 (32 entidades)
	Recurso adicional	Recurso por Reglas de Operación	Recurso por Reglas de Operación	Recurso por Reglas de Operación	Recurso por Reglas de Operación

Fuente: Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, vía INAI (2015)

De acuerdo con la SEP (2022), con fines de dar continuidad a los trabajos que se realizaban con el alumnado en el nivel primaria, y buscando respuesta a las demandas de atención a las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes que egresaban de este nivel, en 2009 “se iniciaron los trabajos para el diseño de la atención educativa en secundaria” (p. 7).

A finales del año 2013, se inició el diseño del proceso de identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes en el nivel preescolar mediante la implementación de una fase de prueba a nivel nacional con fines de elaborar una propuesta específica para ese nivel (SEP, 2022).

A pesar de que la publicación de las propuestas de intervención a nivel preescolar y de nivel secundaria no se cristalizó, los Estados siguieron el proceso de intervención (identificación y atención) a estas poblaciones de acuerdo con lo planteado en las fases de prueba en que participaron (SEP, 2022).

Programa Nacional de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos, su Implementación en el Estado de Morelos

El antecedente de la atención educativa a los alumnos con AS y/o TE en Morelos se remonta al año 1986, con la participación del Estado en el Proyecto CAS, del que se han dado

algunos detalles anteriormente. Con los cambios implementados a la llegada de la integración educativa como nuevo paradigma en la educación especial, el equipo que se encontraba participando en el Proyecto CAS se conformó en una USAER, desde donde se continuaron realizando estos trabajos por un tiempo, siempre con un reducido número de alumnos. Sin embargo, este equipo se alineó a la política educativa y encausó su trabajo a la atención de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales.

En el año 2006 se inició una nueva etapa en la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes con la realización de algunos talleres, foros y conferencias con fines de hacer consciencia en el personal de educación especial sobre la necesidad e importancia de la atención a esta población (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de abril de 2015).

En el año 2007, se continuó con el trabajo de sensibilización y capacitación respecto al proceso de identificación como a la atención educativa propiamente dicha, en los distintos sectores de la educación primaria (regular e indígena) y secundaria (en sus modalidades de general, técnica y telesecundaria), así como en algunos planteles de educación preescolar regular e indígena. Esta capacitación incluyó tanto a jefes de sector como a Supervisores y directores de diferentes zonas escolares. En este año el Estado de Morelos ingresó al Programa nacional, con la consecuente asignación de recursos económicos para su implementación en las escuelas.

Al inicio del ciclo escolar 2008- 2009 se abrió un paréntesis en los trabajos realizado, pues se inició un movimiento del magisterio estatal en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), eje importante en la política pública educativa del sexenio, y del que la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes formaba parte. Este movimiento, que inició el día 13 de agosto de 2008 y terminó el 5 de noviembre de 2008, incluyó un paro total de clases y movilizaciones en las calles y medios de comunicación, entre otros. Al regularizarse las actividades escolares se retomaron las acciones de capacitación al personal de educación regular (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de abril de 2015).

En el mismo año 2008, con los recursos financieros federales asignados al Estado, la primera tarea a realizar fue la pre- identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes en el Estado, principalmente en el nivel primaria, algunas secundarias y unos cuantos jardines de niños mediante un inventario que incluyó las cinco áreas de actividad adoptadas por la SEP

(intelectual, artística, creativa, psicomotriz, socio afectiva) (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015).

Al iniciar con los trabajos e identificación y atención educativa, el equipo de educación especial se encontró con diversos obstáculos tales como la falta de capacitación en esta área tanto en personal de la educación regular como la de educación especial, acompañado de mitos y prejuicios hacia las aptitudes sobresalientes, así como la percepción de incapacidad para atender esta población (“no necesitan ayuda, en mi escuela no hay de esos niños”) y aún posturas políticas entre los maestros (ir en contra de lo que la autoridad educativa estableciera como líneas de trabajo), o de autoritarismo y rechazo de algunas autoridades educativas (no permitir que los maestros de una zona escolar participaran en actividades relacionadas a la atención a esta población) (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015).

Considerando estas situaciones, la capacitación por medio de diplomados continuo, con fines de brindar al personal de las escuelas y de educación especial las herramientas necesarias para realizar la pre-identificación masiva de alumnos aptitudes sobresalientes en el Estado. Esta pre-identificación en las escuelas se realizó a través de la estructura de educación especial mediante el inventario de aptitudes sobresalientes diseñado por la SEP.

El total de inventarios analizados fue de 12000, pues no todos los inventarios entregados a los maestros de escuela regular fueron contestados correctamente, o simplemente no aceptaron contestarlos (dadas sus posturas políticas). El resultado fue la pre- identificación de 10,310 alumnos como sobresalientes en cuando menos una de las cinco áreas⁵. Es importante enfatizar que este ejercicio se estableció como una pre-identificación, lo que quiere decir que el proceso de identificación debía continuar conforme a lo planteado por la SEP. Los resultados obtenidos del levantamiento de inventarios fueron dados a conocer a las escuelas y autoridades educativas.

Ya en el año 2009, en las escuelas que contaban con una USAER se inició el trabajo conforme a lo indicado en la Propuesta nacional de intervención, realizando evaluaciones e informes psicopedagógicos y propuestas curriculares adaptadas tomando el enriquecimiento

⁵ Las escuelas que participaron en este levantamiento de Inventarios de aptitudes sobresalientes fueron: 773 primarias generales, nueve primarias indígenas, 96 secundaria generales, 61 secundarias técnicas, 153 telesecundarias, y siete preescolares indígenas.

del contexto educativo⁶ (áulico y escolar principalmente) como eje de la atención educativa, dando así seguimiento a los alumnos. Asimismo, los servicios de orientación brindaron esta atención a otra parte de alumnos preidentificados.

Sin embargo, una gran cantidad de alumnos preidentificados quedaron sin recibir atención alguna, pues la cobertura de los servicios de educación especial no era suficiente; por otra parte, la propuesta de atención a esta población no permeó en una gran cantidad de escuelas y maestros de grupo.

Algunas zonas escolares de educación especial impulsaron fuertemente la atención a la población con aptitudes sobresalientes: “la zona siete, que incluye Jojutla, Tlaquilenango, Tlaltizapán y Zacatepec; la zona cuatro que abarca Municipios como Coatlán, Mazatepec, Miacatlán, Alpuyecá; la zona ocho, Jonacatepec, Jantetelco, Zacualpan de Amilpas, Tepalcingo, Axochiapan; la zona seis que abarca algunos lugares del Municipio de Cuautla, Ocuituco, Tetela del volcán, Yecapixtla” (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de Abril de 2015).

En el periodo 2008- 2011, a nivel nacional el Estado de Morelos se colocó, junto con el Estado de Durango, como uno de los Estados que avanzaron considerablemente en la implementación del Programa nacional, lo cual se reflejaba en el monto de recursos financieros que se les asignaba año con año, con base en los avances demostrados (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de abril de 2015). Entre los aspectos evaluados se contaban el proceso de pre-identificación y su posterior atención desde las líneas de acción del Programa nacional.

A nivel estatal, los alumnos que fueron identificados a partir del año 2009 recibieron como estrategia de atención educativa el enriquecimiento extraescolar mediante la vinculación de la instancia de la educación especial con instituciones públicas y privadas, así como con algunos profesionales particulares. Se ofrecieron cursos y talleres en diferentes áreas de las

⁶ El enriquecimiento del contexto educativo se define como “una serie de acciones planeadas estratégicamente, para la mejora de la práctica educativa mediante el enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extraescolar” (SEP, 2006; p. 186). El enriquecimiento escolar plantea la “inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades” (p. 186) en el proyecto escolar y a nivel de la organización de la escuela. Por otra parte, el enriquecimiento áulico considera el diseño de una propuesta curricular adaptada que incluya adecuaciones en los elementos del currículo (metodología, evaluación, los contenidos o propósitos educativos) de acuerdo con las características del alumno, con el fin de propiciar el desarrollo de las habilidades identificadas en el alumno. Finalmente, el enriquecimiento extracurricular apunta a través del establecimiento de vínculos con instituciones, profesionales o “instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela” (p. 196), esto con fines de fortalecer el proceso educativo del alumno.

aptitudes sobresalientes, aunque en algunos casos estos no empataban con los intereses reales de los alumnos (Pineda, 2010).

Entre las instancias con las que se realizaron vinculaciones están PAUTA, Centro Morelense de las Artes, Centro Cultural Infantil La Vecindad, Casas de cultura de algunos municipios, Instituto de Investigaciones Eléctricas, escuelas de computación, escuelas de inglés, escuelas de natación; asimismo, particulares que impartieron talleres de música, teatro, artes plásticas, clases de fútbol, entre otros. En algunos casos, las familias de los alumnos identificados decidieron no aceptar las opciones que les fueron ofrecidas, dado que, con anterioridad, por iniciativa propia, habían ya comenzado a tomar clases en alguna academia, club deportivo u otro tipo de instancia.

Asimismo, se adquirió una gran cantidad de materiales destinados a las escuelas de las diversas zonas escolares en las que se realizaba seguimiento de los alumnos con aptitudes sobresalientes con fines de propiciar su desarrollo mediante estrategias implementadas por las propias escuelas o con el apoyo de los servicios de educación especial. Estos materiales respondían a las necesidades que podrían presentar los alumnos sobresalientes en las diferentes áreas de atención.

Por otra parte, también se realizó un trabajo con padres y madres de alumnos con aptitudes sobresalientes con fines de formar redes por zona escolar, y a nivel estatal, teniendo medianos resultados, pues a pesar de los esfuerzos no se logró conjuntar a los padres para trabajar en pro de esta población; al parecer se antepone el interés personal sobre el interés común. Se realizaron algunas reuniones a nivel de zona escolar, con resultados positivos en la zona escolar número siete, mientras que en el resto de las zonas escolares sólo se logró reunir a unos cuantos padres en una o dos reuniones. A nivel estatal se logró convocar a un buen número de padres y madres de familia a una reunión en la que participaron las personas que coordinaban los trabajos a nivel nacional, pero en intentos posteriores nuevamente se tuvo una pobre asistencia.

Los trabajos anteriormente descritos de manera general fueron interrumpidos, si no de manera total, sí parcialmente, con el cambio de administración en el Departamento de Educación Especial, ocurrido al cierre del ciclo escolar 2010- 2011 (Elvia Salazar Sotelo, entrevista personal, 13 de abril de 2015).

Un elemento más a considerar en cuanto a la influencia de las políticas educativas en el desarrollo del talento es el conocimiento, la disposición y el interés para brindar a los alumnos sobresalientes la atención que requieren. En palabras de quien fuera la Coordinadora del Programa Nacional de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos,

lo que más pesa es el interés de quien dirija el programa o la política educativa a nivel local. Si en una entidad hay alguien de peso dentro de SEP o dentro del gobierno al que le interese apoyar a los niños AS, entonces habrá algo para ellos, si no, olvídenlo (Entrevista para Animal político, s.f.)

Esto quedó plenamente evidenciado cuando las siguientes administraciones (del ciclo escolar 2011- 2012 hasta el ciclo 2013- 2014) consideraron que la atención de la educación especial debía focalizarse en la población que presentaban necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, lo que implicó dejar de lado la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes a pesar de que todavía se recibía también financiamiento a través del Programa nacional de atención a esta población. Sin embargo, algunos maestros de educación especial decidieron continuar brindando atención a estos alumnos a nivel del aula y la escuela.

Dado que el sistema educativo mexicano no cuenta con una estrategia sistematizada de seguimiento de alumnos identificados con aptitudes sobresalientes una vez que egresan de la educación básica y avanzan a los niveles medio superior y superior (González Álvarez et al., 2015), no se cuenta con información del devenir de los alumnos que fueron identificados y atendidos a través del Programa nacional.

4.4 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)

En este apartado se presentan inicialmente algunas consideraciones referentes a la operación del Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE) a nivel federal, y posteriormente algunos aspectos específicos referentes a la atención de la población estudiantil identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes.

Con el cambio de gobierno federal en el año 2012, se observaron cambios importantes en lo referente a programas que hasta entonces se implementaban en la SEP, incluido el PFEIE, que desapareció “para integrarse en el año 2014, como componente” del PIEE) (INAI, 2015).

El Programa para la inclusión y la equidad educativa empezó sus operaciones en el año 2014, a raíz de la fusión de siete programas presupuestales (cinco de ellos del nivel de educación Básica, uno de educación media superior y uno de educación a nivel Superior, a

saber: Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. (PFEIE), Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria. EED, Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM), Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED), Educación para personas con discapacidad, Atención Educativa a Grupos en situación Vulnerable, y Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la educación Indígena (SEP, 2017).

Como se puede observar ya, la apuesta de la institución educativa implicaba una complejidad debida, por una parte, a la fusión de programas de diferentes niveles educativos, y estos dirigidos a población que históricamente han representado un gran reto para los profesionales que les atienden. Sin embargo, la Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2017), realizada por una instancia privada evidenció deficiencias importantes desde las fases previas a su diseño.

Entre las deficiencias señaladas en el diseño, se pueden mencionar el hecho de que “no se contó con una valoración sobre la pertinencia ni una evaluación de procesos que proporcionara elementos para optimizar su operación” (SEP, 2017, p. 66).

Asimismo, los evaluadores encontraron una planeación deficiente en aspectos como la ausencia de metas de mediano plazo para el Programa., ausencia de “criterios y la justificación de la toma de decisiones relativas a objetivos, metas y estrategia de focalización” (SEP, 2017, p. 4).

También se señaló la inexistencia de “una valoración de los recursos financieros, técnicos, humanos y de información necesarios para la ejecución de cada etapa del programa, así como su procedencia y calendarización” (SEP, 2017, p. 4) en la planeación anual.

En el apartado de Cobertura y Focalización se lee que “El Programa no cuenta con una estrategia de cobertura documentada para atender a su población objetivo. En todas sus modalidades la cobertura es nacional, pero no se han establecido prioridades ni metas y plazos de atención y cumplimiento de objetivos conjuntos para el PIII en materia de cobertura” (SEP, 2017, p. 4), y se señala que el hecho de que cada modalidad que conformaba el PIII tenía poblaciones y objetivos diferentes no se consideraba posible integrarlas en una sola estrategia de cobertura.

En la evaluación de lo realizado hasta 2017, específicamente en referencia a las metas propuestas para este programa, se encontró y señaló que estas fueron bajas, por lo que se alcanzaron en cuatro componentes y en tres actividades y se reportaron como superadas ampliamente en tres componentes y en cuatro actividades (SEP, 2017).

En cuanto al fondeo económico otorgado al PíEE, se observó que en 2014 “ejerció 430.51 millones; 401.89 millones en 2015; 534.07 millones en 2016 y 211.5 millones de pesos en 2017, que en términos porcentuales representa una reducción del 60% respecto a 2016” (SEP, 2017, p. 4). Esta asignación económica para este programa al paso de los años se contrapone con el discurso político prevalente en esa época de la renombrada Reforma Educativa.

De acuerdo con la evaluación mencionada hasta aquí, el PíEE sólo fue evaluado en una ocasión en el año 2016, pero “no requirieron valorar le pertinencia de la integración de los siete programas y las implicaciones en sus procesos y objetivos... por lo que la evaluación de Diseño del PíEE no valoró la pertinencia de la fusión” (SEP, 2017, p. 5).

Al revisar la mencionada única evaluación realizada al PíEE (SEP, 2014), realizada por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., a través del Centro CLEAR para América Latina, se pueden leer frases elogiosas al programa. Sin embargo, en contradicción con esto, se puede también identificar desconocimiento de las necesidades educativas de la población a la que pretende beneficiar, y se hacen señalamientos que cuestionan al mismo programa. Por ejemplo, menciona que “el Programa tiene un enorme potencial para contar con elementos de diseño más sólidos y justificados, que le permitan reflejar, en sus instrumentos de planeación estratégica y documentos programáticos, las valiosas contribuciones que realiza a la inclusión y la equidad educativa” (SEP, 2017, p. 42). Ante esto, se puede preguntar ¿es posible que este programa realizara “valiosas contribuciones” (p. 42) a la inclusión y la equidad educativa si implícitamente se señala que no cuenta con un diseño sólido y justificado?

En otro segmento de las conclusiones de la evaluación se encuentra una contradicción más, por una parte, se reporta que “A partir de la comunicación con los operadores del Programa, el equipo evaluador detectó que el Programa realiza contribuciones importantes para la resolución del problema que busca atender” (SEP, 2017, p. 43). Sin embargo, más adelante se puede leer que existen lagunas de evaluabilidad en el Programa, al no presentar

una orientación a resultados clara o no encontrarse claramente articulada en los instrumentos de planeación estratégica ni en los documentos programáticos. La segunda causa se puede atribuir a los costos de transición asociados a la fusión reciente de los siete programas que ahora [lo] conforman (SEP, 2017).

Otros señalamientos que se hacen se refieren a que “En la información programática actual se encuentran muchos rezagos... y no refleja la visión general de un Programa integrado” (SEP, 2017, p. 42), lo cual habla de la ausencia de un seguimiento puntual para las acciones que recién se estaban realizando como parte de este programa.

Para finalizar, esta evaluación cierra con la frase “En este sentido, la evaluación es, también, una valoración sobre la decisión de fusionar” (SEP, 2017, p. 42), refiriéndose a la fusión de los siete programas que conformaban este programa, cuestionando así su propia creación.

Ahora bien, con la desaparición del PFEIE y el nacimiento del PIEE se creó la Coordinación de Educación Especial, que incluyó dos líneas de trabajo: 1) la discapacidad y 2) las aptitudes sobresalientes.

La atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes se menciona en uno de los objetivos específicos del PIEE de la siguiente manera: d) para el nivel básico de educación, “Fortalecer las capacidades de las escuelas y de los servicios educativos que brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos/as con discapacidad y con aptitudes sobresalientes (INAI, 2015, p. 9)”.

En las Reglas de operación del PIEE de los años 2014 y 2015 se señala que

cada entidad tiene la facultad de decidir cómo ejercer el recurso de acuerdo con sus necesidades; es decir, ningún monto asignado es específico para la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes. Sin embargo, en 2015, en las Reglas de Operación sí se especifica que, para población con discapacidad, aptitudes sobresalientes y telesecundarias, se destinará el 35% del recurso total transferido a las entidades federativas a través de este programa (INAI, 2015)

Como puede observarse, en el PIEE la población de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y las telesecundarias se integran en la misma categoría, dando por hecho que las necesidades educativas y de recursos financieros caben en esa misma categoría, lo que denota un desconocimiento de estas poblaciones tanto desde lo teórico como en lo práctico del quehacer educativo. Hasta aquí esta exposición sobre algunos aspectos generales del PIEE.

El PíEE en el Estado de Morelos

Con fines de dar continuidad cronológica a la historia de la atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes que se ha venido presentando, se hace referencia al documento titulado “Estrategia para el desarrollo de la educación básica en el Estado de Morelos”, del año 2014. Este documento reporta que la población con aptitudes sobresalientes estaba entonces constituida por 543 alumnos atendidos por las USAER (IMIPE, 2015b, p. 43).

La cantidad de 543 alumnos reportados con aptitudes sobresalientes está muy lejos de los avances que se habían logrado en la atención a esta población en el periodo 2006- 2011, y al mismo tiempo está muy cercana a la cantidad de 308 alumnos (156 niños y 152 niñas), que se reportaron en atención en el ciclo escolar 2005- 2006, que de acuerdo con la SEP (2006, p. 30).

Esta cantidad de alumnos representa el 1.38% de la matrícula total (391,987 alumnos) en educación básica en el Estado de Morelos en ese año. Cabe recordar que la SEP (2011c) ha reconocido que la incidencia de esta población es el 10% del total de alumnos de un grupo escolar. Al observar estos datos podría concluirse que la cobertura de atención a esta población en el Estado de Morelos se encuentra en un nivel similar al que se tenía diez años atrás, lo cual es en sí mismo un dato que puede ser calificado como preocupante, al ver disminuidas de manera radical las cifras de alumnos identificados y atendidos (Castellanos, 2014).

Por otra parte, al reportarse que esta población es atendida por las USAER en el Estado y no reportar ningún alumno sobresaliente y/o talentoso atendido en CAM, se muestra el desconocimiento y/o falta de interés por identificar y atender alumnos doblemente excepcionales (sobresalientes y con alguna discapacidad) en estos espacios escolares.

Los recursos financieros destinados a la educación especial en Morelos en el año 2014 a través del PíEE fueron \$1,440,000.00 (IMIPE, 2015a). De acuerdo con documentos oficiales (IMIPE, 2015a), para el año 2014 se planearon cursos de enriquecimiento para esta población en once USAER. Otros esfuerzos de atención a esta población se realizaron por parte de servicios de educación especial sin contar con presupuesto oficial.

4.5 Marco Legal de la Atención Educativa a los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes

El capítulo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), se establece que la educación impartida por el Estado es inclusiva,

al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán

medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación... Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar (CPEUM, 2019, Artículo 3)

La Ley General de Educación (LGE, 2019), en el artículo 7, numeral II del Capítulo II titulado “Del ejercicio del derecho a la educación”, enfatiza la perspectiva de la educación inclusiva,

eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que: a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (LGE, 2019).

De la misma manera, el sistema educativo mexicano expide de tiempo en tiempo las Normas de Control Escolar (NCE), que son el instrumento que regula los diferentes procesos implicados en el sistema educativo, como la inscripción, la reinscripción, la acreditación, la promoción, la regularización y la certificación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que cursan la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), cuenta con un Anexo referente a la Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, TEA o TDAH, en el que se describen la identificación, la evaluación psicopedagógica, el Plan de intervención y las consideraciones a tomar en cuenta para esta población.

De esta manera, se puede observar que la atención educativa a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes cuenta con fundamento legal establecido y vigente.

4.6 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

En el año 2019, la SEP en colaboración con organizaciones de la sociedad civil, diseñó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva -ENEI- (SEP, 2019a). Esta plantea propiciar la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión, y de condiciones estructurales que se convierten en Barreras para el Aprendizaje y la Participación –BAP-. Sus principios rectores son: 1) Autonomía progresiva, 2) Corresponsabilidad, 3) Diversidad, 4) Equidad en educación,

5) Excelencia en educación, 6) Igualdad sustantiva, 7) Inclusión, 8) Inclusión educativa, 9) Interculturalidad, 10) Interés superior de las niñas, niños y adolescentes, 11) Interseccionalidad, 12) Flexibilidad curricular (SEP, 2019a).

La atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes se menciona en algunas líneas de acción de los diferentes ejes rectores de la ENEI (SEP, 2019a).

Una guía de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes. Durante el año 2021 y el 2022, el área de Educación Especial de la Dirección General de Desarrollo Curricular, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública iniciaron el diseño de una propuesta de atención a esta población, que retomara aspectos teórico- metodológicos de la propuesta de intervención vigente a la fecha (SEP, 2006), pero apostando por un documento que a los maestros de los diferentes niveles de educación básica les fuera práctico y ágil en su lectura, comprensión y aplicación en sus escuelas. Es así como en el mes de agosto de 2022 se presentó el mencionado documento, bajo el título Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022), mismo que fue distribuido a los diversos centros educativos y servicios de apoyo del sistema educativo.

Hacia el mes de septiembre de 2022 se inició un proceso de capacitación en diferentes Estados del país, con fines de que se inicie la atención a esta población de acuerdo con lo planteado en la guía de atención mencionada.

Hasta aquí el recorrido histórico de la atención a la población de estudiantes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en México. Como se puede observar, la atención a esta población desde sus primeros abordajes tiene poco más de 30 años; se ha caracterizado por el impulso de iniciativas oficiales que se mantienen por un periodo corto para posteriormente desaparecer ante cambios en la política educativa que generalmente se observa con los cambios de gobierno, o de administraciones locales, por lo que no se ha logrado desarrollar un sistema sólido, eficiente de atención a esta población, como sería deseable.

Capítulo 5. Planteamiento del Problema

5.1 Problematicación

En México, entre 2006 y 2013, como una política pública instrumentada a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se realizaron esfuerzos importantes en todo el país para identificar y atender alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica (preescolar, primaria, secundaria); se identificó un gran número de alumnos, y se les brindó en mayor o menor medida, alguna forma de atención educativa por un tiempo. Esta atención fue variada tanto en las estrategias implementadas, como en el tiempo que las Entidades decidieron de manera autónoma; asimismo, dentro de cada Entidad la atención que los diferentes servicios de educación regular y especial brindaron también fue muy diversa.

Después de unos cuantos años de este trabajo, evidentemente un esfuerzo muy joven, los cambios de la política educativa generados por los cambios de administración a nivel federal, estatal y/o local impactaron de manera negativa la necesaria continuidad de estrategias de atención dirigida a esta población (Animal político, S.f.), coartando en diferentes maneras los procesos emprendidos para favorecer el desarrollo de sus aptitudes de esta población. Observando esta situación desde otra arista, también se coartó a los actores educativos la oportunidad de comprender cómo sucede el desarrollo de las aptitudes en sí mismo, para ir avanzando en esta área de conocimiento y práctica docente.

A esto debemos agregar la consideración de que en el país no existe institucionalmente un mecanismo de seguimiento puntual de estos alumnos al transitar de una escuela a otra en el mismo nivel educativo (por ejemplo, de una primaria a otra por cambio de domicilio) o al transitar de un escalón a otro de escolarización (por ejemplo, de primaria a secundaria, o de secundaria a preparatoria). Aun cuando por lineamientos oficiales los servicios de educación especial deben entregar a los padres una copia del informe de evaluación psicopedagógica y de la propuesta de enriquecimiento, esto no se realiza en la mayoría de los casos, por lo que al momento de ingresar a una escuela diferente a aquella en que se realizó el proceso de diagnóstico y atención educativa los padres no están en posibilidad de proporcionar información oficial del proceso de sus hijos, y la escuela receptora no está en posibilidad de dar continuidad a las propuestas de atención.

Un aspecto más que impide el seguimiento de estos alumnos es el que no existen lineamientos de atención educativa para esta población en los niveles medio superior y superior, por lo que los alumnos navegan sin que, de entrada, alguna figura educativa retome prácticamente nada de lo que pudo haberse documentado sobre los alumnos en el pasado.

Lo anteriormente expuesto lleva a que no se cuente con información documentada oficialmente sobre el acontecer de esta población al paso del tiempo, con excepción de la información que queda archivada en el nivel de educación básica, y que difícilmente se puede recuperar después de unos años, incluso por los padres de familia.

Como ejemplos de elementos que se entretajan en una interacción permanente con cada estudiante sobresaliente para favorecer o no el desarrollo de sus aptitudes, y sobre los que no se tiene registro puntual y disponible para el propio sistema educativo están:

- los obstáculos que enfrentan en los diferentes niveles educativos,
- las intervenciones realizadas tanto dentro como fuera de la escuela, que les resultan efectivos en cuanto a favorecer el desarrollo de sus aptitudes,
- las decisiones que las familias y las personas sobresalientes toman respecto a sus posibilidades educativas que propician el desarrollo de sus aptitudes,
- las relaciones dinámicas de los estudiantes con maestros y compañeros que resultan en un impulso en el corto, mediano o largo plazo para continuar desarrollando sus aptitudes,
- los eventos de la vida que por su naturaleza les dificultan el desarrollo de sus aptitudes,
- los impactos positivos o negativos que sus condiciones de vida (de salud, económicas y socioculturales) tienen en su desarrollo,
- los efectos que en el desarrollo de sus aptitudes tienen las decisiones, oportunidades y circunstancias de vida de sus padres y/o su familia,
- los efectos positivos o negativos que la situación económica, política, educativa, de salubridad y social en los niveles local, estatal y/o federal pudieran tener en su proceso de desarrollo, entre otros.

El impacto de no contar con información documentada sobre estos y otros aspectos desemboca, por una parte, en la falta de comprensión del proceso mismo del desarrollo de las aptitudes en las personas; por otra parte, provoca la ausencia de elementos que permitan una intervención sistematizada que propicie el proceso de desarrollo de los alumnos con aptitudes

sobresalientes, obstaculizando con esto el desarrollo pleno del potencial con que cuentan, lo que en sí mismo va en contra de lo establecido en las leyes de nuestro país, y representa además una violación a sus derechos humanos. De la mano con esto, podría conllevar a la pérdida de recursos valiosos para el desarrollo de nuestra sociedad, tanto en el presente como de cara al futuro.

5.2 Preguntas de Investigación

Con base en lo anterior, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo sucede el desarrollo de las aptitudes sobresalientes considerando como eje las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas de los que forma parte en el transcurso del tiempo?

5.3 Objetivos

El **objetivo general** de esta investigación es: Comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes a partir de las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas ecológicos de los que forma parte en el transcurso del tiempo.

Asimismo, se han planteado **objetivos particulares**, que son:

1. Reconstruir, a partir de la historia de vida de jóvenes con aptitudes sobresalientes, las relaciones dinámicas significativas que han establecido con los diferentes sistemas ecológicos de los que forma parte en el transcurso del tiempo.
2. Comprender de qué manera han influido las relaciones dinámicas significativas en el desarrollo de las aptitudes de una persona.

5.4 Justificación

En México, las estadísticas oficiales de la SEP respecto a la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2016, 2018, 2019b) ponen en evidencia la pobre respuesta del sistema educativo a las necesidades de esta población. Aún los esfuerzos más articulados (SEP, 2006) han sido desplazados por otros (DOF, 2014) sin realizar un análisis profundo de sus aciertos y desaciertos, truncando el seguimiento que pudiera haberse dado a los alumnos identificados y atendidos en la educación básica.

Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, en la cotidianeidad de la dinámica escolar no se cuenta con una estrategia finamente estructurada que permita asegurar este seguimiento independientemente de los cambios que se puedan dar al interior de las escuelas

(maestros de grupo, personal de educación especial, o Directivos) o a nivel de zona escolar, de supervisión o de las diferentes instancias administrativas a nivel estatal o federal.

La consecuencia de esto es que prácticamente no se ha documentado un seguimiento puntual a mediano, y mucho menos a largo plazo, de lo que ocurre con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes de los alumnos identificados, perdiendo así la posibilidad de sentar bases que nos permitan en México empezar a profundizar de manera más integral, sistémica, en el conocimiento del desarrollo de las aptitudes de esta población.

Se considera que algunas de las aportaciones de este estudio serán: el llamar la atención del sistema educativo mismo, así como de madres y padres de familia respecto a la importancia de establecer estrategias de seguimiento de los alumnos que son identificados una vez que prosiguen su formación escolar a niveles superiores; asimismo, se considera que la información sobre sus experiencias permitirían el diseño de estrategias de intervención más cercanas a la realidad de lo que vive esta población en el transcurso de su escolarización (Freeman, 2006; Sosniak, 2006).

Ahora bien, es preciso señalar que la producción de estudios en el área de las aptitudes sobresalientes en México ha tenido un auge en los últimos años, enfocándose en la familia, la escuela, procesos de identificación, entre otros aspectos. Si bien este conocimiento aporta un valioso recurso, es necesario emprender estudios en nuestro contexto desde una visión del desarrollo de las aptitudes como un proceso complejo por naturaleza, condicionado por las interacciones que se establecen de manera sistémica entre la persona en desarrollo y los diferentes niveles de contexto, lo que podría abrir nuevas perspectivas teóricas sobre el proceso de desarrollo de las aptitudes a lo largo de la vida, hasta llegar a su manifestación en uno o varios talentos (Gagné, 2015), y podría generar gran riqueza de información con el potencial de servir con fines de continuar afinando la política pública educativa dirigida a esta población, así como las orientaciones que sus familias requieren.

SEGUNDA PARTE:

MÉTODO

CAPÍTULO 6. Método

6.1 Investigación en tiempos de pandemia

Antes de presentar propiamente el método bajo el cual se ha estado realizando esta investigación, se presenta un breve apartado introductorio relacionado al impacto que ha tenido la aparición de la pandemia por COVID- 19 en el campo de la investigación, pues este trabajo de investigación se había planteado inicialmente realizarla de manera presencial, pero al considerar la realidad que se vivía en medio de la pandemia se tomó la decisión de migrar al ámbito virtual para su realización.

El impacto de la pandemia por COVID- 19⁷, declarada así por la OMS (2020a) el 11 de marzo de 2020, ha alcanzado niveles dramáticos. En México, el 14 de marzo de 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP), en conjunto con la SSA anunciaron las medidas de prevención para el sector educativo ante esta pandemia (SSA, 2020a; SEP, 2020); entre estas medidas, se “incluyó una serie de restricciones temporales de las actividades laborales, sociales y educativas cuyo propósito fue lograr el distanciamiento social a nivel nacional y, con ello, la mitigación de los contagios” (SSA, 2020b; p. 2). Así, se suspendieron las actividades educativas presenciales, muchas de las actividades productivas y económicas, se restringieron las congregaciones masivas y se recomendó permanecer en el domicilio a la población.

Como resultado del largo periodo de confinamiento obligado por la aparición y expansión de la COVID- 19 la vida de todas las personas en los países afectados se ha visto trastocada en diferentes maneras (Carmona y Lucero, 2022; Chenneville y Schwartz-Mette, 2020; Fontana, 2020), y la tarea de realizar investigación no es la excepción; esta se complejizó al verse en la necesidad de enfrentar situaciones como el cierre total de los centros escolares, así como espacios deportivos, culturales, laborales y sociales en general, la imposibilidad de la presencia física derivada del distanciamiento físico y las limitaciones de movimiento indicado por las autoridades (Clay, 2020; Fradejas-García et al.,2020; Hernán-García et al., 2020; Niederkrotenthaler et al., 2020; Ocean Nexus Center, 2020; Organización Panamericana

⁷ Con el fin de documentar el proceso de emergencia en México y, con esto, contextualizar las decisiones que se han tomado para la realización de la presente investigación, se sugiere consultar: DOF, 14mayo2020; OMS, 2010; SEP, 2020, 2020a, 2020b, 2020c; SEP, 2021; SSA, 2020, a, b, c; SSA, 2021, 2021a, b, c, d; Suárez, et al., 2020.

de la Salud- OPS-, 2016; Red de América Latina y el Caribe de Comités Nacionales de Bioética, 2020; Taster, 2020).

En consecuencia, las universidades detuvieron las investigaciones que involucraban el trato cara a cara entre personas, dado el riesgo de infección que implica (Carmona y Lucero, 2022; Clay, 2020), pues los investigadores, por principio ético, deben “respetar la integridad de los participantes para no poner en riesgo su salud física o mental innecesariamente” (Conbioética, 2020, p. 36), asegurando así la protección de sus derechos (Conbioética, 2020), y adhiriéndose con esto a los estándares éticos establecidos por instancias internacionales (APA, 2017). De la misma manera, la mayoría de los investigadores que tenían planeado realizar trabajos de campo se mantuvieron alejados de riesgos innecesarios de infección (Hernán-García et al., 2020; Markham y Buchanan, 2012; Niederkrotenthaler et al., 2020).

Ante esta realidad, los investigadores se vieron, y aún continúan, en la necesidad de adoptar rutas alternativas, ya sea para iniciar o para continuar investigaciones que tenían en curso, buscando siempre mantener la rigurosidad de sus estudios (Clay, 2020; Fradejas-García et al., 2020; Hernán-García et al., 2020; Niederkrotenthaler et al., 2020; Ocean Nexus Center, 2020). De esta manera, muchos se vieron obligados a pasar de sus campos de trabajo habituales al campo de lo virtual, o alguna otra estrategia remota para obtener datos, pues en la actualidad, está más que demostrado, no hay una forma universal de afrontar una pandemia y que el mundo debe buscar maneras alternativas de vida en las diferentes esferas de esta (Clay, 2020; Chenneville y Schwartz-Mette, 2020; Fontana, 2020; Fradejas-García et al., 2020; Gerez et al., 2020; Hernán-García et al., 2020; Lupton, 2020; Maddox, 2020; Niederkrotenthaler, T. et al., 2020; Ocean Nexus Center, 2020; Sbocchia, 2020; Taster, 2020; Valadez et al., 2020a; Valadez et al., 2020b).

Ya por años, tanto en el campo de la psicología como en el de las ciencias sociales se han realizado investigaciones utilizando los llamados recursos “virtuales” o “en línea”, refiriéndose al uso de la diversidad de recursos que ofrece el internet (Clay, 2020; Hamilton, 2014; Hanna, 2012; Janghorb et al., 2014; Lo Iacono et al., 2016; Lupton, 2020; Ocean Nexus Center, 2020; Rowe et al., 2014; Shapka et al., 2016). Sin embargo, las circunstancias que vivimos en la actualidad deben llevarnos a concluir que estamos en la era de la *e-investigación* (Hernán-García et al., 2020).

Dada esta realidad, se recurrió a la literatura enfocada a la investigación en línea, virtual o *e- investigación* con fines de retomar los aprendizajes que respecto a esta modalidad de investigación se han construido al paso del tiempo, y aplicar los que se consideraron pertinentes para la realidad local.

6.2 Diseño de la investigación

La presente investigación se realiza con una perspectiva metodológica cualitativa, que pretende estudiar en profundidad la compleja realidad social (Osses et al., 2006; Strauss y Corbin, 2002).

Esta investigación se aborda desde el enfoque de Historias de vida, que es una de las líneas de abordaje desde el enfoque biográfico. El enfoque biográfico se ubica en la intersección de lo social y lo psicológico, “sostiene que los individuos están marcados por una dinámica contradictoria entre la acción de determinantes sociales y familiares y el trabajo que el propio sujeto efectúa sobre su historia para intentar controlar su curso y otorgarle un sentido” (Cornejo, 2006, p. 95). Referirse a este como un *enfoque*, implica “una concepción de lo humano, de la realidad, de las posibilidades de conocerla y de los métodos adecuados para ello” (Cornejo, 2006, p. 101).

Pujadas Muñoz (1992) refiere que los relatos personales permiten observar “la complejidad extrema de las trayectorias vitales de los sujetos” (p. 43) dadas las también complejas relaciones que cada persona establece con los diversos niveles implicados en la sociedad. A través de estos, el investigador se sitúa en el punto donde convergen la individualidad (mediante el testimonio de su trayectoria vital) y la vida social en la cual está inmerso activamente, con sus implicaciones (valores, normas, formas de vida, entre otros) (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Pujadas Muñoz, 1992; Szczepanik y Siebert, 2016).

El enfoque metodológico de la historia de vida pone el acento en el papel fenoménico de la experiencia de la persona; es decir, en la interpretación que las personas hacen de su propia vida y el mundo que les rodea en ese momento (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Martín, 1995). Escuchar y analizar lo que tienen por decir a través de sus propias narrativas nos ofrece la oportunidad de aprender de sus experiencias (Flint, 2009).

Este énfasis en la experiencia, y la interpretación de esta por la persona que la vive son aspectos que en este trabajo hacen una conexión directa con los planteamientos de Bronfenbrenner en su modelo ecológico y, derivado de este, la categoría de las experiencias

dinámicas significativas, que he propuesto como central para la realización de esta investigación.

Continuando con la exposición de los aspectos metodológicos Pujadas Muñoz (1992, 2000) plantea que la aparición del método biográfico en las ciencias sociales se sitúa de manera arbitraria con la aparición de la obra *The Polish Peasant*, bajo la autoría de Thomas y Znaniecki (1920), en la que los autores usaron el término *life history*

para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas Muñoz, 1992, p. 13)

Tiempo después se introdujo el término *life story* para referirse exclusivamente a la narración que una persona hacía sobre su propia vida; a veces publicada sin modificación alguna con el fin de dar mayor peso al testimonio (Pujadas Muñoz, 1992, 2000).

Por un tiempo estos términos se solapaban en diferentes ámbitos académicos, lo cual dificultaba la comprensión de lo que el investigador pretendía realizar. Parece ser que en la actualidad esto sigue observándose ocasionalmente (Pujadas Muñoz, 2000).

Con fines de evitar confusiones, Pujadas Muñoz (1992, 2000) propone usar en el idioma español el término *relato de vida* para referirse al relato que una persona hace de su propia “vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 13), sin la intervención directa de un investigador, y denominar *historia de vida* al relato autobiográfico que hace una persona y que es obtenido por un investigador mediante entrevistas sucesivas, con fines de mostrar el testimonio subjetivo, recogiendo tanto los sucesos como “las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 48).

Al realizar una historia de vida, además del relato autobiográfico, el investigador echa mano de documentos personales para enriquecer y/o corroborar la información del participante (Feixa, 2018; Pujadas Muñoz, 1992, 2000). Asimismo, estas informaciones pueden complementarse con testimonios de otras personas cercanas a la persona de quien se reconstruye la historia de vida, utilizando la técnica de los relatos de vida cruzados (Feixa, 2018; Pujadas Muñoz, 1992, 2000).

Pujadas Muñoz (2000) señala que “existen varias modalidades de historias de vida: las de *relato único* y las de *relatos múltiples*” (p. 141).

Las *historias de vida de relato único* son poco frecuentes, y como su nombre lo indica, se refieren a la historia de una sola persona, que es entrevistada por el investigador; el investigador echa mano tanto de documentos personales como de otros documentos públicos que contribuyen a la construcción de su historia vital, contextualizando y dando consistencia al relato de la persona- caso.

Por otra parte, la idea principal de las *historias de vida de relatos múltiples* es hacer converger “los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 56).

En las historias de vida de relatos múltiples se distinguen dos subcategorías:

a) las de *relatos paralelos*, que usan los relatos de vida “en el estudio de unidades sociodemográficas amplias” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 52); el autor menciona como ejemplo, la juventud campesina polaca, las mujeres catalanas de clases populares, artesanos panaderos de París y ex-heroinómanos reclusos en diferentes centros penitenciarios. Este tipo de historias de vida ofrecen la posibilidad de “hacer comparaciones, categorizaciones de los informantes, de establecer hipótesis teóricas y validarlas mediante la acumulación de evidencias y, en definitiva, establecer generalizaciones sobre un determinado ámbito de conocimiento” (Pujadas Muñoz, 1992, p. 52).

b) las de *relatos cruzados*, que usan, como se ha mencionado anteriormente, testimonios de otras personas cercanas a la persona de quien se reconstruye la historia de vida; es decir, se usa una estructura polifónica en la que se cruza el relato principal y los relatos secundarios. También se puede aplicar este tipo cuando se estudia una formación social de dimensiones pequeñas, como el relato cruzado de una familia, una comunidad muy pequeña, una cofradía, una secta. Esto se origina en el deseo de obtener una visión más integral, así como en la inquietud de verificar, mediante un proceso de contrastación, la información obtenida por la persona central en la historia, obteniendo como resultado mayor profundidad y objetividad (Pujadas Muñoz, 1992, 2000).

En esta investigación, cada uno de los casos de jóvenes con aptitudes sobresalientes constituye un relato paralelo a los demás casos que conformen la muestra. Ahora bien, dados los objetivos de esta investigación, se ha considerado que es relevante contar con el testimonio de otras personas vinculadas a la vida de cada uno de los jóvenes biografiados, por lo que se

ha decidido incluir la participación de los padres de cada joven, así como de otras personas significativas para cada uno (maestro, entrenador, mentor). Los testimonios de estas personas (secundarios) complementan, verifican, matizan el relato de vida de cada joven (principal) (J. J. Pujadas Muñoz, comunicación personal, 4 de enero de 2021).

De esta manera, se puede concluir que el enfoque metodológico principal de esta investigación es el de los relatos paralelos, mientras que el enfoque de relatos cruzados sirve como apoyo para dar volumen a cada uno de los relatos principales. En esta investigación se utiliza el término *historias de vida de relatos paralelos* o, en una forma abreviada, *historias de vida paralelas*.

6.3 Participantes

La selección de participantes en la investigación cualitativa, con excepción de estudios de casos únicos, es dinámica; es decir, no se interrumpe (Rodríguez et al., 1996) sino que continúa a lo largo de la investigación. Los estudios cualitativos, según Cornejo (2006), se caracterizan por implementar de manera simultánea los procedimientos de selección de los participantes, de la recolección de los datos y del análisis de los resultados. Es decir, “estas etapas no son sucesivas, sino que establecen entre sí diferentes articulaciones y relaciones de reciprocidad” (Cornejo, 2006, p. 99).

En este estudio se contó con dos fuentes principales de información, y una más ha sido ubicada como opcional. La primera fuente de información son jóvenes con aptitudes sobresalientes, la segunda se refiere a los padres de estos jóvenes, y la tercera, considerada como opcional, se refiere a “otras personas significativas” para los jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Al contar con diferentes fuentes de información para construir las historias de vida de los jóvenes participantes, enfocadas en el desarrollo de sus aptitudes, se utilizó la triangulación de datos (Alzás y Casa García, 2017; Flink, 2014), confrontándose la información construida con los jóvenes y la información construida con los padres, fortaleciendo así la fiabilidad de esta investigación. (Alzás y Casa García, 2017; Flink, 2014; Freeman, 2006; Sosniak, 2006).

6.3.1 Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes

La muestra de este estudio está conformada por seis hombres y ocho mujeres jóvenes, de entre 18 y 26 años de edad que residen o residieron en el Estado de Morelos, en diversos tipos de localidad (ciudad, localidad urbana, localidad rural), con diversos estatus económicos

(Pujadas Muñoz, 1992), sin importar el nivel de desarrollo alcanzado en sus aptitudes a partir del momento que hayan sido identificados y hasta el momento en que participen en el estudio.

Su selección se realizó bajo los siguientes criterios de inclusión:

1. Que hayan sido identificados como sobresalientes en una o más áreas de actividad planteadas por la SEP (intelectual, artística, creativa, motriz, socioafectiva) en el periodo 2009-2012, en el marco del Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos implementado a nivel federal por la SEP, considerando que habrían sido identificados bajo el mismo modelo de identificación, y que habrían tenido oportunidades similares de atención educativa.

2. Que cuenten con un dispositivo de comunicación mediante el cual se les pueda entrevistar, ya sea un teléfono fijo, un teléfono celular o una computadora.

3. Que otorguen su firma en el formato de Consentimiento informado correspondiente.

Al mismo tiempo, se plantearon criterios de exclusión de posibles participantes, que fueron:

1. Que hayan sido identificados por instancias diferentes al sistema oficial de educación básica, considerando que se habrían utilizado procedimientos distintos a los propuestos por la SEP, lo cual podría haber derivado en diferencias marcadas en cuanto a las oportunidades de enriquecimiento que compartieron los identificados bajo los lineamientos de la SEP.

2. Que declinen la invitación a participar después de darles la información incluida en el Consentimiento informado.

3. Que decidan retirar su participación en el transcurso de la investigación; en tal caso, los datos obtenidos hasta entonces serán eliminados.

6.3.2 Padres o Tutores de los Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes

La muestra de este trabajo de investigación también está conformada por nueve madres y dos padres de los jóvenes adultos con aptitudes sobresalientes, dado que se ha considerado tanto su capacidad para identificar algunos rasgos característicos de la presencia de aptitudes sobresalientes en sus hijos en edades tempranas (Freeman, 2006), como el hecho de contar con información relevante relacionada al proceso de desarrollo de las aptitudes de sus hijos (Ott y Kiewra, 2018).

Los criterios de inclusión fueron:

1. Ser madre o padre de un joven adulto con aptitudes sobresalientes identificado en el periodo 2009- 2012 en el marco de los lineamientos establecidos por la SEP.

2. Que cuenten con un dispositivo de comunicación mediante el cual se les pueda entrevistar, ya sea un teléfono fijo, un teléfono celular o una computadora.

3. Que expresen su disponibilidad para participar en el estudio mediante la firma del Consentimiento informado.

Originalmente se pretendía entrevistar, a ambos padres de cada uno de los jóvenes, considerando que el tratamiento de la información que ambos proporcionaran se complementaría, y se obtendría una visión más amplia (Pujadas Muñoz, 1992, 2000) respecto al proceso de desarrollo de las aptitudes de su hijo sobresaliente. Sin embargo, esto no fue posible, por lo que se optó por solicitar la participación de quien tuviera interés y disponibilidad.

Se considera que el hecho de plantear desde el inicio la decisión de entrevistar tanto a los padres como al hijo con aptitudes sobresalientes (aun cuando son mayores de edad) permitió iniciar el establecimiento de confianza hacia el trabajo propuesto, lo que redundó en beneficios para los propósitos del estudio.

Los criterios de exclusión para estos potenciales participantes fueron:

1. Que sus hijos con aptitudes sobresalientes hayan sido identificados por instancias diferentes al sistema oficial de educación básica.

2. Que declinen la invitación a participar después de darles la información incluida en el Consentimiento informado.

3. Que decidan retirar su participación en el transcurso de la investigación; en tal caso, los datos obtenidos hasta entonces serán eliminados.

6.3.3 Otras Personas Significativas para los Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes

Esta fuente de información se consideró como opcional; estaría conformada por maestros, tutores académicos, entrenadores, pares y otras personas que en opinión de los jóvenes con aptitudes sobresalientes hayan tenido, y/o tengan, relevancia en el desarrollo de sus aptitudes en el transcurso de sus vidas. Se consideró opcional bajo la consideración de que se recurrirá a estas sólo en los casos en que los jóvenes con aptitudes sobresalientes hicieran referencia a estos. En el proyecto de investigación se establecieron los criterios de inclusión y de exclusión para estas potenciales participantes.

En el transcurso del trabajo de campo, se preguntó a los jóvenes si consideraban que hubiera alguno que destacara en cuanto al apoyo que les hubieran otorgado, por lo que fueran significativas en sus vidas. Algunos de los jóvenes comentaron que no había alguno en especial, que todos los maestros habían aportado de diferente manera para su desarrollo, otros más dijeron que no era posible ya localizarlos, o que consideraban que no podrían participar debido a lo ocupado de sus agendas.

Sólo dos jóvenes hablaron con los instructores que consideraban significativos, en un caso era una maestra de ballet, mientras que en el segundo era un maestro de dibujo y pintura. Se hizo contacto con ellos vía Whats App, y se acordó y realizó la primera reunión de tipo informativa vía videoconferencia. Se dijeron interesados en participar, pero que estaban muy ocupados; sin embargo, aceptaron que se les enviara tanto el formulario de Consentimiento informado como el Cuestionario sociodemográfico. Estos potenciales participantes no contestaron el formulario de Consentimiento informado, por lo que no se pudo concretar su participación en la investigación.

6.4 Tamaño de la Muestra

Al proponer una organización de las diferentes técnicas de muestreo, Teddlie y Yu (2007) presentan cuatro grupos, de acuerdo con los propósitos de los estudios. El grupo que reúne a las técnicas de muestreo secuenciales, se caracterizan por la selección gradual de participantes, ya sea porque se pretende generar teoría o porque la muestra se decidirá paulatinamente en el transcurso de la investigación. Estos son: muestreo teórico, casos confirmatorios o contradictorios, de oportunidad o emergente y el de bola de nieve o cadena (Teddlie y Yu, 2007). Un último grupo, el quinto, de su propuesta se refiere a los diseños que combinan diversas modalidades de técnicas de muestreo (Teddlie y Yu, 2007).

En esta investigación, precisamente, se utilizó una combinación de dos métodos de muestreo. Inicialmente se recurrió al muestreo por bola de nieve, también llamado método de cadena o método de encadenamiento (Feixa, 2018; Teddlie y Yu, 2007). A partir de los contactos iniciales de una red personal la muestra fue ampliando, solicitando a cada informante la referencia de otra persona que cubriera los criterios de inclusión establecidos para la investigación (Feixa, 2018; Teddlie y Yu, 2007).

Posteriormente se recurrió al muestreo teórico. En este, la muestra se considera completa cuando se alcanza el punto de saturación teórica, mismo que se alcanza cuando en el

proceso de codificación los nuevos datos que se codifican encuentran un lugar en categorías ya definidas, por lo que no aportan elementos nuevos, sino que incrementan el volumen de las categorías, y con esto se considera que se ha obtenido información suficiente para cubrir los objetivos propuestos en la investigación (Strauss y Corbin, 2002).

6.5 Técnicas e Instrumentos

En este apartado, se presentan las técnicas utilizadas para la realización de esta investigación, iniciando con las entrevistas en profundidad, a lo que le siguen algunos aspectos de la entrevista en línea que se consideran relevantes; finalmente, se exponen algunos aspectos relevantes sobre la técnica de Análisis de documentos personales relacionados a la identificación y desempeño de los jóvenes con aptitudes sobresalientes. Asimismo, en esta investigación se utilizó un cuestionario, como herramienta para identificar aspectos sociodemográficos de los participantes.

Dado el diseño de esta investigación, se decidió triangular la información construida mediante las entrevistas en profundidad con la información obtenida mediante el análisis de documentos personales, con fines de constatar, por una parte, las actividades que los jóvenes han realizado al paso de los años, así como los logros que han alcanzado (Flink, 2014).

6.5.1. Técnicas

6.5.1.1 Entrevistas en Profundidad. La construcción de las historias de vida de los participantes de este estudio ha implicado un proceso de indagación, realizado mediante sucesivas entrevistas en profundidad coproducidas entre investigador y la persona dueña de la historia de vida (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Martín, 1995, Pujadas Muñoz, 1992, 2000; Taylor y Bogdan, 1987).

El contenido de estas entrevistas en profundidad está conformado por experiencias pasadas y presentes, acontecimientos, pretensiones futuras (Cannell y Kahn, 2004; Szczepanik y Siebert, 2016; Vela, 2001), sentimientos, maneras de entender, comprender y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana (Cannell y Kahn, 2004; Martín, 1995; Szczepanik y Siebert, 2016).

Pujadas Muñoz (2000) señala que

Es el individuo, con su subjetividad, quien selecciona unas vivencias, silencia otras y quien, en definitiva, organiza el discurso. Sin embargo, la autonomía del relato individual es limitada, pues viene condicionada por unos moldes culturales, que organizan tanto las estructuras narrativas como los contenidos y los valores que se vehiculan a través del relato (p. 149)

Lo planteado por Pujadas Muñoz hace eco de los planteamientos teóricos de Bronfenbrenner respecto al papel de la experiencia en la vida de las personas, entendida esta no desde las condiciones objetivas de lo vivido sino considerando el significado que las personas le atribuyen a esos hechos vividos, a lo que significa o significó para ellos; es decir, “se refiere más al ámbito de los sentimientos” (Bronfenbrenner y Morris, 2006, p. 797), y por tanto a ese espacio en el que se construye al paso del tiempo la subjetividad de cada persona.

Un aspecto importante que se observó en el transcurso de estas entrevistas es el relato del participante sobre cómo entiende su propia vida, en el que “intenta relacionarse reflexivamente con su propia experiencia de vida” (Szczepanik y Siebert, 2016; p. 286). Al participar de un proceso de reconstrucción biográfica, los participantes, o narradores, pueden reflexionar de manera un poco más profunda sobre las circunstancias y eventos acaecidos en su vida, y con esto alcanzar una comprensión de sí mismos, de sus acciones y de sus posturas de vida (Schütze, 1992).

En las entrevistas en profundidad realizadas se usaron indicaciones genéricas, claves orientadoras sobre lo que se buscaba (Feixa, 2018), no se utilizó un protocolo estructurado y rígido de preguntas a cubrir con cada entrevistado (Alheit, 2012; Báez, 2012; Pujadas Muñoz, 1992), pero sí se tomaron algunas pautas de la literatura consultada (Feixa, 2018), teniendo siempre como eje principal el desarrollo de las aptitudes de los participantes, y al mismo tiempo las interrelaciones entre los diferentes subsistemas que Bronfenbrenner propuso en el modelo ecológico. Asimismo, se tomó en cuenta el conocimiento de los procedimientos propuestos por el sistema educativo mexicano para la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes, así como para su atención educativa.

De acuerdo con lo indicado por la literatura, en las entrevistas se formularon preguntas tales como “¿Qué piensas de...?”, “¿Qué sucedió cuando...?”, “¿Cómo viviste esta experiencia?”, de manera que se brindó al participante la oportunidad de hablar de experiencias que a ellos les han resultado significativas en relación con la temática eje de la investigación (Alheit, 2012; Ardila y Ruedas, 2013).

El investigador fue solamente el inductor de la narración (Pujadas Muñoz, 1992, 2000), adoptó un enfoque conversacional para alentar a los participantes a describir sus experiencias con sus propias palabras a través de historias y ejemplos (Alheit, 2012), deshilvanando “el hilo de su experiencia según su propia lógica” (Feixa, 2018; p. 61). Fue el participante, desde su

autonomía, quien seleccionó vivencias para expresar, y silenció otras tantas (Pujadas Muñoz, 2000); sin embargo, el investigador tuvo siempre en consideración que ese discurso estaba influenciado por los contextos del entrevistado que “organizan tanto las estructuras narrativas como los contenidos y los valores que se vehiculan a través del relato” (Pujadas Muñoz, 2000; p. 149).

Al investigador le correspondió identificar tanto las etapas o hechos normativos, como “los períodos críticos, no normativos, que han conformado esa vida” (Martín, 1995, p. 42) desde la perspectiva del narrador. El entrevistador fue decidiendo cuándo y cómo echar mano de frases orientadoras hacia los objetivos de la entrevista (Vela, 2001), y formuló preguntas sólo cuando así lo consideró indispensable para profundizar o para aclarar algún aspecto (Feixa, 2018; Pujadas Muñoz, 1992, 2000; Stake, 2010) de tal manera que la entrevista fuera, en la medida de lo posible, percibida por el participante como uno más de los intercambios sociales de la vida cotidiana; en otras palabras, procurando que las entrevistas fueran percibidas conversaciones naturales (Alheit, 2012; Bourdieu, 1999; Feixa, 2018; Sosniak, 2006).

Se considera que de esta manera procuró reducir en cierto manera y nivel la llamada violencia simbólica que en muchas ocasiones se ejerce en la relación entrevistador-entrevistado (Bourdieu, 1999); con esto también se favoreció el establecimiento del rapport y una conversación fluida, propiciando un ambiente adecuado, mediante una escucha activa con fines de que el participante brindara información de manera libre y autónoma (Alheit, 2012; Bourdieu, 1999; Pujadas Muñoz, 1992, 2000; Sosniak, 2006; Stake, 2010; Valles, 2002).

En cuanto al lenguaje no verbal que comunican los participantes, se considera que aun cuando se han realizado entrevistas en línea se logró captar los gestos y expresiones de los participantes en el transcurso de la entrevista, que permitieron dar un mejor sentido a lo que los participantes han expresado verbalmente.

Se realizaron anotaciones que se han considerado pertinentes (Alheit, 2012; Taylor y Bogdan, 1987) sobre: a) los temas trabajados en cada entrevista, lo cual permitió al investigador seguir la pista sobre el material cubierto, a la vez que permitió retomar conversaciones previas cuando se consideró necesario abundar sobre algún tema; b) observaciones que el investigador realizó de los participantes durante la entrevista, c) cualquier inconveniente o situación no prevista ocurrida durante el proceso.

Las entrevistas en profundidad se grabaron en audio; los audios íntegros se mantienen en resguardo exclusivamente del investigador. Esto ha permitido regresar a la fuente original cuantas veces han sido necesarias (Alheit, 2012; Janghorb et al., 2014; Martín, 1995).

Cada entrevista resultó única y tomó sus propios matices a partir del discurso de los participantes (Báez, 2012), a quienes se entrevistó en dos ocasiones como mínimo (una participante con quien las sesiones tuvieron una duración de aproximadamente dos horas), aunque en algunos casos se realizaron cinco sesiones y excepcionalmente seis sesiones de entrevista de alrededor de una hora cada una (Vela, 2001).

La Entrevista en Línea. Entre la amplia gama de investigación que se realiza utilizando las herramientas del internet se encuentran las que lo utiliza para recolectar datos o información; de estas, se eligió las entrevistas en líneas (también llamadas tele entrevistas), que se realizaron mediante videoconferencias usando la aplicación Google Meet. Asimismo, se utilizaron cuestionarios realizados desde la aplicación Google Forms (Carmona y Lucero, 2022; Franzke et al., 2020; Hanna, 2012; Markham y Buchanan, 2012). Evidentemente, lo que diferencia a las técnicas usadas en el ambiente virtual de las mismas usadas presencialmente es el rol de la tecnología como facilitador de la interacción entre el entrevistado y el participante sincrónicamente, pero de manera remota (Maddox, 2020).

La entrevista en línea permitió alcanzar a posibles participantes de lugares alejados, pues contaban con los medios necesarios para esto (Banitt Duncan, et al., 2014; Hamilton, 2014; Hamilton y Bowers, 2006; Hanna, 2012; Lo Iacono et al., 2016; Shapka et al., 2016), expandiendo así las oportunidades tanto para el investigador como para los posibles participantes (Hamilton, 2014; Hamilton y Bowers, 2006), y permitiendo además superar limitaciones financieras y de tiempo, pero sobre todo las restricciones de movilidad que se establecieron a nivel nacional para evitar la propagación del virus SARS-Cov2, mismas que impactaron de diferentes maneras los planes de realizar entrevistas presenciales en muchas investigaciones (Hamilton, 2014; Hanna, 2012; Janghorb et al., 2014; Lo Iacono et al., 2016; Shapka et al., 2016).

Se consideró que esta decisión no era inflexible ni concluyente, pues no se pretendía cerrar las posibilidades a potenciales participantes que, por ejemplo, no contaran con servicio de internet o con un dispositivo mediante el cual se pudieran realizar las videoconferencias. En otras palabras, no se pretendía impactar negativamente la brecha digital en nuestra sociedad.

Por esta razón, se plantearon algunas alternativas que se mencionan a continuación: 1) en caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 lo permitieran, y los participantes lo aceptaran, las entrevistas con los participantes podrían ser realizadas de manera presencial siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de reuniones, 2) en caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no lo permitieran, o los potenciales participantes no aceptaran reunirse presencialmente, o no cuenten con los medios electrónicos para reunirse mediante videoconferencias, se consideraría la opción de usar algún otro medio, como el telefónico (teléfono fijo o celular) para realizar las entrevistas.

Con excepción de dos entrevistas realizadas presencialmente, la gran mayoría se realizaron virtualmente. Cuando se realizaron las entrevistas presenciales, las condiciones de la pandemia lo permitían, y el participante aceptó hacerlo; además de que se siguieron las medidas sanitarias establecidas por las autoridades. Se le propuso realizar estas entrevistas presencialmente debido a que se observó que presentaba dificultades con el uso del teléfono celular y de la aplicación usada para las videoconferencias.

La entrevista en línea resultó un ambiente natural y confortable para jóvenes y adultos tempranos, pues no les fue extraño socializar de manera virtual (Lo Iacono et al., 2016; Shapka et al., 2016). En cuanto a los padres participantes, en todos se observó disposición para participar de manera virtual, lo que representó una fortaleza más para esta modalidad de entrevista (Lo Iacono et al., 2016). Sin embargo, también se observó que algunos de los participantes necesitaron orientación, misma que se brindó sin mayores dificultades, para instalar la aplicación utilizada para realizar las videoconferencias, mientras que en un caso más se decidió realizar la entrevista informativa inicial vía videollamada por WhatsApp, pues la participante no logró establecer el enlace en Google Meet. Estas dificultades fueron resueltas con la ayuda de sus hijos y del investigador (Hamilton, 2014).

Respecto a los dispositivos utilizados para realizar las entrevistas, los participantes utilizaron tanto una computadora de escritorio, una laptop o un teléfono celular. En algunas ocasiones, los participantes tuvieron alguna dificultad con su dispositivo, tales como que se terminaba la batería de su teléfono celular o que no lograban encender la computadora por fallas de esta. En algunas ocasiones estuvieron en condiciones de cambiar de dispositivo y se

retomó la comunicación, mientras que en otras no fue posible, y se acordó retomar la entrevista en una reunión posterior.

Asimismo, en diferentes momentos de las entrevistas se experimentaron dificultades que el mundo entero vivió de manera cotidiana durante la pandemia por COVID 19; por ejemplo, alguno de los participantes de la videoconferencia no contaba con una señal adecuada de internet en algún punto de la entrevista, trayendo como consecuencia la interrupción súbita y total de la actividad por unos minutos, ante lo cual el investigador esperaba en la sala para que el participante reingresara una vez que recuperara la conectividad, o recurrió a la mensajería de WhatsApp para mantener comunicación en ese momento y acordar qué hacer (Carmona y Lucero, 2022; Hamilton, 2014; Janghorb et al., 2014; Lo Iacono et al., 2016; Rowe et al., 2014).

Debido a que esto era ya parte de la cotidianidad, y de las pláticas cotidianas en familias y centros de trabajo, esto fue asumido, tanto por el investigador como por los participantes de la investigación, como algo que podía suceder y que estaba en buena medida fuera del alcance de ambos resolverlo de manera inmediata. Otros incidentes vividos fueron la interrupción de la conectividad por unos segundos y recuperación casi inmediata de la comunicación, la interrupción de la voz o de la imagen momentánea durante la videoconferencia, que se resolvía haciéndolo saber al interlocutor y solicitándole repetir la información que se hubiera perdido.

Un incidente más fue el que el participante recibiera, en el celular que usaba para realizar la video conferencia, una llamada telefónica que consideraba importante; esto ocurrió con una madre participante, que pidió un momento para contestar debido a que provenía de su casa, o del teléfono de uno de sus hijos, a lo que obviamente se accedió. Después de la llamada, que tomaba dos o tres minutos, regresaba a la entrevista, retomando su discurso sin mayores dificultades.

El investigador también tuvo algunos incidentes con los dispositivos que utilizó; por ejemplo, durante una semana no contó con una computadora disponible para realizar dos entrevistas programadas; asimismo, por algunos días no contó con un dispositivo para realizar la grabación de las entrevistas. Ante estas situaciones, se contactó de manera inmediata a los participantes para explicar la situación y reprogramar las entrevistas. Se considera que estas situaciones no impactaron negativamente en la participación de jóvenes y sus padres, pues se

sabía ya que esto sucedía ocasionalmente en todo lugar. Asimismo, se considera que el punto clave ha sido la comunicación fluida en el transcurso de la investigación.

Otro aspecto por mencionar sobre la utilización de las entrevistas en línea es el de la coordinación para su realización. Esta implicó la necesidad de acordar con el participante la fecha y hora de la entrevista, el tiempo aproximado de esta (Hamilton, 2014; Janghorb et al., 2014; Maddox, 2020), la plataforma virtual que se utilizaría, hacer llegar al participante el enlace que permitiría la reunión, hacer pruebas del uso de la plataforma y la grabación en audio de las entrevistas.

Un aspecto más de suma relevancia es el de la confidencialidad en el proceso de investigación realizada en la virtualidad. Al respecto, la Asociación Americana de Psicología (APA, 2013, 2017) ha señalado la necesidad de incluir una discusión franca sobre los límites de la confidencialidad, dado que, por ejemplo, pudiera ocurrir que alguna (s) persona (s) irrumpiera (n) en el lugar en que se encuentre el participante en el momento de la entrevista en línea y enterarse del contenido de esta (Chenneville & Schwartz-Mette, 2020; Lo Iacono et al., 2016); en el menor de los casos, podría (n) provocar una distracción en el transcurso de la entrevista (APA, 2013).

Al respecto, y dado que el investigador no tendría control sobre situaciones que pudieran darse en el espacio físico en donde se encontraba el participante, se decidió comentar de manera explícita con el participante los beneficios que aportaría para la entrevista el determinar cuidadosamente el mejor lugar desde donde se realizaría esta, pero siempre respetando su autonomía para decidir esta cuestión (APA, 2013; Hamilton, 2014; Janghorb et al., 2014; Lo Iacono et al., 2016; Maddox, 2020).

Es bien sabido que el establecimiento del rapport es un elemento más que beneficia la realización de entrevistas en general, y la entrevista en línea no es la excepción. Al respecto, se considera que no se encontraron dificultades para establecer una atmósfera de confianza con los participantes (Alheit, 2012), aún con aquellos que inicialmente se mostraron un tanto reservadas, tímidas, y para quienes la vía remota también les permite sentirse no invadidos, en su propio espacio, lo cual benefició la relación entre participante e investigador (Lo Iacono et al., 2016).

Respecto a la capacidad de las entrevistas en línea para obtener fielmente las señales que se pueden captar a través del lenguaje no verbal, se puede mencionar que no hay un

consenso en la literatura; algunos autores consideran que la capacidad para observar el lenguaje no verbal es igual a la de las entrevistas persona- persona (Hamilton, 2014; Hanna, 2012; Janghorb et al., 2014), mientras otros manifiestan dudas al respecto (Rowe et al., 2014). Lo que se observó en esta investigación es que, aunque posiblemente se pueden perder algunas señales no verbales, sí se puede lograr un balance poniendo especial atención a las tonalidades de la voz, o expresiones faciales o de las partes del cuerpo que se pueden observar (Lo Iacono et al., 2016).

6.5.1.2 Análisis de Documentos Personales Relacionados a la Identificación y Desempeño de los Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes. Diversos autores señalan que el investigador cuenta con la posibilidad de recurrir a la técnica de análisis de documentos personales de los participantes, que complementen, enriquezcan o verifiquen los hechos narrados en las entrevistas en profundidad (Martín, 1995; Pujadas Muñoz, 1992; Rockwell, 2018).

Pujadas Muñoz (1992) define a los documentos personales como “cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado” (p. 14). Ejemplos de estos son las fotografías, objetos personales, documentos oficiales, entre otros (Álvarez, 2008; Mallimaci y Giménez Béliveau, 2009; Pujadas Muñoz, 2000).

Rockwell (2018) señala que al recurrir a documentos contenidos en archivos (registros de archivo), así como a objetos que den constancia de sucesos o etapas del pasado de las personas o las comunidades (artefactos del pasado) el investigador ayuda a que los procesos de investigación ganen profundidad, enriqueciendo los relatos, y se aprecien los sucesos a investigar desde diferentes momentos históricos (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2009).

En esta investigación se realizó una revisión de documentos personales de los participantes que aportan información referente al desempeño de cada joven con aptitudes sobresalientes. Sólo en un caso se observó documentación oficial referente a la identificación o los planes de atención educativa. Principalmente se han observado fotografías de participación de los jóvenes participantes en eventos de diversa índole, fotografías de dibujos o pinturas en diferentes técnicas plásticas, constancias de calificaciones, constancias de participación en cursos o en talleres, medallas, y trofeos.

6.5.2 Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. García Alcaraz et al. (2006) mencionan que, aunque los cuestionarios sociodemográficos realizados personalmente presentan una mayor tasa de respuestas (80- 85%), observan inconvenientes tales como el costo elevado en tiempo invertido, así como cierta influencia que puede ejercer el investigador sobre el participante (vergüenza) y sobre las respuestas (interpretaciones).

Para esta investigación se diseñaron tres cuestionarios sociodemográficos: uno dirigido a los jóvenes con aptitudes sobresalientes (Anexo 4), uno más dirigido a los padres o tutores (Anexo 5), y uno más para otras personas significativas (Anexo 6). Estos incluyen, siguiendo algunas pautas de la literatura, aspectos como datos generales, educación, actividad laboral, conformación familiar, gusto por actividades deportivas, culturales o académicas, así como algunos aspectos referentes a la comunidad en donde viven, entre otros (Arriola Navarrete y Butrón Yañez, 2005).

El investigador envió al participante en turno, vía WhatsApp, el cuestionario sociodemográfico correspondiente en formato electrónico (Google Forms); una vez recibido, los participantes lo contestaron en el momento en que así lo consideraron pertinente y lo enviaron. Se considera que el hecho de haber mencionado a los participantes de manera explícita la utilidad de esta herramienta, y que podrían contestarlo de acuerdo con sus tiempos, sin ningún tipo de presión por parte del investigador, fue de gran ayuda para que proporcionaran la información solicitada.

6.6 Procedimiento

El estudio se dividió en cinco fases que no suceden de manera secuencial, sino cíclica y dinámica dada la naturaleza de esta investigación (Álvarez, 2008; Feixa, 2018). Estas son: 1) Acceso al campo, 2) Búsqueda y selección de participantes, 3) Recopilación de datos, 4) Análisis de datos, 5) Devolución de información a los participantes.

6.6.1 Fase de acceso al campo.

El primer paso para el acceso al campo de investigación fue la búsqueda de los llamados porteros, que son personas con las que el investigador tiene contacto antes de iniciar la parte empírica de su estudio; son la primera fuente de información sobre el contexto y las personas, grupos o instituciones que serán el objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 1994; Rodríguez et al., 1996).

Las personas que tomaron este rol en esta investigación forman parte de una red personal del investigador, que son profesionales de la educación especial en Morelos, o bien académicos que han trabajado brindando atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos desde hace varios años.

El primer contacto con estas personas se realizó mediante mensajes vía WhatsApp o Facebook, explicando de manera general diferentes aspectos de la investigación y la invitación para apoyar como porteros; en algunos casos fue necesaria una tercera comunicación para aclarar algún aspecto de la información que se les había proporcionado, de acuerdo con lo recomendado en la literatura (Prats Cuevas et al., 2016).

Las respuestas de los posibles porteros fueron diversas. En la siguiente tabla, se muestra el proceso de comunicación y colaboración que desarrollado entre el investigador y los porteros con el fin de conformar la muestra del estudio.

Tabla 2.

Proceso de conformación de la muestra

Porteros	Medio de primer contacto	Medio de segundo contacto	Medio de tercer contacto	Respuesta	Participantes logrados
1	Facebook	WhatsApp	Teléfono	Acepta colaborar	J01, J03, J04, MJ01, MJ03 y MJ04. J07 y MJ07
2	Facebook	Correo electrónico	Facebook	Acepta colaborar	J09
3	Facebook	Correo electrónico	Facebook	No acepta, dice no tener ningún contacto con algún potencial participante	Ninguno
4	Facebook	WhatsApp	Facebook	Inicialmente dice aceptar, pero después del 3er contacto no se recibe respuesta	Ninguno
5	Whatsapp	Correo electrónico	----	Acepta colaborar	J02, MJ2
6	Facebook	Correo electrónico	WhatsApp	Acepta colaborar	Ninguno, pues de dos potenciales participantes ninguno cumplía con los criterios de inclusión
7	WhatsApp	Correo electrónico	WhatsApp	Acepta colaborar	J08, MJ08, J13, J14, MJ13 y MJ14

8	Correo electrónico	WhatsApp	Correo electrónico	Acepta colaborar	Ninguno. No se logró establecer contacto con el potencial participante
9	WhatsApp			Acepta colaborar	J05, J06; PJ05
10	WhatsApp	Correo electrónico		Acepta colaborar	J10, MJ10
11	WhatsApp			Acepta colaborar	J11, MJ11
12	Facebook	WhatsApp		Acepta colaborar	J12, MJ12

Fuente: Elaboración propia.

6.6.2 Fase de Búsqueda y Selección de los Participantes

Los participantes en una investigación aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema que se pretende estudiar, que le permite comprenderlo y realizar interpretaciones (Rodríguez et al., 1996).

Como parte de la información que se proporcionó a los porteros, se enfatizó el compromiso ético asumido en esta investigación de siempre mantenerse y mantener fuera de riesgo de infección a sí mismo y a los potenciales participantes, motivo por el que el contacto de los porteros con los potenciales participantes se realizó vía telefónica, mensajes vía WhatsApp o Facebook, y sólo en un caso se hizo el contacto de manera directa, siguiendo los protocolos de seguridad sanitaria ya conocidos.

Una vez que el portero hizo contacto con el posible participante le proporcionó la información inicial y le preguntado sobre su disponibilidad e interés para participar. Ante la respuesta positiva, el portero le pidió su autorización para proporcionar sus datos de contacto al investigador, a lo que todos accedieron, con fines de iniciar la comunicación directa entre el investigador y los posibles participantes.

El contacto inicial del investigador con el potencial participante se realizó vía telefónica, mensajes de WhatsApp o correo electrónico. En algunos casos el primer contacto se hizo con la madre del joven participante, en otros se hizo directamente con el joven, comenzando así lo que algunos autores denominan proceso de negociación (Rodríguez et al., 1996). El objetivo de este primer contacto fue brindar información sobre la investigación y esclarecer dudas sobre la misma; para el investigador fue importante también para tener elementos que le ayudaran a verificar que el potencial participante cubriera con los criterios de

selección y explicar al posible participante el papel que tomaría en el estudio, así como otros aspectos operativos de su participación (Alheit, 2012).

De acuerdo con Rodríguez et al. (1996), es común y normal que los participantes muestren inicialmente un estado de tensión e incertidumbre, que debería ser abordado de manera sutil por el investigador, a través de exponer explícitamente la importancia de su participación, sus derechos como participante, el uso que se dará a la información que proporcione. Sólo en dos casos de potenciales participantes se ha notado cierta tensión al realizar la primera comunicación vía telefónica, pero esto desapareció en la medida en que se le proporcionó la información correspondiente.

Dos posibles participantes no cubrieron los criterios de inclusión, lo cual se les hizo saber de manera clara y abierta, y se le agradeció su disposición a escuchar y conversar hasta este punto. Asimismo, se les hizo saber que al concluir la investigación se realizará un proceso de devolución de información al que serán invitados, de manera que estos potenciales participantes no seleccionados para el estudio sean beneficiados con la información de los resultados de la investigación.

A los posibles participantes que cubrían los criterios de inclusión se les indicó que podrían disponer de tiempo para dar su respuesta, respetando a su autonomía (Organización Panamericana de la Salud- OPS- y el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas -CIOMS- 2016; Prats Cuevas et al., 2016). Asimismo, se les informó de que en caso de que aceptaran continuar con el proceso se les pediría asistir, de ser posible en compañía de su hijo/a (en caso de que el primer contacto hubiera sido con la madre) o su mamá (en caso de que el primer contacto hubiera sido con el joven) a una reunión vía videoconferencia a través de la plataforma Google Meet, con fines de ampliar la información (Alheit, 2012), dando todos los detalles para que pudieran estar en condiciones de decidir sobre su posible participación en el estudio.

Se realizaron diecinueve entrevistas informativas con una duración de alrededor de 30 minutos cada una. Para su realización, se acordó la fecha y hora de la reunión, el investigador generó y envió al potencial participante el link para la reunión en Google Meet. La mayoría de estas entrevistas se realizaron de manera individual, mientras que cinco se realizaron con la presencia del joven participante y su mamá o papá.

En la reunión pactada, el investigador brindó información amplia referente a la investigación y se aclararon sus dudas. Todos los potenciales participantes que llegaron a este punto del proceso aceptaron, dando su respuesta verbal al final de la reunión informativa.

Ahora bien, se ha documentado que la migración de proyectos de investigación hacia ambientes virtuales ha generado preocupación respecto a la imperante necesidad de que los investigadores obtengan de sus participantes el consentimiento informado en las investigaciones que se realicen en tiempos de emergencias que involucren participantes humanos o datos identificables (APA, 2017; Chenneville y Schwartz-Mette, 2020; Clay, 2020; González-Peña et al., 2017; Hamilton, 2014; Lo Iacono et al., 2016; OPS, 2020a; OPS-CIOMS, 2016). En esta investigación, una vez que los potenciales participantes expresaron verbalmente su disposición para participar, se les envió el link del Formulario de Consentimiento informado vía WhatsApp (Hamilton, 2014; Janghorb et al., 2014), y sólo una vez que lo contestaron y enviaron su respuesta se le consideró participante de este estudio.

Una joven, potencial participante que atendió la reunión informativa y expresó su disponibilidad para participar, pasados unos días, se comunicó con el investigador para informar que había cambiado de opinión y no participaría.

Dos participantes más, instructores de artes con quienes se realizaron reuniones informativas y expresaron verbalmente participar en la investigación, y a quienes se les enviaron los formularios de consentimiento informado y cuestionario sociodemográfico vía WhatsApp, finalmente no enviaron los formularios contestados, por lo que no participaron en este estudio.

6.6.3 Fase de Recopilación de datos

Esta fase se inició recabando información a través del Cuestionario sociodemográfico digitalizado en un formulario de Google. Una vez que el participante lo contestó, lo envió de manera automática al indicarlo así en el formulario.

Asimismo, una vez recibido el formulario de Google correspondiente al Consentimiento informado, se acordaba con el participante, vía mensajes de WhatsApp, el día y la hora de la primera entrevista en profundidad (Alheit, 2012) y se les enviaba el link de Google Meet para la videoconferencia. En algunos casos se tuvo que esperar hasta una semana para recibir respuesta de los participantes, principalmente por motivos de carga de trabajo

escolar, de salud o razones laborales; en consecuencia, las entrevistas se realizaron con algunos días de distancia entre una y otra.

Se realizaron en promedio tres entrevistas con cada participante (con algunos de estos se realizaron, cuatro y hasta cinco en un caso). En total se realizaron noventa entrevistas de alrededor de una hora de duración.

En algunas ocasiones, los participantes informaron al investigador que no podrían acudir a la reunión virtual de entrevista por motivos de compromisos escolares o laborales que se les asignaron sin previo aviso, en otros casos lo hicieron por motivos enfermedad, asuntos familiares imprevistos, o problemas de conexión de internet. En todos estos casos se acordaron nuevas citas para continuar con el proceso de la investigación.

Respecto a la puntualidad de los participantes a las videoconferencias, los participantes no siempre acudieron a la sala de reunión virtual a la hora acordada. En algunos casos, al establecer comunicación vía WhatsApp para disculparse y mencionar sus razones para no ingresar puntualmente a la reunión (asuntos escolares, laborales o familiares, olvido) preguntaron si se podría realizar la entrevista; lo cual fue posible en algunas ocasiones, mientras que en otras no por motivos de otros trabajos que ocupaban la agenda del investigador; en estos casos se acordó una nueva cita para entrevista.

Se solicitó a los participantes que en la medida de sus posibilidades eligieran un espacio en el que se sintieran cómodos, libres para hablar (Hammersley y Atkinson, 1994; Feixa, 2018), pero que al mismo tiempo garantizara la privacidad y la confidencialidad, que evitaran la presencia de terceros, así como interrupciones de sonidos ambientales intensos en la medida de lo posible (Hammersley y Atkinson, 1994). Los participantes decidieron libremente su lugar de preferencia para realizar las entrevistas en línea. En prácticamente todos los casos, los participantes se encontraban en su casa, ya sea en una habitación, ya sea a puerta cerrada o abierta (cuando no había nadie más en su casa), en la sala o en su jardín.

En algunos casos la entrevista en curso se vio interrumpida por la intervención de alguna persona, por ejemplo, un familiar que se encontraba en casa del participante, o un distribuidor de algún producto comercial al que un familiar del participante tuvo que atender viéndose en la necesidad de desplazarse muy cerca del lugar en donde se encontraba; una interrupción más fue la de llamadas telefónicas al celular que se usaba para realizar la video conferencia de la entrevista. Estas interrupciones fueron momentáneas, la entrevista se detuvo

de inmediato, el participante pidió una disculpa, resolvió rápidamente el asunto o respondió que no podía atenderles. Las entrevistas continuaron sin mayor dificultad, retomando el punto en que se interrumpió la conversación. En un caso en particular, la presencia de la mamá del participante le sirvió de apoyo para obtener una información específica de su infancia. La conversación continuó sin problemas después de esto.

Ocurrieron también otro tipo de interrupciones muy breves, por ejemplo, cuando un participante necesitaba encender una luz o de cambiar de lugar, o rechazar una llamada telefónica. Esto transcurrió sin ninguna repercusión negativa en la entrevista. Asimismo, en muchas de las entrevistas se percibieron ruidos ambientales que no representaron mayor dificultad ni interrumpieron el transcurso de estas.

El día y hora de las entrevistas en profundidad se acordaron con los participantes, ya sea al final de cada entrevista, o posteriormente vía mensajes de WhatsApp.

Como parte del procedimiento para la conformación de la muestra, hacia el final de la participación de cada persona se les preguntó, por una parte, si tenía contacto con algún/a joven que cubriera los criterios de inclusión de este estudio y, por otra, si fuera el caso, aceptarían colaborar platicando con esa persona sobre la investigación y preguntando si estarían interesados en participar. Al respecto, una de las participantes (J03) proporcionó datos de dos personas que forman parte de la muestra del estudio y la mamá de esta (MJ03) de hecho se convirtió en portera al contactar al participante J11 y a su mamá (MJ11); el resto dijo no tener contacto con algún otro posible participante, o que a quienes conocen no se encontraban en condiciones de participar.

Finalmente, el investigador registró diferentes aspectos de las evidencias de identificación y de manifestación de las aptitudes sobresalientes que los participantes han mostrado bajo la consideración de que son pertinentes para los fines de la investigación (contexto en que obtuvo esta evidencia, fecha aproximada, significado que tiene para el participante, otros comentarios que el participante consideró pertinentes hacer).

6.6.4 Fase de Devolución de Información a los Participantes

Feixa (2018) señala que la labor realizada en el proceso de investigación en el que la fuente principal de información es la oral no puede darse por concluida al imprimir o presentar un trabajo ante la comunidad científica, “la secuencia continúa con el retorno de los materiales

a los lectores y los sujetos de la investigación, en un proceso que se puede considerar como una forma de restitución patrimonial” (Feixa, 2018, p. 72).

La devolución o restitución de información a los participantes puede realizarse de diferentes maneras: transcripción de entrevistas, informes sobre los avances de la investigación, capítulos de tesis en los que se incluyen sus testimonios, publicación científica, conferencia, o una copia de las grabaciones de las entrevistas; esto permitirá la retroalimentación por parte de los participantes, lo que enriquecerá los procesos de la investigación en diferentes momentos de su realización (Feixa, 2018; 2020; Mondragón Barrios, 2007; Ojeda Rosero et al., 2020).

Con fines de cumplir con el principio de justicia, y de maximizar los beneficios sociales de la participación en el estudio, en esta investigación se convocó a dos reuniones virtuales (videoconferencias usando la aplicación Google Meet) planeadas para una duración de una hora con cuarenta y cinco minutos con fines de presentar los resultados obtenidos en la misma. A estas reuniones se invitó, vía mensaje por Whats App, tanto a los participantes de este estudio, como a los potenciales participantes que no formaron parte de la muestra por no cumplir con los criterios de inclusión.

Sin embargo, de las dos reuniones sólo se concretó la primera reunión, tuvo una duración de dos horas, y contó con la participación de diez participantes, de los cuales tres eran jóvenes participantes, así como seis madres y un padre participantes. Para la segunda fecha de reunión no se presentó ningún participante.

La única reunión virtual se inició dando una muy breve introducción y bienvenida a los asistentes, posteriormente se dio paso a la exposición de los resultados de la investigación, y posteriormente se destinó el tiempo necesario para que los asistentes realizaran preguntas, expusieran dudas y/o inquietudes, a las que se les dio respuesta. Los participantes hicieron sólo dos preguntas, algunos expusieron sus reflexiones sobre la información que se presentó tratando de hacer conexiones con sus experiencias de vida, y en adelante expresaron agradecimiento por haber participado en este estudio. Finalmente, se agradeció a los asistentes su disposición para participar en todo el proceso de esta investigación.

En el transcurso de haber enviado las invitaciones, el padre participante con quien se realizaron las dos únicas entrevistas presenciales en la investigación mostró su intención asistir a la devolución de resultados, por lo que se le ofreció una reunión presencial únicamente con

él para este fin, dado el antecedente de que tiene dificultades para manejar los medios virtuales de comunicación, aunque sí maneja adecuadamente la mensajería vía Whats App. La reunión se acordó usando esta aplicación, y se llevó a cabo en una cafetería, ajustando el lugar, la fecha y hora a su disponibilidad. La reunión se realizó siguiendo protocolos vigentes de salud. Esta reunión tuvo una duración de dos horas. Después de la presentación de la información, se dio tiempo al participante para realizar preguntas y comentarios, dándole las respuestas respectivas.

Como comentario final de este apartado, se considera señalar que la devolución de resultados a los participantes de una investigación debe ser considerada una práctica sumamente importante en los diferentes ámbitos de la investigación, considerándola tanto desde el punto de vista ético, así como desde una perspectiva metodológica que robustezca la validez de las investigaciones de corte cualitativo.

6.6.5 Estrategia a Seguir ante el Retiro Voluntario de un Participante

Para este proyecto se planteó originalmente una estrategia, apegada a los principios éticos establecidos en este trabajo, a seguir en caso de que un participante decidiera retirarse de la investigación, situación que no ocurrió, motivo por el que no se reproduce aquí la estrategia planteada.

6.7 Proceso de Análisis de Datos

En esta investigación, este proceso está conformado por: 1) la transcripción de las entrevistas en línea, 2) el procesamiento de los cuestionarios sociodemográfica, 3) el análisis e interpretación de datos de las entrevistas.

6.7.1 Transcripción de las Entrevistas

La transcripción del material de una entrevista grabada consiste en la traducción del lenguaje oral al lenguaje escrito; no consiste en hacer una reproducción literal y escrupulosa sino una útil para los fines investigativos (Feixa, 2018; Valles, 2002).

Para lograrlo, el investigador debe reproducir de manera fiel la conversación incluyendo variantes, “la jerga de los informantes, así como algunas repeticiones, interrupciones, intervenciones del entrevistador, etcétera, que dejan claro el origen oral de los relatos” (Feixa, 2018, p. 64). Sin embargo, diferentes autores (Bourdieu, 1999; Valles, 2002) llaman a reflexionar cuando este tipo de producciones orales deberían o no incluirse en la

transcripción, y coinciden en que no deberían incluirse cuando puedan llegar a estorbar la clara comprensión del discurso del entrevistado.

De acuerdo con Valles (2002), es necesario escuchar en varias ocasiones para revisar que la interpretación sea mejorada, pues generalmente ocurre una pérdida de información al transcribir.

Se realizó personalmente la transcripción literal de las entrevistas, considerando la necesidad de mantener siempre en resguardo la confidencialidad y el anonimato de los participantes (Feixa, 2018). La transcripción se realizó siguiendo el orden en que se ha obtenido el relato original, incluyendo las palabras coloquiales que han usado los participantes, las repeticiones, los silencios (Feixa, 2018). La transcripción de las entrevistas al formato digital implicó extensas horas de trabajo (Feixa, 2018; Szczepanik y Siebert, 2016).

Con fines de asegurar la confidencialidad y el anonimato, a cada participante se asignó un código de acuerdo con el rol que tienen en la investigación: J01, para joven participante número 1, y de esta manera sucesivamente; asimismo, se usa P, para padre; M, para madre, antepuesto al código del joven con quien está relacionado; por ejemplo, para la madre del participante 1 el código es: MJ01, para el padre del participante 2: PJ02, y así sucesivamente.

6.7.2 Procesamiento de Datos Sociodemográficos

Se considera que estos datos son importantes tanto para contextualizar como para, en algunos casos, interpretar los datos que surjan en las entrevistas. Se organizaron y plasmaron en tablas con fines de permitir una visión global y clara de la condición de las familias de los jóvenes con aptitudes sobresalientes.

En el Capítulo 7: Resultados de la investigación, específicamente en el apartado dedicado a la caracterización de la muestra, el lector encontrará la Tabla 7, que muestra algunos de los datos sociodemográficos de los jóvenes participantes, mientras que algunos de los datos sociodemográficos de las madres y los padres participantes se encuentran en la Tabla 8.

Asimismo, en el Anexo 7 encontrará una versión ampliada de la información sociodemográfica de los jóvenes participantes (Tabla 21), mientras que una versión ampliada de la información sociodemográfica de los padres y madres participantes se encontrará en el Anexo 8 (Tabla 22).

6.7.3 Análisis e Interpretación de Datos de las Entrevistas

El procedimiento de análisis e interpretación de los datos en esta investigación se ha realizado de acuerdo con la propuesta del *Template Analysis* desarrollada por Nigel King (King y Brooks, 2017) y retomada magistralmente por Hindrichs (2020).

El *Template Analysis* puede definirse como una manera de realizar el análisis de textos, en el que se produce una lista de códigos que representan los temas que son identificados, y que tiene la característica de que plantea un abordaje combinado o mixto de códigos preestablecidos (deductivos), así como de códigos que emergen (inductivos) durante el propio análisis (Hindrichs, 2020).

Ahora bien, la familiarización con la información obtenida se alcanzó a partir de la realización de las entrevistas, y en otros momentos al escuchar las grabaciones para su transcripción, y las posteriores lecturas de estas línea por línea de las transcripciones, lo que “obliga al analista a escuchar bien lo que los entrevistados están diciendo y cómo lo están diciendo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 12), con fines de codificar de manera principalmente inductiva, “derivada de lo que emerge de la codificación de los textos” (Hindrichs, 2020, p. 13).

Con el avance en el proceso de investigación mediante la realización de las entrevistas, y con esto el avance en la inmersión en el campo de estudio, el análisis de tipo inductivo tomaba un papel principal, abriendo un horizonte amplio de información propio de la muestra estudiada, sin que esto implicara el abandono del diálogo constante con los referentes teóricos que conforman el marco teórico de esta investigación, manteniendo en adelante este interjuego de enfoque inductivo- deductivo. Esto corresponde a una primera fase del análisis de los datos (Hindrichs, 2020a).

A continuación, se presenta la Tabla 3, que muestra las categorías identificadas en la literatura, que permitieron establecer temas amplios para su exploración en el proceso de construcción de la información mediante las entrevistas en profundidad.

Tabla 3.

Algunas categorías identificadas en la literatura especializada

Categorías identificadas en la literatura especializada
<ul style="list-style-type: none">• Rol de la familia extensa en el desarrollo de las aptitudes• Rol de los padres en el desarrollo de las aptitudes• Papel de los maestros de grupo en el desarrollo de las aptitudes• Papel de la escuela en el desarrollo de las aptitudes• Relaciones con pares en el transcurso de su escolarización• Proceso de identificación como alumnos con aptitudes sobresalientes• Estrategias de atención educativa dentro de la escuela• Estrategias de atención educativa fuera de la escuela

Fuente: Elaboración propia, a partir de información identificada en la literatura (Castellanos Simons et al., 2015; Conejeros et al., 2020; Freeman, 2006; Gagné 2015; Heller et al., 2005; López Aymes et al., 2014; Martínez y Simons, 2015; Olszewski- Kubilius, 2008).

Esta lectura, análisis y codificación inicial se realizó utilizando formatos digitales de las transcripciones, y para la codificación se utilizó la herramienta de resaltado del texto en color, así como la de colores de fuente y los comentarios en la herramienta de revisión del programa Word.

En la codificación inicial se etiquetaron fragmentos del discurso lo más apegado posible al lenguaje que los participantes utilizaron (*in vivo coding*). De acuerdo con Hindrichs (2020a), “se trata de identificar fragmentos de texto y atribuirle un nombre (*etiquetar*)” (p. 29). En un momento posterior, estas etiquetas se agrupan para ir conformando categorías.

En una segunda fase de este trabajo, se busca acopiar ejemplos suficientes de lo que hemos observado, de manera que la categoría pruebe su validez y su relevancia en la investigación realizada, llegando así a la llamada saturación de la categoría, en el que los nuevos materiales no aportan más nada nuevo (propiedades, dimensiones o relaciones) a esta categoría en el transcurso del análisis (Strauss y Corbin, 2002).

Se inició el trabajo de construcción de la plantilla en una hoja de cálculo en Excel incluyendo las categorías y subcategorías que surgieron a partir del trabajo descrito anteriormente, usando también los memos recogidos durante y en momentos posteriores a la realización de las entrevistas, y fragmentos de las entrevistas que en el trabajo línea por línea fueron codificados. Este procedimiento se siguió con todas las entrevistas realizadas.

En una fase posterior, se realizó un trabajo para intentar dar a cada categoría una definición, preferentemente con base en el propio trabajo de análisis realizado y las notas realizadas también hasta el momento (Hindrichs, 2020a). Las categorías, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), tienen la característica de representar el fenómeno, mientras que las subcategorías responderán el cómo, dónde, por qué, quién, cómo, con qué consecuencias, del fenómeno.

A continuación, se presenta una tabla en la que se muestra la plantilla inicial, que se construyó jerárquicamente en tres niveles.

Tabla 4.

Plantilla inicial

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
1. Apoyo parental	1.1 Organización de dinámica familiar	1.1.1 Alimentación y hábitos de higiene personal 1.1.2 Actividades del hogar 1.1.3 Actividades escolares y extraescolares
	1.2 Acompañamiento	1.2.1 Ayuda en actividades escolares 1.2.2 Escucha, motivación y orientación 1.2.3 Acompañamiento físico
	1.3 Relación con personas e instituciones	1.3.1 Gestión de ingreso y permanencia en espacios educativos 1.3.2 Gestión que lleva al ingreso a programas de becas económicas
	1.4 Provisión de recursos materiales	
2. Actividades de enriquecimiento	2.1 Actividades permanentes	
	2.2 Actividades adicionales	
3. Identificación con personas significativas	3.1 Padres	
	3.2 Familia extensa	
	3.3 Maestros	
	3.4 Instructores	
	3.5 “Influencers”	
	3.6 Tutores	
4. Obstáculos	4.1 Falta de instructores	
	4.2 Maestros e instructores con bajo nivel de dominio en su actividad	
	4.3 Rigidez extrema de parte de los instructores	
	4.4 Falta de apoyo familiar	
	4.5 Rechazo social ante el alto nivel de desempeño	

Fuente: Elaboración propia.

Más adelante, se trabajó en el sentido de buscar relaciones dialécticas entre las categorías y subcategorías que hasta el momento se habían conformado, lo cual reconfiguró la jerarquización realizada inicialmente, pues algunas desaparecieron, algunas otras se fusionaron y algunas más conformaron categorías más amplias; esto, siempre teniendo en cuenta la recursividad de este proceso, que permite continuar trabajando de manera flexible pero sistematizada. Este trabajo corresponde a la llamada codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

Con fines de ejemplificar el proceso de codificación axial realizado se presentará la Tabla 5, en la que se muestra las transformaciones que la categorización del *template inicial* sufrió hasta llegar a la del *template final* (Hindrichs, 2020b). Sin embargo, antes de presentar la tabla, se considera necesario advertir que, dado que el *template inicial* incluía categorías de tres niveles jerárquicos, mientras que el *template final* incluye categorías de hasta séptimo orden, se ha decidido no incluir aquí la jerarquización completa del *template final* debido a lo extenso de este; a cambio, se muestran algunas de las transformaciones que las categorías del *template inicial* observaron en este proceso. El *template final* se presentará en el Anexo 9.

Dicho esto, y en referencia al contenido de la Tabla 5, se puede observar que en el lado izquierdo de la misma se presenta la categorización inicial con sus correspondientes categorías de primer y segundo orden, en el orden original, mientras que en la segunda mitad de la tabla se observan algunas de las categorías del *template final*, manteniendo la numeración que se le atribuyó en este pero sin que estas sigan el orden que ocupan en la versión final, sino que se han distribuido de tal manera que se evidencie cómo algunas de las categorías finales se corresponden en mayor o menor medida con las iniciales.

Ahora bien, con fines de favorecer la lectura de la Tabla 5, a continuación, se hacen algunas anotaciones.

En negritas se observan las categorías iniciales, cuya conformación fue guiada principalmente por la literatura especializada, incluyendo su denominación.

La numeración de las categorías del *template inicial* es la utilizada, mientras que las que se muestran en la tabla para el *template final* no siguen el orden que ocupan en la versión final, sino que están distribuidas de tal manera que se evidencie cómo algunas de las categorías finales se corresponden en mayor o menor medida con las iniciales.

En letra cursiva se observan las categorías del *template final* que se conformaron de manera a partir del análisis inductivo, emergiendo paulatinamente en el proceso de investigación.

El tachado de tres subcategorías indica que, aunque fueron incluidas en el *template inicial*, fueron desechadas debido a que no se saturaron de manera suficiente en el proceso de investigación.

Tabla 5.

Desarrollo de la categorización del template inicial a la del template final

Categorización del <i>Template inicial</i>		Categorización del <i>Template final</i>	
Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden
1. Apoyo parental	1.1 Organización de dinámica familiar	2. Progenitores como mediadores constantes	2.1 Progenitores como mediadores constantes efectivos
	1.2 Acompañamiento		
	1.3 Relación con personas e instituciones		
	1.4 Provisión de recursos materiales		
2. Actividades de enriquecimiento	2.1 Actividades permanentes	7. Actividades de desarrollo	7.1 Actividades escolares. 7.2 Actividades extraescolares. 7.3 Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares
	2.2 Actividades adicionales		
3. Identificación con personas significativas	3.1 Padres	2. Progenitores como mediadores constantes	2.1 Progenitores como mediadores constantes efectivos
	3.2 Familia extensa		
	3.3 Maestros	4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.	4.1 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores efectivos en los espacios de desarrollo
	3.4 Instructores		
	3.5 Tutores		
	3.6 “Influencers”		

4. Obstáculos

4.1 Falta de instructores

4.2 Maestros e instructores con bajo nivel de dominio en su actividad
4.3 Rigidez extrema de parte de los instructores

4.4 Falta de apoyo familiar

4.5 Rechazo social ante el alto nivel de desempeño

4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.

2. Progenitores como mediadores constantes

3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes

1. Manifestaciones tempranas de aptitudes.

3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes

4.2 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores no efectivos en los espacios de desarrollo

2.2 Progenitores como mediadores constantes no efectivos

3.2 Características obstaculizadoras
3.3 Consecuencias de las características obstaculizadoras

1.1 Observadas por familiares muy cercanos

1.2 Significado atribuido a las manifestaciones tempranas por parte de los familiares cercanos
1.3 Contexto en el que se observan

1.4 El juego como ambiente privilegiado para las manifestaciones tempranas de aptitudes

3.1 Características favorecedoras

<i>6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes</i>	<i>6.1 Momento de su realización</i> <i>6.2 Criterios de identificación</i> <i>6.3 Áreas de identificación</i> <i>6.4 Significado personal de la identificación</i>
<i>8. Aceleración como estrategia de intervención educativa</i>	<i>8.1 Tipos de aceleración</i> <i>8.2 Intervención educativa previa a la aceleración</i> <i>8.3 Significado personal de la aceleración</i> <i>8.4 Resultados de la aceleración</i> <i>8.5 Intervención educativa posterior a la aceleración</i>
<i>9. Toma de decisiones</i>	<i>9.1 Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones</i> <i>9.2 Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones</i>
<i>10. Expectativas de futuro</i>	<i>10.1 Corto plazo</i> <i>10.2 Mediano plazo</i> <i>10.3 Largo plazo</i>

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las categorías finales mantuvieron en gran medida las características que observaron en los primeros momentos de configuración, pero no se puede señalar que hayan quedado intactas. Por ejemplo, se toma la categoría inicial 1: “Apoyo parental”, y sus subcategorías: 1.1 Organización de dinámica familiar; 1.2 Acompañamiento; 1.3 Relación con personas e instituciones, y 1.4 Provisión de recursos materiales. Estas subcategorías conforman la subcategoría 2.1 Progenitores como mediadores constantes efectivos de la categoría 2. Progenitores como mediadores constantes, y se desglosan en otras categorías de menor jerarquización que llega hasta el séptimo orden.

De la misma manera, la categoría 2. Actividades de enriquecimiento, que se encuentra en el *template inicial*, y conformada por las subcategorías 2.1 Actividades permanentes, y 2.2 Actividades adicionales encuentran correspondencia, si bien no en su totalidad, en el *template final* en la categoría 7. Actividades de desarrollo, pero evolucionó a la inclusión de subcategorías de segundo orden 7.1 Actividades escolares, 7.2 Actividades extraescolares, y 7.3 Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares, y estas a su vez incluyen categorías de tercero y cuarto orden emergentes durante el proceso de análisis, que evidentemente no se habían advertido o no se habían hecho explícitas inicialmente.

Algunas categorías de segundo orden que se observaban en el *template inicial* (3.2 Familia extensa; 3.6 “Influencers” y 4.1 Falta de instructores) no se saturaron en momentos posteriores, y no se encontró suficiente fuerza para encontrar lugar por sí mismas, motivos por los que no se incluyeron en la configuración final.

Ahora bien, en el proceso del análisis de información y la categorización, paulatinamente emergieron categorías, se saturaron de manera suficiente alcanzando, como se ha mencionado ya, categorización de hasta séptimo orden en algunos casos, por lo que encontraron su lugar en el *template final*. Estas son (en letra cursiva): Categoría 1. Manifestaciones tempranas de aptitudes; Categoría 3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes; 5. Redes de apoyo; Categoría 6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes; Categoría 8. Aceleración como estrategia de intervención educativa; Categoría 10. Expectativas de futuro.

Por otra parte, se consideró la necesidad de atribuir a algunas categorías una denominación diferente, pertinente con lo observado durante el avance del proceso de categorización realizado. En primer lugar, es evidente al observar la denominación de las categorías principales (en negritas) del *template inicial* y compararlas con la denominación de las categorías del *template final*, que ninguna de estas mantuvo su denominación original; en cambio, denominaciones iniciales corresponden más a las que se pueden encontrar en la literatura especializada. En cambio, por mencionar un ejemplo, la categoría “1. Apoyo parental” inicial se reconfiguró y fue denominada “2.1 Progenitores como mediadores constantes efectivos”; como se puede observar, además de la modificación en el nombre de la

categoría, se recategorizó a un segundo orden de la categoría principal 2. Progenitores como mediadores constantes.

Para continuar enriqueciendo las relaciones que se habían establecido entre las categorías conformadas, se hizo necesario discutir con las miradas de otros investigadores. En esta investigación, estas otras miradas, han sido aportadas por los miembros del Comité revisor que ha acompañado el proceso desde las fases iniciales.

En la antesala de la finalización de este apartado, se considera necesario recordar que la sexta fase del proceso incluye la decisión de cuáles serán las categorías centrales, a través de la llamada codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). En esta línea de pensamiento, a continuación, se presenta la Tabla 6, que expone de manera ordenada las categorías principales y finales de esta investigación.

Tabla 6.

Categorías principales

Categorías principales
1. Manifestaciones tempranas de aptitudes
2. Progenitores como mediadores constantes
3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes
4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo
5. Redes de apoyo
6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes
7. Actividades extraescolares de desarrollo
8. Aceleración como estrategia de intervención educativa
9. Toma de decisiones
10. Expectativas a futuro

Fuente: Elaboración propia.

En coincidencia con Hindrichs (2020a), se considera que los saberes teóricos han estado presentes en este proceso, viniendo a la memoria de diversas maneras en los diferentes momentos del trabajo, y que esos saberes teóricos se han traído para hacerlos discutir con los hallazgos de esta investigación, con fines de “fundamentar nuestras interpretaciones, desarrollar los alcances teóricos o, al contrario, confutar hipótesis o conclusiones anteriores” (Hindrichs, 2020a, p. 35) mediante la escritura de los resultados.

6.8 Consideraciones éticas

En la literatura se han documentado preocupaciones respecto a las implicaciones éticas asociadas con el tránsito de las investigaciones desde los formatos presenciales (persona a

persona) hacia los formatos en línea o virtuales (Clay, 2020; Chenneville & Schwartz-Mette, 2020; González-Peña et al., 2017; Hamilton y Bowers, 2006; Lo Iacono et al., 2016). Asimismo, se ha enfatizado que las pautas de ética que existen a nivel internacional y a nivel de cada país para realizar investigaciones con participantes humanos deben ser cubiertas por las investigaciones realizadas durante las emergencias como las pandemias, y los desastres naturales, entre otros (Lo Iacono et al., 2016; Niederkrotenthaler, T. et al., 2020; Olivella-López et al., 2020; OPS, 2016).

La presente investigación asume las pautas éticas internacionales para la investigación con humanos que organismos como la OPS y el CIOMS, así como los principios éticos de la investigación en psicología incluidos y descritos en el Código de conducta y los principios éticos del psicólogo de la APA, los cuales son: beneficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y dignidad de las personas (APA, 2010), mismos que se relacionan con los principios bioéticos que guían estudios científicos con personas (principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia).

A continuación, se presentan las acciones mediante las cuales se han atendido en esta investigación los principios éticos de la investigación con personas. Otros detalles referentes a la manera en que se han puesto en práctica estos principios se han expuesto en el apartado del procedimiento.

En cuanto al **Principio de autonomía:**

- Se proporcionó a los potenciales participantes la información suficiente y clara de lo que les implicaría aceptar la invitación a participar en esta investigación, y se verificó su comprensión (Ley general de salud en materia de investigación para la salud, 2014; OPS-CIOMS, 2016).

- No se ocultó a los participantes ninguna información relacionada con su finalidad y su diseño (OPS- CIOMS, 2016).

- Se respetó su derecho de aceptar o declinar la invitación, así como a dar por concluida su colaboración en el momento que así lo desee (Arias-Valencia y Peñaranda, 2015; OPS-CIOMS, 2016).

- Se respetaron los valores y creencias de los participantes (OPS- CIOMS, 2016).

- Se aseguraron la confidencialidad y el anonimato de los participantes (Ley general de salud en materia de investigación para la salud, 2014; título segundo, capítulo 16).

- Los datos de los participantes y la información que han brindado han sido tratados con estricto apego a la Ley Federal de Protección de Datos personales en posesión de los particulares (DOF, 2010).

- Se realizó con cada potencial participante un proceso de información sobre los diferentes aspectos de la investigación, incluida la manera en que participaría en caso de aceptar. Este proceso concluyó con la obtención del consentimiento voluntario e informado en formato digital (ver anexos 1, 2 y 3) (OPS- CIOMS, 2016).

- El material generado en el proceso del estudio está resguardado en archivos confidenciales digitales, a los que exclusivamente el investigador tiene acceso. Este material será conservado durante cinco años, después de lo cual será borrado de la computadora en donde se guarde (Noreña et al., 2012).

En lo referente al Principio de **No maleficencia:**

- La presente investigación “no realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio” (Ley general de salud en materia de investigación para la salud, 2014; título segundo, artículo 17).

- La información se obtuvo mediante un cuestionario sociodemográfico, entrevistas en línea y el análisis de documentos personales de los participantes.

Lo mencionado anteriormente ubicaría esta investigación en la categoría de “Sin riesgo”. Sin embargo, no se puede asegurar plenamente que en el transcurrir de las entrevistas no se traten aspectos que pudieran resultar sensibles para los participantes, por lo que se considera que esta es una investigación con riesgo mínimo (OPS- CIOMS, 2016); por esta razón, se ha proporcionado a los participantes datos de contacto de un lugar en el que podrían recibir apoyo psicológico en caso de que lo soliciten.

En lo que respecta al **Principio de Beneficencia:**

- Se evaluaron los riesgos y los beneficios de los procedimientos de investigación, con fines de maximizar los beneficios y disminuir los riesgos.

- Se actuó de manera honesta, objetiva, sin prejuicios.

- No existen conflictos de intereses.

- Se cuidó la integridad de los participantes.

- Se evitó ser invasivo al formular preguntas o abordar cuestiones de índole privado.

- No se ofreció a los participantes ningún tipo de beneficio material, ni tratamientos de ningún tipo.

- Se realizó un proceso de devolución de información obtenida en este estudio.

- Se proporcionaron a los participantes datos de contacto de un lugar en el que podrían recibir apoyo psicológico en caso de que lo solicitaran, por considerar que les ocurre algún daño como resultado de su participación en este estudio (OPS- CIOMS, 2016).

En referencia al **Principio de Justicia:**

- La muestra del estudio se seleccionó de manera equitativa e inclusiva.

- Se realizaron los ajustes necesarios para cumplir con el Principio de Justicia, de manera que todos los posibles participantes tuvieron igual oportunidad para ser incluidos en el estudio. Se considera que, de esta manera, se evitó ampliar la brecha digital que en la actualidad impacta negativamente las investigaciones.

- Los potenciales participantes con los que se estableció un primer contacto por cualquier medio, sea que hayan cumplido o no los criterios de inclusión fueron invitados al proceso de devolución de información obtenida en este estudio.

Para concluir esta sección, se debe mencionar que la presente investigación cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM, número 231120-47, de conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente (Ley general de salud en materia de investigación para la salud, 2014; título segundo, capítulo I, numeral VII) y la institución mencionada.

TERCERA PARTE:

RESULTADOS

CAPÍTULO 7. Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. En primer lugar, se presenta la caracterización de la muestra del estudio; esta información fue obtenida principalmente a través del cuestionario sociodemográfico que se aplicó a los jóvenes con aptitudes sobresalientes y a las madres y padres de estos.

Posteriormente, se presentan las categorías que se han construido a partir de las historias de vida de los jóvenes con aptitudes sobresalientes, considerando como eje principal las interacciones que estos han sostenido en los diferentes subsistemas de los que han formado parte a lo largo del tiempo, y tomando como punto de partida las primeras manifestaciones de sus aptitudes.

7.1 Caracterización de la Muestra

En este apartado se presentan datos de caracterización de la muestra de esta investigación, lo cual permitirá al lector tener un primer acercamiento a la vida de estas personas. Estos primeros datos de la muestra se han construido a partir de la información que los participantes proporcionaron al contestar un cuestionario sociodemográfico.

7.1.1 Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes

Participaron catorce jóvenes que fueron identificados como personas con aptitudes sobresalientes. De estos, ocho son mujeres (J03, J04, J05, J07, J08 y J10, J13 y J14) y seis son hombres (J01, J02, J06, J09, J11 y J12). Es necesario mencionar que J03 y J04 son hermanas gemelas, J05 (mujer) y J06 (hombre) son hermanos, y J13 y J14 son hermanas. Las edades de estos participantes se ubican entre los 18 y los 26 años.

Estos participantes viven en tres Entidades diferentes: Morelos (municipios de Yautepec, Cuautla, Emiliano Zapata, Jiutepec, Cuernavaca), Estado de México (Municipio de Texcoco) y CDMX.

Se considera que se ha logrado conformar una muestra diversa, que incluye y hombres de edades diversas, y por lo tanto con niveles educativos diferentes, provenientes de diferentes lugares de origen, y con una diversidad de áreas de manifestación de aptitudes, así como una diversidad de vivencias que podrían considerarse positivas e impulsoras del desarrollo de sus aptitudes, así como muchas otras vivencias con matices negativos que obstaculizaron este desarrollo.

Cabe mencionar que en el proceso de conformación de la muestra se observó una etapa que se caracterizó por reconstruir, en su mayoría, historias de vida en las que los participantes habían alcanzado altos desempeños en su escolarización, aunque obviamente ninguno de estos quedó libre de ciertas dificultades de diversa índole. Sin embargo, la búsqueda continuó y se fue cerrando al encontrar participantes que vivieron situaciones muy difíciles en su vida que han obstaculizado el desarrollo más pleno de su potencial en las áreas en las que fueron identificados como sobresalientes. Esto llevó a complementar la información hasta entonces recabada, y a llegar al punto de saturación teórica, dando por concluida la búsqueda de otros participantes.

En la Tabla 7 se presenta más información sobre los jóvenes participantes, lo que permite conocer algunos otros detalles de ellos. Cabe recordar que en el Anexo 7 el lector podrá encontrar una versión ampliada de la Tabla 7, que contiene el resto de la información recabada mediante el cuestionario sociodemográfico.

La mayoría de los jóvenes participantes son los primogénitos en su familia, mientras que en algunos casos son dos los hijos de estas familias que presentan aptitudes sobresalientes.

En siete de los casos, los jóvenes participantes manifestaron que de manera posterior a la identificación oficial, mostraron un alto desempeño en una o más áreas de actividad diferentes a aquellas en las que fueron identificados como sobresalientes; estos altos desempeños podrían considerarse como rasgos de aptitudes sobresalientes en esas otras áreas; sin embargo, esto no se puede asegurar dado que no se realizó un proceso formal de identificación en estas áreas que pudiera apuntar a la que estos participantes presentarían multipotencialidad.

De los catorce jóvenes participantes, diez son alumnos en activo en diferentes niveles de avance de sus correspondientes estudios profesionales, y uno ha concluido ya sus estudios de licenciatura. Sin embargo, dos participantes se han dado de baja temporal, y uno más señaló que ha decidido desertar de la universidad de manera definitiva. Doce de los catorce jóvenes participantes estudian o han estudiado en universidades públicas, mientras que los dos restantes en universidades privadas de renombre a nivel nacional.

Tabla 7.*Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes*

Participantes	Edad	Lugar en el orden de nacimiento	Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	Profesión	Estudios actuales	Universidad en que estudia o estudió
J01	21	Primogénito	Artística (música), intelectual, socioafectiva	N/A	N/A	Licenciatura en ciencias físicas	UAEM
J02	24	Primogénito	Artística (dibujo)	Intelectual (idiomas, ajedrez), Socioafectiva	Licenciatura en relaciones internacionales	N/A	UIA
J03	19	Segundo	Artística (danza), intelectual, socioafectiva, creativa	Artística (música), psicomotriz (lima lama)	N/A	Licenciatura en música	UNAM
J04	19	Primogénito	Intelectual, artística (danza), creativa	N/A	N/A	Ingeniería en finanzas	UPEMor
J05	20	Segundo	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnica en recursos humanos	N/A	N/A
J06	22	Primogénito	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnico en programación, Técnico superior universitario en mecánica área automatización	Ingeniería en mecánica	UTEZ

J07	20	Único	Intelectual, Psicomotriz, artística, socioafectiva	N/A	Técnico Superior en Terapia Física (área: rehabilitación)	Lic. en Terapia Física	UTEZ
J08	18	Primogénito	Intelectual, socioafectiva	Creativa	N/A	Lic. en Ciencias Políticas	UAEM
J09	18	Primogénito	Intelectual	Psicomotriz	Técnico en agronomía	Ingeniería Forestal	UACHAPINGO
J10	24	Primogénito	Intelectual, socioafectiva, artística	Creativa	N/A	Licenciatura en Ciencia Política	ITAM
J11	21	Segundo	Intelectual, creativa	N/A	N/A	No estudia	N/A
J112	26	Primogénito	Artística (dibujo), creativa	N/A	N/A	Baja temporal en Arquitectura	UAEM
J13	19	Segundo	Intelectual, artística (música)	N/A	N/A	Arquitectura	UAEM
J14	21	Primogénito	Intelectual, artística (música)	N/A	Técnica en mecatrónica	Psicología	UAEM

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de un cuestionario sociodemográfico.

7.1.2 Madres y Padres de Familia

Participaron nueve madres participantes (MJ01, MJ02, MJ03 /04 -este código corresponde a la mamá de las participantes que son hermanas-, MJ07, MJ08, MJ10, MJ11, MJ12, MJ13/MJ14 -este código corresponde a la mamá de las participantes que son hermanas-; asimismo, participaron dos padres de familia (PJ02 y PJ05/06 -este código corresponde al padre de participantes hermanos-), para hacer un total de once madres y padres participantes.

La gran mayoría de las entrevistas a estos participantes se realizaron en línea. Sin embargo, al participante PJ05/PJ06 se le entrevistó en línea en una ocasión y presencialmente en dos oportunidades, cuando las condiciones sanitarias lo permitieron y siguiendo los protocolos de seguridad indicados por las autoridades. En el caso de J09, no se logró entrevistar a ninguno de los padres, debido a falta de disponibilidad de tiempo por cuestiones laborales, de acuerdo con lo reportado por el joven participante.

Estos participantes viven en los municipios de Yautepec, Cuautla, Emiliano Zapata, Jiutepec, y Cuernavaca. Sus edades se ubican entre los 42 y los 72 años.

Ante esta conformación de muestra de madres y padres de este trabajo se puede plantear una posible manera de interpretar, y es que esta denota la vigencia de los roles de género que prevalecen en nuestra sociedad mexicana, en donde es la madre quien atiende los asuntos relacionados a sus hijos, son quienes tienen que buscar espacios en medio de sus actividades para poder atender asuntos como esta investigación, mientras que se da por descontado que los padres no tienen tiempo para esto, pues tienen que trabajar, o están ausentes por otras razones. Continuando con esta interpretación se podría decir que los dos padres participantes mostraron disposición, uno porque, de acuerdo con su discurso, desde tiempo atrás decidió asumir una participación activa en la vida de sus hijos, y uno más que logró romper en cierta manera la inercia de los estereotipos y encontró, según se observó durante su participación, que el espacio para entrevistas de esta investigación resulta un espacio que le hace revivir muchas experiencias familiares positivas.

En la Tabla 8 se encuentra más información sobre las madres y los padres participantes, lo que permite tener una visión un poco más a detalle de estos. Cabe mencionar que en el Anexo 8 el lector podrá encontrar una versión ampliada de la Tabla 8.

Tabla 8.*Datos sociodemográficos de los padres y madres participantes*

Participantes	Edad	Escolaridad	Profesión	Empleo fuera de casa	Estado civil	Número de hijos (total)	Vivienda (propia, rentada, prestada)	Número de cuartos en vivienda	Centros culturales, deportivos y académicos en la comunidad
MJ01	47	Licenciatura trunca	Técnico en administración	Empleada doméstica	Casada	2 (hombres)	Propia	2	Centro Deportivo, Plaza del arte, escuelas, academias
MJ02	53	Maestría	Maestra de educación especial	Maestra	Casada	3 (1 hombre y 2 mujeres)	Propia	5	Unidad deportiva, casa de cultura, escuelas, academias.
PJ02	52	Licenciatura	Maestro de educación especial	Maestro y Director de servicio de educación especial, comercio	Casado	3 (1 hombre y 2 mujeres)	Propia	5	Unidad deportiva, casa de cultura, escuelas, academias.
MJ03/MJ04	44	Licenciatura trunca	N/A	Comercio independiente	Casada	2 (mujeres)	Propia	2	2 centros deportivos, casa sede de orquesta sinfónica infantil, escuelas
PJ04/PJ05	72	Licenciatura trunca	N/A	Jubilado de institución pública	Viudo	2 (1 hombre y 1 mujer)	Propia	4	Centro deportivo, clases financiadas del gobierno, actividades culturales financiadas por instancias gubernamentales y educativas
MJ07	49	Licenciatura	Licenciatura en psicología	Educación especial	Soltera	1 (mujer)	Propia	3	IMSS, Centro Deportivo
MJ08	48	Licenciatura	Educadora	Maestra	Casada	2 (mujeres)	Propia	4	Delegación (imparten talleres culturales)

MJ10	54	Maestría	Licenciatura en Informática	Empleada en INEGI (estadísticas sociodemográficas)	Casada	2 (mujeres)	Propia	5	Ninguno
MJ11	49	Carrera técnica	No	No	Casada	2 (1 hombre y 1 mujer)	Propia	3	Ninguno
MJ12	50	Preparatoria	No	No	Casada	4 (3 hombres y 1 mujer)	Propia	3	Ninguno
MJ13/MJ14	42	Secundaria	No	No	Casada	3 (dos mujeres y 1 hombre)	Propia	4	Museo de ciencias

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de un cuestionario sociodemográfico.

Se puede observar que, en lo referente al nivel educativo de las madres y padres participantes, una de las madres cuenta con nivel de secundaria, una con nivel de preparatoria, una con una carrera técnica, y tres con licenciatura trunca, ocho cuentan con estudios de nivel licenciatura, y dos de estos con una maestría. Esto podría sugerir que la mayoría de los progenitores participantes en este estudio cuentan con elementos de información que les permitirían dar un seguimiento y apoyo a sus hijos en el desarrollo en general de sus hijos, y proveyéndoles de recursos que podrían favorecerles en el desarrollo de sus aptitudes.

Ahora bien, en cuanto a su actividad laboral, cinco son empleados en una institución pública, cuatro de estos en el sistema educativo (como maestros, directivo o psicólogo) y una de ellas Trabaja para el INEGI realizando encuestas. El resto cuenta con un trabajo informal, con un comercio, y uno es jubilado de una institución pública. Esto pone a varias de estas familias en una condición de difícil acceso a materiales necesarios para el mejor desarrollo de las aptitudes de sus hijos, o a oportunidades de capacitación para sus hijos en el ámbito privado, viéndose obligados a recurrir a los recursos con que cuentan en sus lugares de residencia, sin que estos necesariamente brinden una capacitación de alto nivel en las diferentes áreas de actividad.

En el siguiente apartado, se presentarán las categorías que fueron conformadas como resultado del análisis de la información construida con los participantes.

7.2 Presentación de las Categorías

La exposición de los resultados de la reconstrucción de las historias de vida de los jóvenes participantes en esta investigación se realiza considerando como eje principal las interacciones dinámicas significativas que, de acuerdo con el discurso de los participantes, los jóvenes han sostenido en los diferentes subsistemas de los que han formado parte activa a lo largo de su vida, tomando como punto de partida las que se consideran como primeras manifestaciones de sus aptitudes y concluyendo con las expectativas de futuro que reportaron los jóvenes participantes.

Se podrá observar que, en general, las categorías no hacen referencia a etapas cronológicas específicas de los jóvenes participantes, sino que se hace énfasis a procesos de interacción de estos con otras personas, con el cúmulo de valores culturales, y recursos estructurales de los que pueden disponer (o no) en diferentes momentos de su vida, algunos coincidiendo con las etapas escolares a las que se hace referencia en algunos momentos pero

no concediendo gran peso en sí mismos, sino, nuevamente, en lo que ocurre en estos momentos y sus consecuencias, señaladas por los participantes.

A continuación, se presenta una tabla con las categorías de primer y segundo orden del *template final* de esta investigación, esto con fines de proporcionar una visión un poco más detallada de los resultados obtenidos, pero bajo la observación de que en el *template final* algunas de las categorías se conforman con subcategorías de hasta séptimo orden. Dada la longitud del *template final*, se ha decidido presentarlo en el Anexo 9.

Tabla 9.

Categorías principales y categorías de segundo orden finales

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden
1. Manifestaciones tempranas de aptitudes.	1.1 Observadas por familiares muy cercanos 1.2 Significado atribuido a las manifestaciones tempranas por parte de los familiares cercanos 1.3 Contexto en el que se observan 1.4 El juego como ambiente privilegiado para las manifestaciones tempranas de aptitudes
2. Progenitores como mediadores constantes	2.1 Progenitores como mediadores constantes efectivos 2.2 Progenitores como mediadores constantes no efectivos
3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes	3.1 Características favorecedoras 3.2 Características obstaculizadoras
4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.	4.1 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores efectivos en los espacios de desarrollo 4.2 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores no efectivos en los espacios de desarrollo
5. Redes de apoyo	5.1 Tipo de relación 5.2 Tipo de apoyo
6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes	6.1 Momento de su realización 6.2 Criterios de identificación 6.3 Áreas de identificación 6.4 Significado personal de la identificación
7. Actividades de desarrollo	7.1 Actividades escolares 7.2 Actividades extraescolares. 7.3 Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares
8. Aceleración como estrategia de intervención educativa	8.1 Tipos de aceleración 8.2 Intervención educativa previa a la aceleración

	8.3 Significado personal de la aceleración
	8.4 Resultados de la aceleración
	8.5 Intervención educativa posterior a la aceleración
9. Toma de decisiones	9.1 Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones
	9.2 Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones
10. Expectativas de futuro	10.1. Corto plazo
	10.2 Mediano plazo
	10.3 Largo plazo
	10.4 Expectativas de los progenitores

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en lo sucesivo se presenta la descripción densa de las categorías que conforman el *template final*. La presentación inicia exponiendo la definición que sobre la temática correspondiente a cada categoría se adopta en este estudio; después, se presenta una tabla con las categorías en el orden jerárquico correspondiente, así como una reflexión sobre las mismas y finalmente algunos fragmentos de discurso de los participantes.

7.2.1 Categoría 1. Manifestaciones Tempranas de Aptitudes

Se define como aquellas expresiones de la posesión de capacidades naturales destacadas en algún área de actividad a edades tempranas. En esta investigación se está considerando como edades tempranas de los cero hasta los cuatro o cinco años, en que los participantes ingresaron a un ambiente escolarizado.

Esta primera categoría cuenta con las subcategorías mostradas en la siguiente tabla, mismas que posteriormente se describen.

Tabla 10.

Categoría 1. Manifestaciones tempranas de aptitudes

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden	Categorías de quinto orden
1. Manifestaciones tempranas de aptitudes.	1.1 Observadas por familiares muy cercanos			
	1.2 Significado atribuido a las manifestaciones tempranas por parte de los familiares cercanos	1.2.1 Consideradas como “normales”		
		1.2.2 Consideradas como fuera de la norma		

			1.2.3 Consideradas como signo de algún problema psicológico
1.3 Contexto en el que se observan	1.3.1 Contexto familiar		
	1.3.2 Contexto social externo a la familia		
	1.3.3 Contexto escolar		
1.4 El juego ⁸ como ambiente privilegiado para las manifestaciones tempranas de aptitudes	1.4.1 En el contexto familiar	1.4.1.1 Respuestas positivas al juego en el contexto familiar	
	1.4.2 En el contexto escolar	1.4.2.1 Respuestas de rechazo o desdén al juego en el contexto escolar	1.4.2.1.1 De parte de maestros
		1.4.2.2 Respuesta con más actividades, no necesariamente planeadas	1.4.2.1.2 De parte de pares

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría y sus correspondientes subcategorías emergieron de las historias de vida de los participantes; originalmente no se consideraron a partir de la revisión de la literatura, y tampoco se incluyeron en la plantilla que inicialmente fue construida. Fue hasta avanzada la realización de entrevistas que cobró fuerza en la lectura y análisis, y finalmente fue considerada de la manera que se presenta. A continuación, se presenta su descripción de manera detallada.

Durante los primeros años de vida de los participantes, la interacción en el microsistema familia se caracterizó por ser constante y dinámica; en esta, los entonces niños empezaron a manifestarse algunas características que se han documentado como capacidades naturales características en las personas con aptitudes sobresalientes, y que son la base para la cristalización posterior en talentos en diferentes áreas de actividad.

⁸ En este trabajo, se adopta la clasificación que propone Piaget (1973) sobre el juego: de ejercicio, simbólico, de reglas, de construcción.

Entre estas, se encuentran el vocabulario amplio para su edad, expresión verbal fluida, creatividad manifestada en creación de historias detalladas, interés y entusiasmo por aprender cosas nuevas, gran capacidad para comprender fenómenos naturales, ritmo acelerado para aprender y sin necesidad de práctica repetida, rapidez al solucionar situaciones, gran capacidad de memoria, alta demanda de información, perfeccionismo, interés por la lectura, capacidad de crítica, interés y motivación por participar en actividades relacionadas a sus aptitudes. Se muestran algunos extractos de discurso que ilustran lo mencionado aquí:

ellas aprendieron de una forma así, como muy fluida [...] como que le pensaban más rápido, eran más sueltas para solucionar todo... para todo, era algo que se evidenciaba casi que desde el primer momento (MJ03/04)

la soltura en la manera en que hablaba ya era muy notorio. Cuando empezó a decir sus primeras palabras emitía sus juicios, no solo repetía, sino que emitía juicios y cuestionaba, algunas características que yo decía “Sí es muy inteligente” (MJ08)

y él empezó a leer, entonces se pasaba horas, y horas, y horas un niño de seis años, sin mentirte como unas dos horas, quizá tres horas leyendo, leyendo los libros que le gustaban, las imágenes, entonces se nos perdía, pero teníamos que encontrarlo, pero leyendo (PJ02)

Los contextos en los que estas manifestaciones tempranas de las aptitudes se observaron son el familiar y el escolar; evidentemente, dos de los principales microsistemas en la primera infancia.

Por ejemplo, los abuelos maternos de J02 expresan sus observaciones en una interacción cotidiana con su hija en ambiente familiar, pero en diferentes momentos de la vida del niño; el discurso del abuelo se refiere al tiempo en que el participante es un bebé, que va de los brazos de un familiar a los de otro; el comportamiento del participante llama la atención del abuelo, ubicándolo como fuera de la norma (“Es muy... y es muy...”)

mi papá decía “Es un niño muy tranquilo y es muy inteligente”, “¿Por qué papá, ¿cómo te das cuenta?”, dice “Porque está atento a todo lo que hablan, lo que dicen (MJ02)

Por otra parte, el discurso de la abuela se ubica en el tiempo en que esta se hacía cargo del niño mientras sus papás trabajaban fuera de casa, lo que le permite observar este interés y concentración del niño al dibujo; en este caso, esta actividad se observaba frecuentemente; ambas situaciones fueron dignas de llamar la atención de los abuelos. La abuela, denota cierta inquietud ante el comportamiento de J02, dándole una connotación negativa.

empezó a dibujar con un lápiz, una hoja en blanco... y empezó a dibujar cantidad de imágenes en pequeñito que empezó a haber observaciones de las personas... mi mamá me decía “Hija, ve a ese niño, tiene algún problema psicológico, porque se pasa horas”, decía ella “encorvado en el piso... dibuja y dibuja y dibuja... ese niño, ve qué tiene, porque tiene algún problema” (MJ02)

Por otra parte, algunas otras madres refieren que al ingresar a un contexto escolar sus hijos manifiestan también algunas características que les llama la atención. Por ejemplo, MJ10 mencionó:

en el kínder ya fue definitivo; ahí nos dimos cuenta su papá y yo de que tenía una gran habilidad en cuanto a memoria, en cuanto a aprendizaje era muy rápida para aprender, para entender situaciones complejas (MJ10)

Por su parte, las madres mencionaron que para ellas estas características de sus hijos no llamaron inicialmente su atención de manera especial, las consideraron como algo “normal”, ya que la mayoría de los participantes, con excepción de J05, fueron los primogénitos en su familia o hija única (J07) y no contaban con experiencia en el trato con otros niños de edades similares a las de sus hijos.

Con base en lo mencionado en el párrafo anterior, es necesario señalar que al considerar las características mencionadas como algo “normal” están refiriéndose al comportamiento típico en sus propios hijos hasta la etapa de vida que transcurría para ellos, sin realizar comparación alguna con otros niños de la misma edad, como se observa en el siguiente fragmento de discurso:

cuando vives con ellas y te acostumbras a que son de cierta forma... no pudimos ver la diferencia porque no tuve niños más chicos, no tuve más hijos (MJ03/04)

Fue hasta tiempo después, cuando los niños empezaron a convivir en el contexto social externo a la familia como el de círculos de amistad (MJ10) o escolarizados (MJ02), que reflexionan sobre posibles diferencias entre las habilidades, comportamientos, intereses y actividades de sus hijos con los de sus pares. Se ofrecen algunos fragmentos del discurso de estas participantes:

tendría como cuatro años, todavía no iba al kínder; empiezo a ver que sobresale entre otros niños (MJ10)

jugó de todo tipo de junglas... y animales de hielo, por campos siempre clasificando las cosas con cierta categoría, como diferente a los demás niños, pero yo como mamá nunca lo vi como un niño con cualidades especiales, lo vi así solamente que le gustaba eso (MJ02)

Si bien el juego es una de las actividades que por excelencia los seres humanos realizan durante la infancia, se considera que las historias de vida reconstruidas en esta investigación le han colocado como un ambiente privilegiado para las manifestaciones tempranas de aptitudes.

Como se ha mencionado anteriormente, los padres o un familiar muy cercano (microsistema) son quienes principalmente observaron estas manifestaciones de aptitudes en un ambiente de juego de manera cotidiana, como se ejemplifica a continuación.

desde muy pequeño le gustaba mucho... tenía unos botes como de leche pero grandes, no sé cuanta cantidad, y se ponía a tocarlos, escuchaba él la música y se ponía a tocar [...] yo lo veía y me quedaba oyendo cómo seguía el sonido de la música con sus botes (MJ01)

mi abuelo siempre tocaba la guitarra, entonces en las noches o en las tardes él se iba a su cuarto y empezaba tiririririri [hace ademán como tocar la guitarra mientras hace el sonido] y me daba mucha curiosidad entonces iba y mi abuelo siempre era de “A ver, ven, siéntate, y me la ponía [con sus brazos hace ademán de tener una guitarra y pasarla a alguien más- del abuelo a ella] y me decía “Haz esto...toca aquí” no sé qué... me emocionaba mucho, mucho, y mi abuelo me decía “Apréndete esta canción” y los dos juntos cantábamos, este... mi mamá nos grababa... o sea, para mí era como de “¡Sí, qué divertido!””, ahí fue cuando empecé con mi abuelo, después...con mi hermana mi abuelo cantaba una canción tocando la guitarra y yo con las maracas, mi hermana con un violoncito de juguete (J03)

Empecé porque hacía travesuras. Mi papá tenía sus dibujos y de chiquito recuerdo que tenía la loca idea de ayudarle a mi papá a terminar su dibujo, y le rayaba su dibujo; pero en vez de molestarle conmigo me felicitaba, me enseñaba, me dio consejos, y de ahí agarré el gusto de dibujar, me enseñó, me inspiró (J12)

(mi abuelito) me apoyaba, igual. A veces hacía travesuras, le agarraba sus cosas, pero en lugar de enojarse me apoyaba, me daba consejos, me daba material, y me gustaba hacer mis casitas... también hacía mis dibujos, me gustaba hacer castillos, era mi gusto de niño, pero me encantaba, también hacía de cartón, del material que pudiera, siempre me las ingeniaba (J12)

Es digno de observarse, los padres o familiares cercanos no solo no inhibieron la expresión de estas manifestaciones tempranas de aptitudes, lo cual en sí mismo favoreció su desarrollo, sino que incitaban a que continuaran interesados en estos juegos.

Las madres y los padres se mostraron interesados en estas expresiones de sus hijos, llegando a un momento más adelante en su vida en que tomaron una decisión de pasar del juego a iniciar un proceso, ya sea formal o informal, para propiciar el desarrollo de las aptitudes de sus hijos.

Sin embargo, el juego en el ambiente escolar también mostró los indicios de aptitudes en algunos de los participantes, como se puede observar a continuación:

en un centro de desarrollo infantil... recuerdo que las maestras me daban juguetes y yo decía "Prefiero construir" y empezaba a construir. Que decían "Vamos a contar las frutitas, o a dividir las por colores" y a mí como que... me ponía a vender mis frutitas, o a hacer un intercambio entre mis compañeros... buscaba otra alternativa porque a mí se me hacían aburridos esos juegos, entonces era de "ya (J08), haz lo que quieras" y a mí me dejaban, ya me conocían (J08)

En esta escena narrada por J08, se puede observar una respuesta de desdén por parte de su maestra, dejándola hacer cualquier cosa que quisiera, sin hacer algún tipo de intervención ante el interés continuo (evidenciado por el "ya me conocían") de J08 por realizar otras actividades.

Una respuesta más que se ha evidenciado en el discurso de los participantes es el rechazo a la manifestación temprana de aptitudes, ya sea por parte de los maestros o de los pares, como se ejemplifica a continuación:

en una ocasión en preescolar llegó muy conflictuado... "Mamá, es que la maestra dijo '¿qué animal es este?' y yo me lo enseñó y yo le dije 'Es un borrego cimarrón' y entonces ella me dijo 'No, es sólo un borrego' y me dice 'No, mamá, es que no era un borrego, era un borrego cimarrón, no solamente un borrego', y yo 'Hijo, es que la maestra solamente quería que identificaran qué animal era, por eso es que...' ; 'Sí, pero es que ella no dijo que es un borrego cimarrón, y es un borrego cimarrón' (MJ02)

como nadie piensa similar a ti, entonces es como difícil, poder socializar o poder entenderse porque los juegos que quieres jugar no son como los que quieren jugar los demás niños (J11)

Un tipo más de respuesta en el contexto escolar que ha emergido en el discurso de los participantes respecto a la manifestación temprana de aptitudes es asignar más trabajo escolar; por ejemplo, armar rompecabezas con un alto grado de dificultad para la etapa preescolar, o realizar un gran cúmulo de actividades en los libros que usaban cotidianamente, como lo narra J10:

cuando iba en kínder fue la primera vez que yo ya no sabía qué hacer porque normalmente las maestras se daban cuenta de que yo ya había terminado mi ejercicio, ya lo sabía, ya me estaba aburriendo, y me daban rompecabezas, estaban difíciles, o sea me los ponían súper difíciles, entonces me entretenían horas... o sea, horas... pero ya después me acuerdo que ya no sabían qué ponerme a hacer y un día me dijo la maestra... "¿Por qué no te pones a hacer las páginas que te faltan que no hemos terminado?" "Sí, sin problema", no es broma, me acabé veinte páginas en dos horas yo creo, una hora, o sea eran puras matemáticas, números básicos obviamente, pero puras matemáticas; me ponían a hacer ejercicios como de lógica, numéricos (J10)

Evidentemente, estas actividades no estaban necesariamente planeadas por las maestras, sino que eran una manera de reaccionar ante estas manifestaciones de aptitudes intelectuales en J10.

A manera de cierre de lo observado en esta categoría, se puede mencionar que las manifestaciones tempranas de las aptitudes sobresalientes fueron identificadas principalmente en el microsistema primario para los participantes, como lo es la familia, incluyendo en primer lugar a las madres, los padres y en algunos casos los abuelos, con quienes mantenían una interacción muy cercana y constante.

Estas interacciones, de acuerdo con el discurso de los participantes, resultaron ser muy significativas, por lo que lo rememoran de manera detallada y vívida, no quedando como anécdotas, sino que los participantes además establecen conexiones con los beneficios que estas tuvieron en cuanto al desarrollo de sus aptitudes hacia el futuro.

Un elemento interesante que emergió con esta categoría es el del significado que se le atribuye a las aquí llamadas manifestaciones tempranas; mientras que los progenitores califican estas manifestaciones como “normales”, para otros familiares cercanos estas manifestaciones salen de lo “normal” y llegan al punto de considerarlas como una alteración psicológica, digna de ser atendida.

Otro elemento que emergió es la relevancia que tiene el juego, principalmente motor, el simbólico y el de construcción, como un espacio en el que se pueden comenzar a observar estas manifestaciones tempranas de las aptitudes. Ligado a esto, y sumamente relevante, se debe mencionar la respuesta que los progenitores y los familiares muy cercanos dan. Lo que se ha observado en la investigación es que estas manifestaciones recibieron una respuesta positiva, entendida como una actitud de aceptación que lleva a los familiares a propiciar que los niños continúen explorando a través del juego los intereses y habilidades mostradas.

De acuerdo con lo que emergió en este estudio, en el ambiente escolar, las manifestaciones tempranas de aptitudes no siempre serán bien recibidas ni por los pares ni por los maestros, aunque no es una regla.

A partir de lo expuesto en esta categoría, se puede observar la relevancia de difundir en la sociedad, y con especial atención a padres y madres de familia, de manera sencilla, usando lenguaje accesible y echando mano de diferentes medios de comunicación, información relevante respecto a lo que son las aptitudes sobresalientes y sus posibles manifestaciones tempranas, así como información sobre los espacios públicos que pueden brindar orientación al respecto a los padres de familia.

Asimismo, se considera que sería de gran relevancia el brindar capacitación pertinente a personal de guarderías, centros de desarrollo infantil y el nivel preescolar de educación básica la información, de manera que pudieran identificar algunas manifestaciones tempranas de aptitudes en su población, y contar con estrategias básicas de atención a los niños que las presenten. El personal de estos espacios educativos también debiera recibir información sobre los servicios públicos que pudieran dar seguimiento a los niños que presenten manifestaciones tempranas de aptitudes y acompañamiento a los maestros y directivos de los mismos espacios educativos, de manera que pudieran vincularse para realizar estos trabajos.

De esta manera, se concluye la exposición del contenido de esta categoría. La siguiente categoría abunda respecto a las características de los progenitores y las estrategias que usan y que tienen un impacto, ya sea positivo o negativo en el desarrollo de las aptitudes de sus hijos.

7.2.2 Categoría 2. Progenitores como Mediadores Constantes

Con el ingreso a espacios de desarrollo fuera de su casa en las diferentes etapas de su vida, los jóvenes participantes, como toda otra persona establecieron nuevos microsistemas, como son las relaciones con sus maestros de los diferentes niveles educativos, instructores en arte, entrenadores en equipos deportivos, y las relaciones con sus compañeros; asimismo, esto implicó el establecimiento de nuevas interacciones para sus familias (mesosistemas familia escuela, familia- maestro). Esto también implicó cambios de rol que los jóvenes participantes adoptaban en estas relaciones, pasando de ser sólo hijos y hermanos a ser alumnos y compañeros, mientras que los padres de familia pasan de ser sólo padres de familia a ser madre/padre de un alumno de determinados maestros. Los progenitores, en las diferentes etapas de la vida de sus hijos y ante todos los procesos en que se establecen nuevos microsistemas, cobran especial relevancia.

En la reflexión continua del proceso de investigación se consideró que lo realizado por los progenitores refiere a elementos conceptuales relacionados con los sistemas de mediación, que en esta investigación se definen como el conjunto de recursos (humanos y materiales), así como de estrategias que facilitan a las personas el acceso a la cultura y favorecen su desarrollo integral, incluyendo el desarrollo de sus aptitudes.

En esta categoría, a los progenitores se les denomina “mediadores constantes” debido a que en general, en la muestra de este estudio, se observa una relación permanente entre los

padres con los hijos, relación que evidentemente evoluciona al paso del tiempo, y que se observa con diferentes matices según cada caso, hasta el momento actual de su vida.

Precisamente estos matices en las relaciones entre progenitores e hijos han llevado a identificar dos tipos de estos mediadores, aquellos denominados progenitores efectivos, y otros más identificados como progenitores no efectivos en cuanto a propiciar el desarrollo de las aptitudes de sus hijos.

En esta investigación, no se da por hecho que son todos los padres o son todas las madres quienes ejerzan un rol de preminencia en el desarrollo de las aptitudes de sus hijos; se ha decidido más bien observar qué hacen los progenitores que propician u obstaculizan (de alguna manera) el desarrollo de las aptitudes de sus hijos

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la segunda categoría del *Template final*. Más adelante se encuentra la descripción densa de la misma. Esta segunda categoría cuenta con las subcategorías de hasta séptimo orden.

Tabla 11.

Categoría 2. Progenitores como mediadores constantes

Categoría de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden	Categorías de quinto orden	Categorías de sexto orden	Categorías de séptimo orden
2. Progenitores como mediadores constantes	2.1 Progenitores como mediadores efectivos	2.1.1 Estrategias de mediación	2.1.1.1 Estrategias relacionales	2.1.1.1.1 Estrategias de comunicación	2.1.1.1.1.1 Diálogo	
					2.1.1.1.1.2 Escucha	
				2.1.1.1.2 Estrategias de motivación	2.1.1.1.2.1 Motivación para esforzarse en actividades y alcanzar metas	
					2.1.1.1.1.2 Orientación en relación con la toma de decisiones	
					2.1.1.1.1.3 Modelado intencional de hábitos	

2.1.1.2 Estrategias parentales de enriquecimiento	2.1.1.2.1 Estrategias implementadas al interior del ámbito familiar	2.1.1.2.1.1 Juego	2.1.1.2.1.1.1 Juego de ejercicio
			2.1.1.2.1.1.2 Juego simbólico 2.1.1.2.1.1.3 Juego de reglas 2.1.1.2.1.1.4 Juego de construcción
		2.1.1.2.1.2 Lectura	
		2.1.1.2.1.3 Narración de historias	
		2.1.1.2.1.4 Dibujo	
		2.1.1.2.1.5 Creación de productos alimenticios a partir de materias primas	
		2.1.1.2.1.6 Despertar interés por áreas de actividad específicas	
		2.1.1.2.1.7 Apoyo en realización de actividades escolares	
	2.1.1.2.2 Estrategias de apoyo al enriquecimiento en espacios especializados	2.1.1.2.2.1 Promover acercamiento a las actividades de enriquecimiento	2.1.1.2.2.1.1 Vinculación con especialistas en diferentes áreas de actividad.
			2.1.1.2.2.1.2 Vinculación con espacios especializados en diferentes áreas de actividad.

					2.1.1.2.2.1.3 Realización de visitas a lugares relacionados al área de interés
				2.1.1.2.2.2 Apoyo directo en actividades de enriquecimiento	
				2.1.1.2.2.3 Apoyo en traslados a actividades extraescolares	
		2.1.1.3 Estrategias de apoyo material	2.1.1.3.1 Aportar dinero para pagos diversos	2.1.1.3.1.1 Cursos y talleres extraescolares, exámenes de certificación, transportación cotidiana a actividades extraescolares, viajes de enriquecimiento	
			2.1.1.3.2 Aportar dinero para compra de materiales	2.1.1.3.2.1 Materiales diversos según el área de actividad (instrumentos musicales, pinturas, lápices de colores, libros, uniformes deportivos)	
			2.1.1.3.3 Gestión en programas de becas económicas	2.1.1.3.3.1 Auspiciadas por instituciones públicas	
				2.1.1.3.3.2 Auspiciadas por instituciones privadas	
2.2 Progenitores como mediadores	2.2.1 Características de	2.2.1.1 Ausente de la familia			

constantes no efectivos	mediadores no efectivos	emocionalment e 2.2.1.2 Infunde desánimo, desconfianza 2.2.1.3 Muestra desconfianza hacia el potencial de su hijo 2.2.1.4 Muestra rechazo ante decisiones diferentes a sus expectativas
----------------------------	----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

El contenido de esta categoría y las subcategorías que la conforman fueron consideradas, en lo general, como una de las más relevantes en el desarrollo de esta investigación. Por tanto, tuvo un especial foco de atención tanto en la consulta de la literatura como en la plantilla que inicialmente fue construida.

La subcategoría “Progenitores como mediadores constantes efectivos”, permite observar detalles respecto a los padres como mediadores de cara al desarrollo de las aptitudes de sus hijos no fueron tratadas como predeterminadas desde la literatura, como tampoco se mantuvieron de la manera en que se presentaba en la plantilla inicial.

Por ejemplo, en la revisión de la literatura se planteaba como una temática amplia bajo la denominación “Rol de los padres en el desarrollo de las aptitudes”, mientras que en la plantilla inicial se plantearon, ya con un poco más de análisis realizado, las categorías: “Apoyo parental” y las subcategorías Organización familiar, Acompañamiento, Relaciones con personas e instituciones, y Provisión de recursos materiales. Asimismo, en la categoría “Identificación con personas significativas”, se incluyó la subcategoría Padres, y en la categoría “Obstáculos” se incluyó la subcategoría Falta de apoyo familiar. En estas categorías se incluyeron elementos que más tarde serían retomados para la construcción de la categorización final.

Ahora bien, en esta categorización final se incluye la subcategoría Juego con sus subcategorías de menores. El juego como una estrategia de los padres para propiciar el

desarrollo de las aptitudes no había sido considerado en ningún momento, sino que emergió de manera importante, y es por esto por lo que se le asignó un espacio específico. Otra de las estrategias que no habían sido consideradas, sino que emergió, es la de Creación de productos alimenticios a partir de materias primas.

Por otra parte, la subcategoría “Progenitores como mediadores constantes no efectivos”, que se enfoca más bien en aspectos que de diferentes maneras obstaculizan el desarrollo de las aptitudes, fue incluida en la plantilla inicial como parte de la categoría “Obstáculos”, en la subcategoría Falta de apoyo familiar. Evidentemente esta fue desarrollada cada vez más hasta tomar la forma en que se presenta en la plantilla final.

A continuación, se presenta el detalle de esta categoría.

Progenitores como Mediadores Constantes Efectivos. Estos progenitores han sido mediadores entre sus hijos y la cultura de la que forman parte (macrosistema), y de manera simultánea han favorecido el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, para lo que utilizan de manera constante y efectiva diversas estrategias que se denominan aquí como estrategias de mediación.

Estrategias de Mediación. Esta subcategoría está conformada por las 1) estrategias relacionales, 2) estrategias de enriquecimiento y 3) estrategias de apoyo material. A continuación, se exponen cada una de estas subcategorías.

1) *Estrategias relacionales.* Son aquellas en las que se promueve y se mantiene una interacción constante y por periodos prolongados, que permiten a los progenitores mantenerse emocionalmente cercanos e informados de los procesos que experimentan sus hijos, de manera que pueden intervenir a tiempo y en la manera que consideran pertinente con fines de motivarles y procurando así el desarrollo de sus aptitudes. Estas estrategias incluyen: a) estrategias de comunicación, y b) estrategias de motivación.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de discursos de los participantes que ejemplifican las estrategias relacionales que, de acuerdo con sus historias de vida construidas, han usado estos progenitores en diferentes momentos con sus hijos. Con fines de favorecer la fluidez en la exposición, las estrategias se resaltarán con **negritas**.

Las **estrategias de comunicación**, a su vez, incluye la escucha y la promoción del diálogo entre progenitores e hijos. Para ilustrarlas, se toma el caso de MJ02, quien decidió que su hijo cursaría la secundaria en un plantel ubicado muy cerca de su casa con fines de

acompañarlo hasta la entrada a la escuela, y hacer el recorrido inverso a la hora de salida de la escuela. En estos recorridos, MJ02 promovía el **diálogo** con su hijo, **escuchando** las situaciones que vivía en la escuela, de manera que pudiera estar informada del acontecer diario e intervenir cuando así lo consideraba.

ahí pude enterarme de todo lo que pasaba en la mañana, en el día, lo bueno, lo malo, eso yo lo considero muy, muy valioso (MJ02)

lo más que podamos platicar es bueno, y entonces los trayectos de la casa a la escuela y de la escuela a la casa eran muy ricos en experiencia (MJ02)

Como puede observarse, MJ02 valora como “muy valioso” y “muy ricos” la oportunidad de compartir constantemente de esta manera con su hijo.

En un ejemplo más de estas estrategias de comunicación, J03 narra cómo su mamá practica constantemente **el escuchar** lo que vive en la CDMX, entidad en donde estudia y vive sola; J03 valora esta práctica de manera especial, de acuerdo con su discurso.

mi mamá siempre es como de “Sí, sí, tú puedes” y siempre me está escuchando y por ejemplo pasa algo y me dice “Oye, ¿qué te dijo tal persona...?” (J03)

para mí era natural hablar con ellas, conversar con ellas (MJ03/04)

Un ejemplo más sobre la estrategia del diálogo lo refiere MJ07, al narrar **el diálogo** que establece con su hija respecto a la importancia que debería asignar a una calificación en su escuela con relación a ella misma como persona y sus aprendizajes.

Desde chiquita he platicado con ella, le digo “¿Sabes qué, tú eres más importante? un número no te va a decir nada. Es más importante lo que tú aprendas y sobre todo para ti y para la vida, es más importante lo que tú eres que lo que tienes...” (MJ07)

Las **estrategias motivacionales**, por otra parte, incluyen el refuerzo verbal dirigido a promover el esfuerzo y alcanzar metas; asimismo, la orientación respecto a la toma de decisiones y el modelado intencional de hábitos. Es precisamente mediante los espacios de diálogo que los progenitores también transmiten a sus hijos **motivación para esforzarse en sus actividades y para alcanzar metas**. De esta manera, entre otras, los progenitores transmiten la cultura del esfuerzo, del trabajo continuo hasta alcanzar los objetivos que se plantean, es parte de los valores familiares.

Un ejemplo de esto se puede observar con J02, que en sus años de adolescente experimentó el abandonar actividades, el realizar trabajo con el mínimo esfuerzo, pero

encontró en su mamá (MJ02) el impulso, forzado al inicio, para avanzar en la práctica de la pintura.

mi mamá siempre estuvo al pie del cañón. “Asiste a este espacio, asiste a este otro”. Quizá algo que yo tenía mucho de niño y que muchos tienen es que a veces dejamos cosas a medias, ¿no? Al menos así me pasó en el curso de pintura aquí en la casa de la cultura y fue justo cuando mi mamá dijo “No, es que tienes que completar las cosas, no puedes dejarlas a medias” y me inscribe a estas clases con [un pintor reconocido] (J02)

En otro momento de su discurso, J02 retoma la frase de su mamá, y enfatiza el por qué no abandonar proyectos, “no dejar a medias las cosas”; menciona también que esa frase hizo eco en su vida y procuró seguirla en su vida cotidiana:

me dice mi mamá “No, tienes que concluir los proyectos porque esto es parte importante en tu construcción como ser humano”, entonces se me quedaron muy grabadas esas palabras y eso traté de ejercitar (J02)

Por otra parte, MJ14 hace también referencia momentos en los que se confrontan el deseo de alcanzar una meta con la percepción de insuficiencia de recursos para alcanzar metas, ante lo cual la mamá, verbalmente, motiva a la menor a trabajar por su meta, y reafirma su respaldo incondicional. Por su parte, J14 señala que estas ideas son parte de los valores familiares y las estrategias motivacionales centradas en el esfuerzo continuo.

ella me dice “Mamá, ¿y si hago esto?”, “Hazlo”, ¿Y si no puedo?”, “¿Cómo no vas a poder? sí puedes, yo te ayudo”. Entonces, siempre ha contado con mi apoyo incondicional (MJ14)

es el apoyo que vive aquí en la casa, de que si nos gusta algo, pues hay que hacerlo, esforzarse, ponerle empeño a lo que hacemos para que se vuelva algo de provecho y no nada más algo de un ratito (J14)

Una estrategia más que se ha categorizado en las historias de vida es la **orientación** que brindan los progenitores a sus hijos **en relación con la toma de decisiones**. La mayoría de los jóvenes participantes o sus padres refieren que este tipo de orientación les permite aclarar las situaciones, tomar en consideración algunos puntos importantes que no había considerado, y les señalan la necesidad de hacerse cargo de las consecuencias de sus decisiones, promoviendo así la autonomía y la responsabilidad como se puede observar en los siguientes fragmentos de discurso de dos participantes:

mi mamá habla mucho conmigo sobre qué voy a tomar de decisiones o por qué tengo dudas, con ella sí aclaro cosas como que no puedo verlas por mí mismo a veces (J01)

Yo lo que le digo “Tú tomas tus decisiones, al final de cuentas tú decides tu propia vida, yo te oriento, yo te apoyo, pero uno mismo decide su destino... tú sabrás si las decisiones van a ser para bien, al fin de cuentas” (MJ07)

Respecto al **modelado intencional de hábitos**, J05 refiere una tradición (macrosistema) que formaba parte de las prácticas mediadoras de su familia, que despertó su interés por la lectura, y que perdura hasta la actualidad.

desde muy chiquitos mi mamá sí era de esas mamás que te metía a la cama y te leía un cuento y de hecho uno de mis primeros regalos fue un libro, fue El principito, donde mi papá, así como su papá lo hizo, nos dejó una dedicatoria (J05)

Para J05, este momento de vida implica una carga emocional muy fuerte, ya que su mamá falleció tiempo después.

Asimismo, el padre de J05 y de J06 modeló de manera intencional la lectura para ambos, motivándolos así a hacer cada vez más sólido en ellos este hábito:

algo que nos inculcó mi papá, porque dijo “¿Cómo voy a hacer que ustedes lean si no hay libros o si no me ven leyendo?” (J05)

2) *Estrategias parentales de enriquecimiento*. Estas se refieren a aquellas acciones con las que los padres apoyan, usando sus propios recursos, el desarrollo de las aptitudes de sus hijos. Se considera necesario enfatizar que los progenitores implementan estas estrategias no por ser especialistas en áreas específicas, y que estas actividades no se realizan bajo un régimen de frecuencia o duración establecidas, sino como parte de su convivencia familiar. Todo esto, a diferencia de actividades de enriquecimiento realizadas en espacios especializados en el desarrollo de determinadas aptitudes, y bajo todo un marco reglamentado.

Esta subcategoría, a su vez, se conforma por: 1) estrategias implementadas al interior del ámbito familiar, y 2) estrategias de apoyo al enriquecimiento en espacios especializados.

Como parte de las **estrategias implementadas al interior del ámbito familiar**, en las historias de vida de los participantes se ha identificado en primer lugar al **juego**. Algunos participantes explicitaron la práctica de juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción, que han sido propuestos por Piaget (1973) como característicos de las etapas de desarrollo cognitivo de las personas.

El primer ejemplo en esta exposición se puede observar en el discurso de MJ03/J04, quien narra que esta estrategia era una constante en su relación con sus hijas, era parte de su cotidianeidad.

yo jugaba mucho con ellas, mucho, y no había nadie más, no teníamos luz, vivíamos en un área donde no había luz, entonces no tuvimos la intervención de la señora televisión, no hubo señora televisión con nosotros (MJ03/04)

Evidentemente, las interacciones de esta familia se enmarcaban en circunstancias sociales y económicas (macrosistema) que vivían en aquellos años (cronosistema); esto definió en cierto punto la crianza de sus hijas, de la mano con su ideología personal sobre esta (macrosistema).

Esta madre asumió que ante las circunstancias de vida que tenían en ese momento debía buscar opciones para criar a sus hijas y, asimismo, propiciar el desarrollo de sus aptitudes en ciería, como se puede observar a continuación en estos fragmentos de su discurso:

hay una circunstancia muy particular que creo que nos definió, vivíamos y vivimos, hasta la fecha, en un área que poco a poco se ha ido poblando pero que en aquél entonces vivía yo sola en un área como de unos dos kilómetros a la redonda (MJ03/04)

Algunas de las interacciones madre- hijas se daban como **juegos de ejercicio:**

el hecho de que se me privara de esas cosas que son esenciales me permitió enfocarme en otras, no había más que jugar con una pelota y córrele, córrele, córrele... les gustaban cosas como de cuerpo, de correr (MJ03/04)

Algunas otras interacciones se daban como en espacios de **Juego simbólico,**

no había más que jugar a la comidita y jugar a que me compraban, que ellas me compraban a mí para que con las moneditas de juguete conocieran el valor del dinero, y eso verdaderamente a la distancia lo puedo ver, que fue lo que despertó su habilidad (MJ03/04)

En algunos momentos, las interacciones con juego simbólico eran también motivadas y acompañadas por el abuelo materno:

mi papá ... siempre les enseñaba sus canciones viejitas... y mi hija con una guitarra de juguete y la otra con un violincito de juguete, y con unas maracas que se hicieron de bote (MJ03/04)

En el caso de J04, de manera interesante, este jugar al grupo musical puede ubicarse como un antecedente temprano de las aptitudes musicales que le llevaron a estudiar música en la actualidad.

Una situación similar sucedió en la vida de J01, quien siendo un niño el juego simbólico marcó el rumbo que tomaría su vida por varios años, incursionando en el aprendizaje de algunos instrumentos de percusión, y practicando esto hasta el inicio de su educación secundaria.

desde muy pequeño le gustaba mucho... tenía unos botes como de leche pero grandes, no sé cuanta cantidad, y se ponía a tocarlos, escuchaba él la música y se ponía a tocar (MJ01)

Para hacer referencia a los **juegos de reglas** se recurrirá al discurso de PJ02, quien dio testimonio de la manera en que su hijo incursionó en el mundo del ajedrez a muy temprana edad, lo que también pone evidencia los rasgos de aptitudes intelectuales que mostraba J02, así como pone en evidencia un desfase entre la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget y las actividades que realizaba este participante en ese tiempo de su vida.

a los mismos cuatro años estaba interesado este... yo cargaba unos ajedrecitos así que... llevaba para con los niños y me dijo "Papá, enséñame a jugar ajedrez", "Sí, hijo, pero... ¿sí te va a gustar?" era un poco... porque yo tenía prisa y no quería... dice "Pues sí" y me acuerdo que fueron unas dos clases, tres clases, pues resulta que en dos o tres clases él aprendió ajedrez fácilmente, eso es lo que me sorprendió (PJ02)

Finalmente, un ejemplo de una de las etapas de los **juegos de construcción** se encuentra en la narración de J12, al hacer referencia, como en casos mencionados anteriormente, a escenas de su vida que podrían ser consideradas como antecedentes tempranos de sus aptitudes, y aún de la elección de carrera profesional que haría varios años más tarde, la arquitectura.

Me gustaba hacer el boceto de una casita, y agarraba trozos de madera y hacía mi construcción, una maqueta pequeña (J12)

Una más de las aquí llamadas estrategias informales de enriquecimiento usadas por los progenitores es **la lectura**. De esta se encontraron varios ejemplos entre los participantes, pero por cuestión de espacio sólo se refiere ahora a J02, quien disfrutaba de que su padre leyera con él textos de libros de la SEP, del primer grado de primaria, para que en otros momentos fuera el menor quien "leyera" los textos que había memorizado, ya sea a él o a otros niños vecinos suyos.

cuando tenía... ¿qué será? Como cuatro años, tres años y medio... cerca de cuatro años este... en aquél entonces estaba de moda la lectura de Paco el chato y había varias lecturas, y entonces yo me ponía de muy este... desde muy pequeño a leerle todas, me puse a leerle Paco el chato. (un día) me dijo "Papá, ya leí la de Paco el chato, ya me la sé" "¿Cómo que ya te la sabes?" "Sí, ya me la sé", "A ver, préstame el libro" y ya, pero lo que me sorprendía era la fluidez con la que hablaba, eso fue lo primero que me llamó la atención (PJ02)

Asimismo, **la narración de historias** es otra de las estrategias que han usado los progenitores. Para ejemplificar, se da la voz a J02, en su interacción con su papá, a quien continuamente escuchaba hablar sobre diversas temáticas. J02 enfatiza no solo sobre el hecho

de escucharlo contar la historia, sino la manera en que lo hacía, pues lo invitaba a reflexionar, a cuestionarse aún la historia oficial, a considerar que sobre los episodios existen diferentes puntos de vista y aristas para analizar, a estimular la imaginación de este participante.

Quizá lo que más me llamaba la atención de mi papá es eso, el hecho de que te podía contar una historia (J02)

la historia como la contaba, yo creo que es otro tema afín que tengo con él es el tema de la historia, en un principio me comentaba “Pasó esto en tal lugar”, o “Según la historia oficial esto sucedió, pero también tenemos esta otra historia”. Generaba como una suerte de otras realidades sobre lo que había pasado no sé... hace 100 o 200 años (J02)

En el discurso de PJ02 se encuentra que, en diferentes momentos de interacción con su hijo echaba mano de materiales y/o estrategias que utilizaba en su labor como maestro. En este ejemplo podemos observar cómo lo que sucede en un subsistema en el que no participa la persona en desarrollo, como lo es el ambiente laboral del padre, tiene algunas repercusiones hacia el microsistema familia, específicamente en el desarrollo de habilidades (en este caso **el dibujo**).

cuando yo trabajaba allá en Jonacatepec como maestro hacía dibujos para los niños, siempre me gustaba en el pizarrón pintarles a los niños [...] Y entonces empezaba yo a hacer los bosquejos chiquititos para hacer un dibujo y empezaba a hacer algunas cosas y me dijo, tenía ¿qué será? unos cinco años, unos cinco años, y me dijo “¿Qué haces, papá?” “Ah, pues hago unos dibujos para los niños” dice “Ah, ¿me enseñas a dibujar?” (PJ02)

Respecto al dibujo como estrategia de los progenitores, el participante J12 recuerda la manera como incursionó en esta actividad, en la cual ha sobresalido en el transcurso de su vida.

Empecé porque hacía travesuras. Mi papá tenía sus dibujos y de chiquito recuerdo que tenía la loca idea de ayudarme a mi papá a terminar su dibujo y le rayaba su dibujo, pero en vez de molestarse conmigo me felicitaba, me enseñaba, me dio consejos, y de ahí agarré el gusto de dibujar, me enseñó, me inspiró (J12)

Para hacer referencia a una más de las estrategias informales de enriquecimiento se recurrirá a la historia de vida de J01, cuya familia contaba con recursos económicos más bien limitados, lo vivió J11; ante sus circunstancias, los padres decidieron buscar alternativas que evidentemente no estaban planeadas en sí mismas para propiciar el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, pero que finalmente cumplieron en alguna manera esa función, en este caso, J11 se refiere a la **creación de productos alimenticios a partir de materias primas** como un medio que favoreció el desarrollo de la creatividad:

Las dificultades económicas básicamente hacía que fuera como algo divertido encontrar nuevas maneras de generar dinero o para hacer que la vida fuera más fácil [...] buscábamos siempre hacer las cosas de forma que saliera barata; por ejemplo si veíamos que una cosa costaba cara como por ejemplo la leche condensada, decimos “Pues los materiales de que está hecha la leche condensada deben salir más baratos porque así nos ahorramos el trabajo que nos están cobrando para hacer la leche condensada, entonces hacemos el producto (J11)

Una más de estas estrategias es el **despertar interés por áreas de actividad específicas**, misma que se ejemplifica a continuación, retomando a dos de los participantes sobresalientes en el área del dibujo.

En el primer ejemplo, se puede ver a J02, que a partir de una narración de su padre él plasmaba en dibujo las ideas que rescataba. Dado que esta interacción fue constante en la vida de J02, permitió el desarrollo de las habilidades que conforman su aptitud para el dibujo, aunque su papá usara el dibujo especialmente como una herramienta en su trabajo como maestro, sin que fuera siquiera un pasatiempo, y mucho menos un área en el que se hubiera especializado. Así, se puede escuchar la voz de J02:

lo divertido era que esa historia podías traducirla en un dibujo y este dibujo posteriormente pues generaba ciertas conclusiones de lo que se discutía. Ese es uno de los mayores roles que mi papá tenía en esa época (J02)

Otro ejemplo más está en la interacción de J12 con su papá, quien, de acuerdo con la información construida sí tenía el dibujo libre como pasatiempo, además de que lo usaba en su trabajo como contratista en el área de la construcción, pero como dibujo técnico. El pasatiempo de su papá fue como una invitación para que el niño J12 incursionara en esta actividad, en la que sobresale de manera relevante.

(mi papá) me dio consejos, me enseñó a hacer mis dibujos [...] Todavía hasta la secundaria él todavía me ayudó y me inspiró a seguir dibujando (J12)

Una estrategia más que se implementa al interior del ámbito familiar reportado por los participantes es el **apoyo en la realización de actividades escolares**, con lo que esto implica: proveer materiales, orientar sobre la manera de realizar la actividad, y el apoyo directo cuando lo consideran necesario. El primer ejemplo lo aporta MJ01 al narrar cómo brindaba apoyo a su hijo que cursaba el nivel preescolar, cuando le informó que al día siguiente tendría que realizar una exposición de un tema en específico en su grupo. MJ01 entonces apoyó a su hijo a prepararse para esta actividad.

le compré papel para dibujarlo, fuimos a buscar una biografía, preparamos clase, se puede decir (MJ01)

Un ejemplo más se encuentra en el discurso de J05, quien habla acerca de la manera en que su papá le apoyó en su escolarización en general, y en particular en lo referente a la realización de trabajos.

la verdad es que mi papá siempre fue un papá que... me ayudó como a abrirme puertas, a impulsarme mucho, o sea, era un papá que se desvelaba hasta las dos de la mañana ayudándote a hacer una maqueta o estudiando (J05)

Asimismo, como parte de las **estrategias de apoyo al enriquecimiento en espacios especializados**, en las historias de vida de los participantes se ha identificado en primer lugar la de **promover la realización de actividades de enriquecimiento**, la cual resulta un elemento de suma relevancia considerando que este puede convertirse en el inicio de una trayectoria que le lleve a la cristalización de su potencial en algún talento en el área de su interés.

Los progenitores implementan esta estrategia, por un lado, mediante la **vinculación con especialistas de diferentes áreas de actividad** (maestros, instructores y entrenadores) con quienes gestionan la instrucción especializada que favorezca el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, por otro lado mediante la **vinculación con espacios especializados en diferentes áreas de actividad**, que aquí se conforma por instituciones públicas y por espacios de la sociedad civil) ante las que realizan gestiones para el ingreso y permanencia de sus hijos en cursos (formales e informales) que favorezcan el desarrollo de sus aptitudes. Finalmente, los progenitores también propician la realización de actividades de enriquecimiento mediante **visitas a lugares relacionados al área de interés** de sus hijos.

Un ejemplo de la vinculación con especialistas de diferentes áreas de actividad se encuentra en el discurso de la mamá de J02, quien rememora que una vez que su hijo fue identificado sobresaliente en el área del dibujo, una compañera de trabajo le habló sobre un pintor que podría dar clases a su hijo; ante esto, MJ02 se movilizó para vincularse con este pintor que radica en un municipio contiguo al suyo.

fuimos y lo buscamos ... y dice "Ok señora, primero voy a evaluar, si (J02) tiene talento y tiene cualidades para esto lo acepto, pero si no también le voy a decir que no tiene caso porque muchas veces lo traen ustedes como mamás porque tienen interés, pero los niños no tienen esa cualidad... Me lo va a traer un mes y después de un mes yo le resuelvo. Entonces ya lo llevé un mes, una vez a la semana y después me dice "Sí, señora, sí se queda" ... pero era particular, no era casa de cultura y sí daba clases, pero a personas con más talento (MJ02)

Por otra parte, para ilustrar la vinculación **con espacios especializados en diferentes áreas de actividad** (instituciones públicas) se puede observar el caso de J10, y la relación que establecieron sus progenitores con la escuela primaria a la que ella asistió. Por las circunstancias que vivieron como familia, ambos padres permanecieron en casa por tres años después de haber recibido ella una liquidación generosa de su centro laboral y él haberse quedado sin trabajo, y de contar con ahorros familiares, lo cual les permitió establecer una relación muy cercana con la escuela de sus hijas.

su papi y yo estábamos ahí 24/7 en la escuelita, ya nos venía y decían “Ah, son los de siempre, hasta parece que trabajan aquí” pero el hecho de permitirnos estar, acompañarlas... porque eso les da mucha seguridad a los niños, muchísima seguridad (MJ10)

Un ejemplo más de esta relación de los progenitores con la escuela la vemos en la historia de vida de J02, cuando su mamá relata lo que, desde su perspectiva, la llevó a elegir una telesecundaria con la que pudiera mantener una relación cercana, y en general los resultados que esto generó:

consideré buscar una secundaria de pocos alumnos precisamente para que pudiera la escuela y yo poder apoyar en lo que necesitara... y también que estuviera cercana a mi trabajo para pudiéramos tener comunicación y cercanía con ellos, dado que mi trabajo tenía un horario [...] segundo, que siendo la escuela pequeña en dimensión física y también en grupos, porque había parece que dos grupos o tres de cada grado, pocos realmente, todos los maestros estaban al tanto de todos los alumnos, por muy mal comportamiento lo podían detectar, entonces también fue bueno esa escuela [...] Y esta para mí fue una buena decisión que fuera una escuela cercana a mí y con pocos alumnos, una escuela pequeña. Y me dio resultado porque sí pudimos establecer un diálogo, sí supe todo lo que pasaba en su escuela y todos sus maestros me daban cuenta de lo que había pasado, si había un hecho relevante de inmediato me lo contaban.

Continuando con la vinculación con espacios en diferentes áreas de actividad (instituciones públicas) pero en cuanto a actividades extraescolares, se presenta el caso de J07, quien había iniciado a practicar ballet en un espacio público de su localidad, inicialmente como iniciativa de la mamá para que la menor tuviera una actividad que combinara el esfuerzo físico y el arte. Al haber identificado las aptitudes de J07 en el ballet, su mamá (MJ07) tomó la decisión de iniciar el proceso para que se le realizara una evaluación oficial, iniciando así una etapa de preparación a un nivel más alto en la actividad de su interés, como se puede observar en su discurso:

mi mamá quería hacer como esa prueba para que yo pudiera entrar al programa (Programa nacional de atención a los alumnos sobresalientes), yo también acepté... aparte, para tener

una beca me hicieron un examen, como una prueba de baile y recuerdo que fuimos a la escuela, la maestra me preparó para ese baile, y lo hice, y de ahí fueron los resultados de que sí había conseguido la beca para estudiar en el CEMA, el Centro Morelense de las artes, gratis, de ballet (J07)

Por otra parte, para ilustrar la vinculación **con espacios de la sociedad civil especializados en diferentes áreas de actividad** se recurre al caso de J03 y J04, quienes durante alrededor de siete años formaron parte de una orquesta sinfónica local que tenía como sede el patio de la casa de su director, lo cual recupera MJ03/04 en su discurso:

la orquesta es una orquesta local, ahora que estamos conociendo otro tipo de orquestas... pues es una orquesta... pobre económicamente, es una orquesta de rancho, que no se puede más que admirar profundamente por el gran resultado que han tenido con los muy pocos recursos que les han dado, y que el maestro puso su casa, o sea... de verdad que eso fue por amor al arte (MJ03/J04)

En su discurso, recupera también cuándo y cómo fue que tomó iniciativa para vincularse con el director, y así vincularse con esta orquesta:

yendo a [la celebración del] 16 de septiembre en [el centro del municipio donde vivimos] vimos la orquesta sinfónica tocando el himno nacional... y te vibra la piel [...] Y yo en algún momento sí pensé “Ay, cómo no estuvieran mis hijas ahí” ... Cuando se acaba todo vamos a buscar a la orquesta y [el director] nos dice: “Pues aquí no hay lo que ellas quieren, pero si quieren pues se pueden integrar” [...] entonces entraron y entraron así de cero (MJ03/04)

Una manera más en que los progenitores propician la realización de actividades de enriquecimiento desde el ámbito familiar es mediante **visitas a lugares relacionados al área de interés** de sus hijos. En este caso, se expone el ejemplo de discurso del padre de J02 respecto al interés que mostraba el menor para visitar lugares relacionados con sus intereses, que combinaban tanto la historia de México como el dibujo y la pintura, y la movilización de recursos de estos progenitores para atender a esta necesidad.

le encantaban los museos, él desde... siempre desde los cinco, seis años “Papá, vamos a ver museos” y nosotros conocimos museos a través de él. “Oye, papá, está el museo de Frida Kahlo y Diego Rivera”, y teníamos que ir a México para ir a ver museos, “Oye, papá, que hay un museo no sé qué cosa”, “Oye, papá que están las grutas de Cacahuamilpa” e íbamos nosotros, pero no por nosotros, o sea, no éramos nosotros los que propiciábamos que (J02) fuera a museos, sino que él [...] antes de entrar a la secundaria me dijo “Papá, vamos a ver dónde está la tumba de Zapata” y fuimos a verla, quiénes estaban los generales, y me decía “A partir de este momento yo voy a empezar a estudiar más la historia de Zapata” y de repente “Hay un tour para Chinameca, vamos a ir a Chinameca, se toma un autobús aquí en Cuautla por la Alameda y ahí nos lleva a un recorrido”. De repente “Vamos a ir a la ruta de los conventos” y no paraba (PJ02)

Como se puede observar, estos ejemplos muestran a los progenitores movilizando sus recursos para establecer los vínculos que les permiten a sus hijos iniciar y mantener procesos

de desarrollo de sus aptitudes bajo la instrucción de especialistas que plantean objetivos para sus pupilos, e implementan estrategias para lograrlos, así como mediante la visita a lugares públicos relacionados a las áreas de interés de los menores.

Una más de estas estrategias de apoyo al enriquecimiento es el **brindar apoyo directo en actividades de enriquecimiento**. Las historias de vida hacen evidente que los progenitores brindan apoyos a sus hijos en actividades similares a aquellas en las que ellos mismos incursionaron en etapas pasadas de su vida y en las que, por lo tanto, cuentan con cierto nivel de conocimientos, lo que crea en los menores confianza basada en la experiencia directa de ver lo que hacen sus padres, como se puede observar en el caso de J12 y sus padres, que en el pasado practicaban el dibujo, desarrollando sus habilidades en esta área:

él siempre me ha dado esa confianza de opinar y tomar en cuenta mis opiniones porque luego me dice “¿Tú qué le harías?” y me presta su lápiz y empiezo a decirle “Mira, quítale...” en lo poquito que sé, y dice “Ay, sí tienes razón” y le borra y hace lo que yo le digo y dice ¡Ay, sí quedó mejor” y así ha sido siempre desde chiquito, siempre (MJ12)

Aunque se ha colocado al final de estas estrategias, **el apoyar en los traslados a actividades extraescolares** de manera cotidiana a sus hijos hasta cierta edad y en un momento dado enseñarles cómo realizar los traslados por sí mismos, es sumamente importante, principalmente en los casos en los que los lugares en los que los menores realizan las actividades se encuentran alejados de su casa. Asimismo, cobra una importancia mayor en el periodo de la infancia, por razones de cuidado que requieren los menores.

Al llegar a la edad en que los menores ingresan a la secundaria, con afán de promover su autonomía y responsabilidad, los padres permiten su desplazamiento con mayor facilidad, ya sea caminando (cuando los lugares donde toman clases o entrenan no están lejos y se identifican como seguros) o usando transporte público.

No está de más mencionar que sin estos apoyos, muchos de los jóvenes participantes no habrían vivido las experiencias que fueron tan significativas en el desarrollo de sus aptitudes.

En el primer ejemplo vemos a J01 llevando y trayendo a su hijo a la edad de 8 años, y hasta la edad de 11 años, a su práctica de música, casi siempre caminando, de acuerdo con su discurso.

yo lo llevaba a eso de las 6 o 7 de la noche a la casa del maestro de música, empezaban ahí a este...a ensayar y después iba por él... nosotros hemos acostumbrado a caminar mucho, a

donde vayamos, si es un lugar donde se pueda, que no sea una distancia muy larga caminamos (MJ01)

En el segundo ejemplo, ante la necesidad económica de la familia y el interés de J03 por avanzar en el desarrollo de sus aptitudes musicales, la mamá de J03 decidió enseñarle la manera en que debía trasladarse usando transporte público cuando ella se encontraba ya en la escuela secundaria. Hasta entonces, MJ03 llevaba a esta joven participante y a su hermana a todo lugar donde realizaran actividades de enriquecimiento, pero llegó el punto en el que tuvieron que usar esta otra estrategia, que significaba avanzar o no en su proceso de crecimiento musical en la práctica del oboe.

Me acuerdo que mi mamá me llevó una vez, y fuimos en el camión, y me dijo “Pues mira, te vas a subir aquí, pagas y te vas” (ríe) y me estuvo diciendo “Mira, vas a pasar esto, y vas a ver el panteón, y a lo lejos vas a ver la catedral” y como que me iba ubicando, y yo iba así, como asustada, pero [me decía a mí misma] “Sí, tengo que aprender”, porque eran todos los sábados. Mi mamá tiene un negocio, y no podía cerrar, entonces era aprender a irme solita o no ir (J03)

Esta familia implementó esta estrategia únicamente en el caso de J03 durante el tiempo que tomó clases en día sábado en un municipio diferente al suyo. Su hermana gemela (J04) no tuvo la oportunidad de continuar en el ámbito de la música debido en parte a que no encontraron un maestro de saxofón en algún municipio cercano a su lugar de residencia, por lo que no se vio en la necesidad de aprender a trasladarse en transporte público. Por otra parte, J04 expresó que, aunque dedicó varios años a la música, su interés más fuerte se encontraba en las matemáticas, por lo que llegado el momento abandonó la música.

Las historias de vida de los participantes han dejado constancia de que en muchas ocasiones los progenitores no contaban con grandes recursos económicos, sino solo los suficientes para poder llevarlos a sus actividades y regresar (J01, J03, J04, J05, J06, J07, J11, J12) usando transporte público, en alguna ocasión viviendo un asalto en el transporte público (J07), viajando largas distancias (J01, J02, J03/04, J05, J06, J07, J09), comiendo en el propio transporte público para poder llegar a tiempo a sus actividades (J03, J04, J07). Al paso del tiempo, de acuerdo con las historias de vida de los participantes, estas experiencias las guardan con recuerdos con una carga emocional positiva, y ejemplo del esfuerzo de sus padres y el esfuerzo propio para desarrollar sus aptitudes en las áreas que tanto disfrutaban.

3) *Estrategias de apoyo material.* En la jerarquización que se ha realizado a partir del análisis de la información, se ha ubicado, como una tercera subcategoría a las **Estrategias de**

apoyo material, que se compone y explica por las siguientes categorías: a) aportar dinero para pagos diversos, b) compra de materiales diversos según el área de actividad, y c) gestión que lleva al ingreso a programas de becas económicas.

En lo que se refiere al hecho de **aportar dinero para pagos diversos**, tales como inscripciones a cursos y talleres extraescolares, exámenes de certificación, transportación cotidiana a actividades extraescolares, y viajes de enriquecimiento. En segundo lugar, se ubica el hecho de aportar dinero para **compra de materiales** diversos según el área de actividad (instrumentos musicales, pinturas, lápices de colores, libros, uniformes deportivos) con los que los jóvenes realizaban sus actividades de desarrollo. Finalmente, lo relacionado a la gestión que lleva al ingreso a programas de becas económicas se refiere a los trámites que realizan los padres ante instancias públicas o privadas que ofrecen becas económicas, dando seguimiento puntual para su obtención.

En este apartado, se ha decidido hacer una mención por separado de cómo las madres y los padres abordan estas estrategias, dada el peso que en México tienen los roles de género, que en buena parte impacta el área de la economía en las familias. En primer lugar, se abordará lo referente a las madres, posteriormente lo relacionado a los padres.

Respecto a las madres participantes, se ha observado que, al mismo tiempo que realizaban la labor de crianza de sus hijos y atender las necesidades cotidianas de la casa, varias de ellas contaban con un trabajo fuera de casa, formal o informal, que absorbía gran cantidad de su tiempo, mientras que otras se dedicaban a las ventas de productos diversos. Contar con un trabajo remunerado o un negocio permitió a estas madres aportar económica y directamente comprar diversos necesarios para continuar propiciando el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, como se puede observar en los fragmentos de discurso que se presentan.

En el caso que se presenta para ejemplificar, se puede ver cómo la mamá de J03, quien es dueña de una tienda de abarrotes a la que le dedica muchas horas de atención al día, además de atender otras necesidades de su casa, atiende las necesidades que surgen de la estancia de su hija en la CDMX en donde estudia la Licenciatura en música; se procura incluir en los fragmentos de discurso tanto las subcategorías mencionadas (aportar dinero para pagos diversos, compra de materiales).

Mi hija va cada semana a México, se le renta un cuarto allá... Cada semana son 700 pesos de puros viáticos, y su comida. O sea, con ella tengo otro tipo de preocupación (MJ03)

en el oboe, una caña [hace la función de boquilla en el instrumento] me costaba en aquél entonces 700 pesos; y mi hija tronaba las cañas cada tercer día... nooo, me daban ganas de chillar, porque el oboe era del profe, pero la caña la tenía que comprar yo (MJ03)

mi mamá, a pesar de que son situaciones difíciles económicamente y que de repente le digo "Hijole mamá, necesito tanto dinero para esto" y me dice "Bueno, pues hay que hacerlo, hija" y le saca, y ella ve de dónde trabaja o de dónde le consigue (J03)

Por otra parte, se ha registrado que la mayoría de los padres de los participantes han asumido principalmente el rol de proveedores de dinero para que la esposa realizara diversos pagos diversos y para que comprara diversos materiales requeridos para las actividades de sus hijos; no realizaban las actividades que su esposa realizaba, mencionadas en párrafos anteriores.

En estos fragmentos de discurso se registra cómo ambos padres aportan en este caso para que J01 realizara un viaje a un curso de enriquecimiento mientras cursaba su licenciatura, y cómo el padre compra en este caso los instrumentos musicales que requería su hijo:

fui a una escuela de verano en Guanajuato, que hacen cada año en... el Centro de Investigaciones en Matemáticas... lo único que teníamos que pagar era el pasaje de aquí a Guanajuato, mis papás me apoyaron, me dieron el dinero y estuve una semana (J01)

el maestro le pidió unos instrumentos, que mi esposo le compró, unas maracas, un cencerro, y un güiro. Se le compró y empezó a aprender los ritmos (MJ01)

En el fragmento que se presenta a continuación, se observa una postura muy rígida en cuando al rol que asume el padre como proveedor de la familia, en voz de MJ13/14, quien realiza la función de la crianza de sus hijos, pero también el papel de proveedora para cubrir diversas necesidades de su familia.

su frase era de "Pues yo me voy a trabajar. Yo tengo que trabajar, tú eres la que está en la casa". Esa fue su frase durante muchos años; sin embargo, yo estaba en casa, pero también buscaba la forma de generar ingresos precisamente para pagar los cursos de mi hija, los pasajes, si le pedían algún material (MJ13/14)

Las historias de vida de los participantes muestran que solo unos cuantos padres son flexibles en cuanto a los roles que comparten con la madre de sus hijos, para criarlos, para atender necesidades de su casa, y al mismo tiempo colaborar en las cuestiones de la economía de su hogar, como es el caso de la familia de J10, donde ambos padres han compartido las diferentes responsabilidades familiares con flexibilidad que se denota en el discurso de MJ10,

referente en este primer fragmento al tiempo en que J10 cursaba el preescolar al hacer materiales didácticos para que aprendiera a leer:

en las tardes poníamos a la nena y su papi, que también apoyó en esa parte de hacer las carretillas, y entre los dos (MJ10)

Esta dinámica en la vida familiar de J10 se observa al paso del tiempo, cuando ella ingresó a estudiar la Licenciatura en la CDMX, y vivía un tiempo de transición sumamente importante, considerando que experimentaba cambios diversos en su vida, al ir a vivir sola, a una ciudad que sólo había visitado acompañada de sus padres, a un ambiente universitario de muy alto nivel de exigencia, entre otros.

le apoyamos en conseguir un lugar donde vivir, y le apoyamos en comida, en llevarle tupper, y cada semana la llevábamos su papi y yo a la escuela, ella venía cada semana, la llevábamos de regreso a la CDMX (MJ10)

La tercera de las estrategias de apoyo material **es la gestión en programas de becas económicas**, que se ejemplifica con el caso de MJ01, que asume la oportunidad y la responsabilidad de realizar los trámites correspondientes a la solicitud de una beca auspiciada por BBVA y dar seguimiento hasta ver el resultado, que fue positivo. J01 recibió esta beca económica por varios años (tres de secundaria y tres de preparatoria), como se puede observar en estos fragmentos de discurso:

En la primaria nos informan de una beca en la cual yo empiezo a hacer los trámites para que se la otorguen, y afortunadamente sí fue elegido y a partir de la secundaria empieza a recibir un ingreso (MJ01)

al salir de la primaria, el BBVA, no sé si abre la convocatoria, no sé cómo se enteró mi mamá que fue quien me metió, pero pues es para alumnos con buen promedio. Entonces entré a la secundaria ya con la beca, mi mamá metió los papeles y ya salí seleccionado, entonces [...] la tuve en la secundaria [...] la tuve toda la secundaria, y toda la prepa (J01)

Asimismo, MJ01 fue la responsable de gestionar una beca más, auspiciada por el ayuntamiento de su localidad, en donde trabajaba el padre de J01:

Ahorita en la carrera yo ya no voy a saber resultados, pero cuando se tiene que hacer algún trámite... por ejemplo, aquí en el ayuntamiento les dan beca, entonces lo que es César y mi otro hijo, los dos siempre se han llevado la beca de excelencia porque tienen promedio de nuevo ocho para arriba, entonces les han llegado a dar la beca (MJ01)

Los recursos de estas becas finalmente fueron invertidos para cubrir tanto necesidades de J01 como para apoyar en algunos momentos de escasez en la economía familiar, como se puede observar en su discurso:

percibiendo su beca, en ese tiempo le daban 1000 pesos mensuales, él ocupaba para sus gastos, él a veces nos ayudaba, nos ayudaba aquí en la casa... muchas veces... zapatos de fútbol, uniformes que les llegaban a pedir él ayudaba a comprarlos, o alguna situación que se me presentara él apoyaba (MJ01)

me decía “Tengo ganas de comprarme unos timbales”, y tenía, tenía dinero ahorrado de sus becas, desafortunadamente en la familia hubo un problema de separación y se limitó un poco el apoyo y él se vio en la necesidad de aportar lo que era de su beca y sus ahorros aportar para la casa y como que se quedó con esa idea comprárselos (MJ01)

Lo mencionado en estas subcategorías nos remite a elementos que forman parte del macrosistema para estas familias, como son los roles parentales y las prácticas de crianza en las familias, que reflejan aspectos culturales de México y el Estado de Morelos, que son internalizados y puestos en práctica en la vida cotidiana.

Aquí concluye la primera de las categorías de segundo orden de la categoría principal Progenitores como Mediadores Constantes; a continuación, se presenta de la segunda de estas.

Progenitores como Mediadores Constantes no Efectivos. Estos progenitores, de acuerdo con la información construida en el proceso de investigación, han utilizado y continúan usando de manera constante diversas estrategias fallidas en cuanto a propiciar el desarrollo de las aptitudes de sus hijos. La única categoría de tercer orden se presenta a continuación.

Características de Mediadores no Efectivos. Una primera de las características que se observaron en las historias de vida al irse conformando la subcategoría que se describe se refiere a que el progenitor está **ausente de la familia emocionalmente**. Esto se observa inicialmente desde un aspecto del que no se podría negar su realidad, que es el de los horarios laborales que los progenitores pueden cubrir de manera cotidiana, y que pone en un ejemplo claro los planteamientos del modelo de Bronfenbrenner al describir el exosistema. En el primer ejemplo que se expone aquí, lo que sucede en el microsistema trabajo del padre, en el que el menor no tiene un papel activo, impacta (en este caso de manera negativa) a un microsistema en el que el menor sí tiene un papel activo, como es la familia.

mi papá pues casi no estaba... él trabajaba en Nissan entonces, pues su tiempo no era mucho para estar en casa. Si trabajaba en el turno de la noche dormía en las mañanas luego en las

tardés me veía un ratito y en las noches otra vez a trabajar y seguía el ciclo de que pues no tenía mucho tiempo (J14)

El discurso de la joven participante se confirma en el discurso de su mamá cuando hace mención del trabajo de su esposo, pero atribuye las ausencias de este no al trabajo mismo, sino más bien a una decisión de anteponer el trabajo a la familia, lo que conlleva la ausencia no sólo física sino emocional:

Pues en sí, prácticamente siempre estuvo ausente. Él siempre ha puesto su trabajo primero, antes que cualquier cosa. Entonces si había juntas en la escuela era yo la que asistía, si había festivales era la que asistía, cualquier situación era yo la que asistía. Entonces desde que los tres [se refiere a sus tres hijos] empezaron este a estar con los psicólogos, algo que siempre, siempre, han mencionado es que tiene que estar el papá presente, porque yo siempre... han buscado una figura paterna en cualquier persona, y entonces siempre se ha notado la ausencia del papá (MJ13/14)

Como se puede observar, la madre enfatiza eventos que evidentemente para ella debían tener prioridad para su esposo, tales como las reuniones y los festivales escolares, y más tarde en su discurso agregó lo que parece ser la dinámica que han vivido no sólo en un periodo sino de manera constante en esta familia:

muchas veces decía “Sí, sí voy” y a la mera hora, no iba; entonces les causaba una frustración a mis hijas (MJ13/MJ14)

Algo más que podemos observar es la “frustración” que esta dinámica ocasiona en los hijos, de acuerdo con esta madre participante.

Ahora bien, en el discurso de J14 se señala que el padre estaba presente en situaciones importantes como una enfermedad, una necesidad o algún evento:

no quisiera decir que no estuviera en las situaciones importantes para nosotros, o al menos para mí, porque si me enfermaba él estaba ahí, si necesitaba algo o algún evento, pues él estaba ahí (J14)

Este fragmento de discurso de J14, cuando menos, presenta una contradicción que podría evidenciar el hecho de que padre y madre no compartan algunos valores y/o expectativas respecto a los hijos y la familia en sí misma, y con esto a lo que toca a los ámbitos implicados en su vida cotidiana.

Esta contradicción podría atribuirse, de acuerdo con lo observado durante las entrevistas en profundidad a los participantes de esta familia, a cierta necesidad de justificar la ausencia del padre por parte de la menor; como se mencionó antes, esta ausencia del padre

podría ir más allá del estar sujeto a los horarios laborales, como lo puede indicar el discurso en tono de reclamo de MJ13/14, llevando la situación a un plano de ausencia emocional. Asimismo, esto es un ejemplo de cómo cada participante tiene una perspectiva individual de los sucesos vividos, atribuyéndoles cada uno un significado diferente.

Sin embargo, esto no se puede confirmar plenamente, pues no se cuenta con la versión del padre en referencia, dado no participó en este estudio, aunque se le invitó a través de J13, J14 y MJ14.

Avanzando en el abordaje de estas características de los progenitores no efectivos, de acuerdo con lo que se ha encontrado en las historias de vida, se puede mencionar que estos **muestran desconfianza hacia el potencial de su hijo e infunden desánimo** en los jóvenes participantes en lo que se refiere a su desempeño y logro de metas o aspiraciones, y lo expresan verbalmente, como puede observarse en el discurso de una madre respecto a la reacción de su esposo respecto al tiempo en que su hijo tenía que elegir una carrera universitaria:

cuando mi hijo comentó que estaba pensando estudiar teatro, incluso mi esposo decía “No, cómo crees; no [enfatisa alargando la vocal], te vas a morir de hambre” (MJ01)

Un ejemplo más de la desconfianza verbalizada por una madre también se observa a continuación:

“Hija, eres muy inteligente, pero ¿cómo tú vas a desarrollar algo así?”... Desgraciadamente, muchas veces también como papás le dudamos un poquito en lo que pueden llegar a hacer (MJ14)

Como se puede advertir, en el momento mismo de la entrevista esta madre participante hace una reflexión sobre su actitud hacia el potencial de su hija, y lo verbaliza.

En este mismo caso, MJ14 recuerda la actitud de su esposo respecto al dinero y tiempo que invertían para que J14 continuara participando en actividades extraescolares de enriquecimiento:

sí nos pusieron muchas, muchas, trabas... sobre todo mi esposo. Él me decía que era “Puro gasto inútil, dinero tirado a la basura”, que de qué le iba a servir (MJ14)

La historia de vida de J14 indica que esta postura de su padre ante la posibilidad de movilizar sus recursos con fines de propiciar el desarrollo de las aptitudes de su hija se observa casi permanentemente, ocasionando una constante tensión en las relaciones familiares, abonando así a dificultades emocionales experimentadas por la joven participante.

En un caso más, la participante J03 señala la desconfianza que muestra su padre hacia los avances en su desarrollo musical.

le cuento algo a mi papá de “¿Qué crees papá? el maestro de oboe me dijo que voy muy bien, y ya me está poniendo repertorio para licenciatura” y talalá... y mi papá me hace como de (hace gesto facial de inconformidad) “Mmmm pues... pues échale ganas, porque sí está difícil y no sé ¿eh? A ver qué pasa” (tono de fuerte incredulidad). De repente mi papá me desanima un poco y sí como me causa tanta emoción que de repente es a llorar ¿no? porque siento que mi papá no confía (J03)

De esta manera, esta participante expresa las emociones de frustración y desánimo que provoca la actitud y desconfianza verbalizada por su padre, así como el golpe emocional que provoca.

La última característica que se configuró en cuanto a los progenitores no efectivos es la que indica que **muestran rechazo ante decisiones diferentes a sus expectativas**. En algunos casos, el elemento que genera conflicto en los hijos no radica necesariamente en las diferencias de expectativas que pueden existir entre ellos y sus padres, como se puede ver en el fragmento de discurso que se muestra a continuación como un referente para poder hacer un comparativo de una situación entre progenitores e hijos que implique estas diferencias.

En este primer caso, se observa que ambos padres de J08 externalizan su desacuerdo respecto al lugar en donde pretende ubicar su negocio de *nails spa*, pero no intentan imponer su opinión, su expectativa. Ante esto, J08 escucha a sus padres y finalmente toma una decisión, asumiendo las posibles consecuencias, negativas según los padres, positivas según ella.

al principio mi papá me dijo “¿Sabes qué? A mí no me convence el local, no me gusta la zona, estás en una segunda planta, no va a reeditar, pero velo tú”, mi mamá me dijo “Tampoco me gusta el local, yo preferiría que estuvieras acá”, escuché sus opiniones, sin embargo, digo “OK, a la que no le va a reeditar es a mí, no les estoy afectando tanto... Sí puedo, estoy confiada de que aquí va a ser el lugar” (J08)

Pareciera entonces que el elemento que provoca un conflicto entre los padres y el hijo cuando existe diferencias en expectativas y opiniones es el rechazo que los padres expresan verbalmente o con una actitud de silencio y enojo, derivado del no poder imponer su expectativa, como se puede observar en el siguiente fragmento de discurso de otra participante:

él anhelaba que su hija estudiara una ingeniería. Y le dejó de hablar como uno o dos meses. Obviamente eso le afectó muchísimo a ella porque se sintió rechazada (MJ14)

A manera de cierre, se puede mencionar que en esta categoría se configuraron subcategorías que destacan las estrategias que utilizan en el día a día los padres y madres

participantes, lo que refleja, al menos en parte, los patrones de interacción de su microsistema familiar que forman parte de sus prácticas de crianza que redundan, en el primer caso, los aquí denominados progenitores efectivos, en el desarrollo de las aptitudes de sus hijos; sin embargo, evidentemente los progenitores constantes efectivos no están exentos de mostrar actitudes o usar estrategias no favorecedoras de este desarrollo en algunos momentos de su convivencia familiar. En el segundo caso, el de los progenitores constantes no efectivos, tienden más a obstaculizar este desarrollo, aunque esto no quiere decir que toda interacción con sus hijos pueda adjetivarse como negativa, pues también se reportan en las historias de vida escenas en las que muestran actitudes y/o usan estrategias positivas.

Por otra parte, aunque en todos los casos los participantes han convivido con los padres (varones) las interacciones más cercanas se observan con las madres, y las características y estrategias que usan estas resultan muy significativas para los participantes, propiciando el desarrollo de sus aptitudes. Evidentemente, algunos padres, por su situación de vida tomarán la decisión de involucrarse de manera importante en el curso de la vida de sus hijos, como en el caso del padre viudo de este estudio; sin embargo, con base en las historias de vida de los participantes, la mayoría de los padres se mantienen en un plano secundario, en una relación que no es tan cercana a sus hijos como la que mantienen las madres con estos.

De todas formas, se considera necesario mencionar un elemento que puede servir para la discusión de lo mencionado anteriormente, y es el hecho de que la muestra de progenitores está conformada principalmente por madres (11 madres participantes), mientras que sólo se contó con la participación de dos padres. En este contexto, existe la posibilidad de un sesgo respecto a la relevancia del papel de la madre en el desarrollo de las aptitudes de estos jóvenes participantes.

Evidentemente, estas interacciones dinámicas, constantes entre los progenitores y los hijos no son privativas de una etapa de la vida sino a lo largo de esta, dado que, como se mencionó anteriormente, son parte de las prácticas de crianza que en el seno de estas familias se experimentan de manera regular, motivo por el que se encuentra en estas relaciones una fuente de elementos con el potencial de impulsar el desarrollo de las aptitudes, como se observa en este estudio en la mayoría de los casos, o potencial para obstaculizarlo, como se ha observado también en lo expuesto hasta aquí.

Para concluir, se considera que, a la luz de estos hallazgos, es necesario que la institución educativa retome, entre sus acciones de atención a esta población, la orientación periódica a los padres respecto a la temática de prácticas de crianza, y estrategias de apoyo al desarrollo de las aptitudes sobresalientes de sus hijos con el fin de propiciar un autoconocimiento y reflexión.

7.2.3 Categoría 3. La Escuela en Relación con el Desarrollo de las Aptitudes Sobresalientes

Esta categoría se define como la caracterización de la escuela como institución, en la que se generan interacciones cotidianas de diversa índole (variadas por su naturaleza: académicas, sociales; con maestros, con pares), y en las que los alumnos, incluidos aquellos con aptitudes sobresalientes, invierten un gran cúmulo de tiempo de sus vidas.

Dado que los participantes de esta investigación asistieron a diferentes escuelas, se hace un ejercicio en el que se consideran las escuelas de los diferentes niveles educativos, ya sean públicas o privadas, intentando mirarlas como un todo con fines de enfatizar las características que los participantes han señalado en su discurso. Es necesario señalar que en la categorización se incluye a las USAER que, si bien existen en el nivel de educación básica en el ámbito público, juegan un papel importante como equipo de especialistas para orientar la atención de la diversidad en ese nivel.

Esta categoría incluye características que propiciarían el desarrollo de las aptitudes de los alumnos; estas se denominan favorecedoras. Asimismo, incluye características que no lo propiciarían; a estas se les llama aquí obstaculizadoras para el desarrollo de las aptitudes.

La jerarquización de esta categoría se puede observar en la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 12.

Categoría 3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes

Categoría	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
3. La escuela en relación con el desarrollo de las aptitudes sobresalientes	3.1 Características favorecedoras	3.1.1 Escuela inclusiva 3.1.2 Promotora de actividades de desarrollo en diferentes áreas 3.1.3 Promotora de la colaboración escuela- padres de familia 3.1.4 Intervención pertinente por parte de la USAER

3.2 Características obstaculizadoras

- 3.1.5 Implementación de un programa de tutoría
- 3.2.1 Diferentes expresiones de discriminación
- 3.2.2 Cultura promotora de acoso escolar
- 3.2.3 Ambiente escolar poco propicio para el aprendizaje
- 3.2.4 Colaboración fallida entre docentes
- 3.2.5 Enseñanza mecanicista
- 3.2.6 Colaboración fallida con los padres de familia

Fuente: Elaboración propia.

Esta categoría está conformada por subcategorías que en su gran mayoría emergieron a partir del análisis de las historias de vida de los participantes. Tanto en las categorías que fueron consideradas al inicio del proyecto a partir de la literatura como en la plantilla inicial, a partir de los primeros análisis de información, la escuela como un todo no fue considerada; sin embargo, en cuanto a las categorías predeterminadas a partir de la literatura sí se consideraba el papel de los maestros de grupo en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, la relación con pares en el transcurso de la escolarización, y el proceso de identificación como alumnos con aptitudes sobresalientes (dentro de la escuela).

La categoría Estrategias de atención educativa dentro de la escuela que, de alguna manera sí se consideró desde el inicio del proyecto a partir de la literatura, encontró de alguna manera su lugar en la plantilla final en dos subcategorías: 3.1.2 Promotora de actividades de desarrollo en diferentes áreas, y 3.1.3 Implementación de un programa de tutoría. Estas dos categorías, bajo diferente denominación, sí abordan algunas aristas de la mencionada categoría inicial.

Respecto a la plantilla inicial, en la que se incluyó la categoría denominada Rechazo social ante alto nivel de desempeño, se observa que el análisis y reanálisis de la información llevó a la conformación de la subcategoría 3.2.5 Cultura promotora de acoso escolar.

A continuación, se muestran los resultados que fueron conformados en esta categoría.

3.1 Características Favorecedoras del Desarrollo de las Aptitudes. La primera subcategoría que se presenta se refiere a aquellas características que, de acuerdo con los participantes, favorecieron el desarrollo de sus aptitudes. Evidentemente, no se encontraron en

todas las escuelas, pero destacan por implicar interacciones significativas con un matiz positivo en la vida de los participantes. Estas son:

3.1.1 Escuela Inclusiva. J05 reconstruye en su discurso esta característica los rasgos que experimentó en la etapa de la primaria, e implica la diversidad de alumnos con alguna discapacidad y, evidentemente ella y otros, alumnos sobresalientes. Asimismo, menciona apoyos que se les brindan a estos estudiantes en su escolarización, sin que la participante entre a detalle aquí pero que con base en su historia de vida puede mencionarse que se refiere a apoyos en lo académico al considerar la condición específica de los alumnos para brindarles atención que respondiera a esta, la promoción del respeto y valoración a la diversidad mediante acciones específicas a nivel escolar y del aula, entre otros; al mencionar que estos apoyos se brindaban “de una manera tan sutil” se puede inferir que eran parte de la cultura escolar, que se habían hecho ya parte de la cotidianidad en este espacio escolar. Un apartado más de estos rasgos implica la empatía.

fue una escuela muy inclusiva, yo me acuerdo que tuve compañeros de todo tipo, con discapacidades físicas o mentales, y ahí nos apoyaban mucho en eso, pero de una manera tan sutil que ni te dabas cuenta... como que todos ahí eran muy humanos, sentían los problemas de los niños ajenos (J05)

3.1.2 Promotora de Actividades de Desarrollo en Diferentes Áreas. Esta característica se observó en alguna medida en pocas escuelas primarias, en secundaria técnica, en el nivel de bachillerato, y en algunos espacios universitarios. Los alumnos valoran esta característica con base en las oportunidades que se les presentan para elegir en cuál de estas desean desarrollar sus aptitudes en diferentes áreas; asimismo, representan una oportunidad para demostrar el nivel de desempeño que han alcanzado, lo cual retroalimenta de manera positiva su motivación para continuar avanzando en el desarrollo de sus aptitudes.

Se ofrece un fragmento del discurso de uno de los participantes (J02) al reconstruir su experiencia en el nivel bachillerato, quien tuvo oportunidad de incursionar en la práctica del ajedrez, y con esto participar en torneos locales y nacionales.

me habían comentado que había varios proyectos, que estaba también muy interesante y yo lo reconozco en el CECyTE, al menos en el tiempo que me tocó estar ahí, era un espacio bastante destinado a la promoción de los chicos que ingresaban, era bastante común ver a los compañeros en actividades extracurriculares, en dinámicas extracurriculares bastante amplias por así decirlo... ciencias, tecnología, deportes, artes... yo creo que es uno de los momentos en mi vida en los que más hay promoción de lo que me gusta, o de lo que puedo hacer, además de la escuela (J02)

Durante su tiempo en el nivel bachillerato, J02 también tuvo la oportunidad de participar en concursos de dibujo, concursos de tecnología, y lograr un espacio en el viaje cultural a Francia que promovía el CECyTE.

La historia de vida del participante retoma, por una parte, la riqueza de los viajes que realizó al interior del país representando a su escuela en torneos de ajedrez. Al paso del tiempo, el nivel que desarrolló en esta disciplina también benefició su socialización, con pares de un estatus social y económico muy por arriba del suyo, durante su estancia en la universidad.

Asimismo, J02 rememoró en su historia la motivación que encontró al viajar a un país y un continente diferente y conocer un poco de esa cultura, de manera que a su regreso se enfocó en el perfeccionamiento del idioma inglés y del idioma francés, lo que en años posteriores redundó en la posibilidad de ingresar a realizar su servicio social universitario en una organización de la sociedad civil que atiende refugiados de países diversos con quienes se comunicaba en esos idiomas además de hacerlo en español, como se observa en el siguiente fragmento de discurso de J02:

el programa bicultural que se ofrecía era un intercambio que creo que eran dos semanas a Francia, y en el cual participo. Formo parte de este proyecto, y se va a incentivar otro de los gustos que es el de los idiomas... además de la visita que te dan, te dan clases de francés, por tanto también me llama la atención el francés; cuando llego aquí a México, en parte por eso dejé un poco las artes, tomo cursos de francés complementado con inglés, y curiosamente va a ser uno de los temas que más me va a servir como herramienta laboral hoy en día, pues trabajo en una organización de la sociedad civil vinculada con ACNUR en la que atendemos personas que llevan un trámite de asilo en México, y bueno pues los idiomas son bastante útiles para poder brindar la atención que se solicita (J02)

Este ejemplo pone en evidencia la relevancia de que la escuela promueva actividades de desarrollo en diferentes áreas, pues las aptitudes y los intereses de los alumnos se encuentran precisamente en diferentes áreas; estas actividades pueden impactar positivamente la trayectoria académica y laboral futuras en estos alumnos, obviamente no de manera directa y simple, pues en estas trayectorias entrarán en juego muchas otras experiencias, condiciones de vida y decisiones que los alumnos tomarán, pero sí se podría considerar un elemento sumamente relevante en el desarrollo de las aptitudes de esta población.

3.1.3 Promotora de la Colaboración Escuela- Padres de Familia. Una característica más que favorece el desarrollo de las aptitudes de los alumnos se refiere a la apertura que observa la escuela para colaborar con las madres y los padres de sus alumnos. En este estudio se observaron unas cuantas escuelas tienen esta característica, lo que coincide con que también

son pocos maestros los que se muestran abiertos para permitir intervenciones de los padres en algunas acciones que se realizan al interior de las escuelas.

Un ejemplo de esto se observa en la historia de vida de J10, cuando su mamá reconstruye la apertura de la escuela y la maestra de grupo para organizar a los padres con fines de constituir una biblioteca de aula:

era una escuela que permitía que los papás interviniéramos, que estuviéramos ahí, y que trabajáramos [...] Hablé con los papis y les dije “Una cooperación para armar la biblioteca, justifiqué mi proyecto, los papis dijeron “Sí...” Fui a comprar... como treinta títulos más o menos. Me traje una muy buena biblioteca... así se armó la biblioteca [...] La maestra aceptaba mis sugerencias (MJ10)

3.1.4 Intervención Pertinente por Parte de los Servicios de Educación Especial. A pesar de que esta investigación pone en evidencia que los servicios de educación especial no siempre operan de acuerdo con los lineamientos establecidos oficialmente para su funcionamiento, ha resaltado cómo en algunos casos la intervención educativa desde estos servicios ha resultado sumamente relevante en la vida de los jóvenes participantes, propiciando de diferentes maneras su el desarrollo de sus aptitudes, como son los casos de J01, J03, J04, J05, J06, J08 y J14, atendidos por diferentes equipos de USAER; no así en los casos de J02 y J11, como lo dice sus historias de vida, que aunque asistían a escuelas con una USAER, estos equipos realizaron un trabajo prácticamente nulo. En los casos de J10, J12, fueron atendidos de manera muy acertada por un servicio de orientación; no así en el caso de J09; finalmente, J07 fue atendida de manera muy breve por un servicio de orientación, y para J13 una USAER no brindó una atención directa, sino que hizo algunas gestiones para que la alumna ingresara a oportunidades de enriquecimiento extraescolar.

Con base en las historias de vida, se puede decir que estos equipos especializados en sí mismos son de gran ayuda para los diferentes actores de la vida escolar en la educación básica siempre que tengan clara su misión, así como los lineamientos para su funcionamiento, exista el compromiso profesional de quienes la componen y cuenten con la capacitación pertinente para la atención a la diversidad del alumnado.

Las historias de vida de J03 y J04 pueden tomarse como ejemplo de esto. Como se puede observar en estos fragmentos del discurso de J04, el personal de la USAER realizó el proceso de identificación de una manera no invasiva; la alumna no percibió el momento en que iniciaron a realizarlo ni la manera en que lo hicieron:

gracias a las maestras de USAER (menciona a dos de ellas por nombre) empezaron a... la verdad es que yo no sabría decirle en qué momento, porque no me di cuenta, pero empezaron a detectar cosas diferentes en nosotros (J04)

Una vez realizado el proceso de identificación, la USAER inició el plan de enriquecimiento planteado para J04 y su hermana (J03), algunas de estas actividades dentro de la escuela y otras tantas organizadas fuera de esta, en coordinación con el trabajo que a nivel estatal se planteaba:

yo en aquél momento no lo llegaba a comprender completamente, pero todas las oportunidades que ellas nos daban a mí me parecían muy gratas, muy excelentes, desde que “Vamos a participar en tal lugar”, desde que “Vamos a hacer una exposición de esto”, y yo decía “Sí, sí voy, sí quiero”, mientras más aprendizaje, mientras más... me daba mucha ilusión más no veía el trasfondo de “Ella tiene una aptitud para esto”, o así (J04)

mi hermana y yo, fuimos a concursar a la feria de las ciencias que se había generado aquí en... en Chapultepec, en el parque, y fuimos, pero fue impulsado por USAER, no por nuestros maestros, la visita fue por parte de USAER y todo lo hicimos con ellos (J04)

Por su parte, J03 mencionó:

en primaria impulsados por las maestras (menciona por nombre a tres maestras de la USAER ... siempre como ... nos ayudaron mucho, ¿no? como de “¡Sí, vamos a hacer esto!” y entonces yo y mi hermana nos poníamos a trabajar (J03)

Se puede observar que la dinámica del personal de esta USAER impulsó en diferentes maneras el desarrollo de las aptitudes de estas alumnas, como también su mamá, MJ03/J04, lo expresó:

¿cuándo las detectaron? Como de siete años, una vivencia de cuatro años de tu niñez, con lo que la niñez implica, juegos, fiestas, bailables, tareas, amigos, familia, cómo... ¿cómo te puede dejar huella para lo que ahorita vemos el resto de su vida? Y si Dios les da cien años, ellas van a seguir recordando que gracias a USAER fueron a tal, conocieron a tal, estuvieron en tal, y no solo eso, sino que además, aunque no hayan desarrollado una carrera como una carrera cercana al instituto de investigaciones eléctricas... desarrollaron la mentalidad, que eso es todavía más grande, desarrollaron una apertura de mente, una disciplina y eso las va a seguir a lo largo de su vida (MJ03/04)

Esta madre participante da testimonio del impacto positivo que el trabajo realizado desde el equipo de USAER con sus hijas ha tenido al paso del tiempo, señalando no solo el beneficio a corto plazo sino a mediano y largo plazos hasta la actualidad, al cursar estudios universitarios, y lo visualiza hacia “lo largo de su vida”.

3.1.5 Implementación de un Modelo de Tutoría. Tanto en el nivel de educación medio superior y superior, se reportó la figura de los tutores en sus escuelas. Sobre esta figura, algunos de los participantes comentaron haber sido orientados en algunos momentos específicos

respecto a la elección de carrera en el nivel medio superior, mientras que, en el nivel superior en temas como elección de directores de tesis, posibilidades de campo laboral al concluir la carrera, y en un caso (J04) sobre la decisión de continuar o no en la carrera de la que finalmente desertó.

Estas intervenciones son esporádicas, no tienen necesariamente un seguimiento puntual y sistematizado. Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los participantes, resultó de alguna manera suficiente para el momento específico en que estos recibieron las orientaciones. Se ofrece un fragmento del discurso del participante J01 y de la participante J04:

al entrar a la carrera te dan un tutor que es quien te va asesorando con tus dudas de la carrera y lo que sea respecto a la universidad... preguntarle cosas más relacionadas a dónde te vas dirigiendo, a qué áreas de la física te vas a especializar... estos últimos semestres le dije que sí sabía de alguien con quien podría hacer mi tesis y pudiera encaminarme a esa área (J01)

me dijo mi tutor de la universidad...busca una escuela cerca, que sea accesible a tus recursos, a tus necesidades y busca una carrera que te guste, que tenga materias que te llame la atención, al final el nivel que está manejando México en la escolaridad pues puede ser mejor, pero tú vas a buscar más, cuando salgas de la carrera busca hacer tu maestría, busca un intercambio, busca un doctorado, ya encontrarás la forma de incrementar tu nivel, mientras busca una carrera, una escuela que se adapte a ti” entonces yo me quedé con eso en la mente... (J04)

Aspirar a un modelo de tutoría que resultara más cercano a los estudiantes, y atender sus necesidades de manera más puntual sería lo ideal, pero es evidente que esto implicaría una cantidad grande de recursos humanos y materiales que, en nuestro país, históricamente no se han destinado a la educación en general, ni a las tutorías en particular.

3.2 Características Obstaculizadoras del Desarrollo de las Aptitudes. En el análisis de la información co-construida con los participantes se configuraron también algunas características que aquí se han identificado como obstaculizadoras del desarrollo de las aptitudes. Es necesario recordar que estas no se encontraron en todas las escuelas de todos los niveles, sino que son las que han resaltado en este ejercicio de análisis que pretende señalar qué interacciones interfirieron negativamente en el pleno desarrollo de los jóvenes participantes, de acuerdo con su versión de las cosas. A continuación, se presentan las categorías de tercer orden que se conformaron en esta subcategoría:

3.2.1 Diferentes Expresiones de Discriminación. En este estudio, la discriminación en la escuela fue evidenciada ya fuera negando a un alumno (J11) la posibilidad de ser evaluado como parte del proceso de identificación como alumno con aptitudes sobresalientes, o hacerlo

solo a indicación directa de la autoridad (J02), el proceder de maestros para excluir a los alumnos de la posibilidad de participar durante el tiempo de clase (J05, J08, J09, J10, J11, J13, J14) y/o de reunirse con sus compañeros para realizar trabajos en equipo (J05), discriminación por rasgos físicos de los alumnos (J02, J04), o por los antecedentes escolares y económicos de los alumnos (J02, J10).

Se ofrece un fragmento del discurso de J02, quien cursó su educación universitaria en una escuela privada reconocida a nivel nacional, y que resulta de difícil acceso para personas que no tengan niveles económicos altos:

sí en una universidad como esta es muy raro ver personas de tez morena, entonces esta barrera poco invisible también, no es que todos los compañeros te discriminen, sino que sí hay una cierta suerte de incomodidad a veces, sí había momentos en que te sentías incómodo, y eso no sólo yo lo pude vivir, sino muchos compañeros lo experimentaron, y eran parte de la beca “Si quieres, puedes” (dirigida a estudiantes de recursos económicos limitados), tanto así que muchos compañeros desertaron. Esa es la barrera invisible de la desigualdad, por un lado y por otro la barrera del racismo (J02)

Un caso similar se puede observar en el caso de J10, quien al igual que el caso anteriormente expuesto decidió ingresar también a una universidad privada y con altos costos para los estudiantes y sus familias. En este caso, la participante retrata a los maestros de esta universidad a partir de una experiencia dentro del salón de clases, como se observa en su discurso:

me acuerdo que la primera maestra que tuve en (la universidad) me acuerdo que nos empezó a preguntar, así como de qué prepa veníamos, qué habíamos hecho, algo así, y cuando le digo “Es que yo estudié la prepa abierta” literal, se me quedó viendo así, y me dijo “¿Qué haces aquí? Ya date de baja hoy, o sea tú no vas a poder” entonces ese tipo de personas no lo consideré ya cercana, es que de verdad los maestros son bastante pesados en cierto aspecto como ella (J10)

La discriminación se ha observado en los diferentes niveles escolares, como lo muestra la historia de vida de J11, quien fue rechazado de la escuela primaria en la que anteriormente había sufrido bullying:

la psicóloga iba pasando por ahí, y le pregunta a mi mamá cómo están las cosas y le dice que me voy a quedar sin estudiar porque no me dejan entrar a la escuela, la psicóloga le dice que no, que no tiene por qué pasar eso y que me mande a educación especial (J11)

Evidentemente, cualquier manera de discriminación atenta directamente contra el desarrollo integral de la persona que la vive, y en específico en el desarrollo de sus aptitudes.

También es evidente que esto, a pesar de ser conocido en las escuelas, no es señalado de manera directa, ni se implementan acciones reparatorias hacia los alumnos que lo sufren, permitiendo así que continúe sucediendo de manera cotidiana.

3.2.2 Cultura Promotora de Acoso Escolar. Esta característica se observó en algunas escuelas de los diferentes niveles escolares en las que los participantes han cursado su educación oficial. El acoso escolar o *bullying* lo recibieron por parte de compañeros de grupo (J03, J04, J05, J09, J11, J13, J14), pero también algunos maestros (J01, J03, J04, J05, J08, J11, J13, J14), como se puede observar en los siguientes fragmentos de discurso de algunos participantes:

los compañeros me golpeaban todos los días, todos los días (J11)

desde cuarto sí fue algo así... sí se sufrió algo de acoso escolar hasta salir de sexto. Fueron tres años algo pesaditos... llegó a haber un poco de golpes y ese tipo de cuestiones, pero afortunadamente lo toleré, nada más al inicio sí me afectó bastante, fue colitis y gastritis a los ocho años, y ya después aprendí a ignorar (J09)

Desafortunadamente para los participantes que sufrieron esta situación, en algunos casos la escuela no intervino de ninguna manera; mientras que, en otras, la intervención de la escuela no fue efectiva para ponerle fin, como lo comentaron MJ13/14 y J09:

el bullying que le hacían sus compañeros, o sea, es algo que lo vivió desde la primaria, preparatoria; o sea, a todos los niveles, no es algo que nada más sea en un grado, o sea, ella desgraciadamente lo vivió desde la primaria (MJ14)

Y la escuela no intervino ante el bullying de ninguna manera (MJ13)

Con el tiempo se dieron cuenta, trataron tomar cartas en el asunto, pero igual... es bastante desenfocada la atención en la escuela (J09)

En las escuelas en las que existía una USAER, tampoco la intervención fue efectiva, dada la naturaleza de la dinámica que la escuela:

los maestros de USAER hablaban con la maestra, trataban de... hacían a veces intervenciones en el grupo, pero algunos maestros no apoyaban. Eran los que fomentaban el bullying (MJ14)

La no intervención o intervención deficiente de la escuela ante el bullying, le dio mayor fuerza a este.

trataron de tomar cartas en el asunto y... creo que... lo dejó igual o empeoró las cosas con los compañeros, como que las tensó más... mandaron traer a los papás de los otros niños y al parecer tampoco les pareció. Se tensaron más las cosas y hubo más distanciamiento (J09)

No intervenir o intervenir de manera deficiente, hace a las escuelas promotoras de este fenómeno, que en este estudio se ha mostrado como algo común para esta población.

3.2.3 Ausencia de Estructura Escolar y Áulica Propicia para el Aprendizaje. El ambiente escolar, de acuerdo con la literatura especializada, tiene el potencial de favorecer o no el proceso de enseñanza- aprendizaje. La experiencia de los participantes en sus respectivas escuelas se ha plasmado en sus discursos señalando que en varias de estas el ambiente no ha favorecido su proceso de aprendizaje y en consecuencia el desarrollo de sus aptitudes.

Esto se hace evidente cuando refieren un ambiente en el que los maestros dedican el tiempo destinado a la enseñanza a otras actividades (J03, J04, J05, J06, J08, J09, J11, J13, J14), y en consecuencia aulas con grupos sin la supervisión de los maestros (J03, J04, J09, J11, J13, J14) que les otorga la libertad de correr, gritar, agredir a otros, como se puede ver en el siguiente extracto de discurso de una participante:

en la secundaria... yo la pasé muy mal... de repente si mi hermana escuchaba mucho ruido en mi salón, literal, se asomaba porque los salones estaban pegados, ella estaba en el A y yo B, se asomaba así de qué estaba pasando, a ver si estaba bien ¿no? y por ejemplo, si algo me pasaba o salía llorando... mi hermana ahí estaba... Me acuerdo que una vez me querían pegar, así de esas saliditas que te quieren pegar a la salida... y yo no quería pelear, pero sí me querían pegar (J03)

Esta participante vivió una experiencia similar por unos días en la preparatoria cuando, se integró al turno vespertino, como se puede observar a continuación:

a la prepa... estuvimos una semana en la tarde (ríe) y fue la experiencia más horrible; no sé cómo puede estar tan dividido... como por ser mañana y tarde porque, por ejemplo, me acuerdo que mi hermana y yo llegamos y nos sentamos... y llegó una niña así gritando y pateando y diciendo muchas groserías y nosotras, así como de... “¡Aaaaah! (expresión de grito y asombro), los maestros no daban clase, todo el mundo estaba en el celular... los maestros en la tarde eran superbarcos (J03)

Afortunadamente para esta participante y su hermana (J04), después de esta semana se integraron al turno matutino en la misma preparatoria, en el que el ambiente escolar era diferente.

3.2.4 Colaboración Fallida Entre Docentes. Para ilustrar este rasgo, se considera pertinente tomar la interacción entre la escuela regular y las USAER, que como se ha dicho ya no se observa en todas las escuelas de educación básica, pues el personal con que cuenta el departamento de educación en el Estado de Morelos no es suficiente para dar cobertura a todos los planteles de este nivel.

Ahora bien, en las escuelas en las que sí se cuenta con uno de estos equipos, no siempre esta interacción da los frutos positivos que se podrían esperar en los alumnos, sólo se observan en aquellos casos en los que el personal de la escuela regular (directivos y maestros de grupo) muestre disposición para realizar un trabajo colaborativo que propicie el desarrollo de todo el alumnado que atienden. En caso contrario, los equipos de las USAER son vistas como un agente extraño, al que no se reconoce ni valora en su justa dimensión por lo que podría aportar en la dinámica escolar cotidiana. Se presentan algunos fragmentos de discurso de los participantes:

a veces ellas como USAER impulsaban esas aptitudes sobresalientes en los niños, pero me comentaban que se encontraba con maestros que no querían muy bien colaborar (MJ13)

los maestros de USAER hablaban con mis maestros respecto a qué estrategias usar para darme una atención mejor... pero los maestros no...no hacían caso; era como muy muy cerrados, o sea, como que les no les importaba mucho si la persona era de altas capacidades o no (J13)

porque a pesar de que estaba en el USAER, pues era solo como algo aparte de las clases regulares, entonces lo que se veía en USAER los maestros no lo reforzaban. Entonces pues no había como un hilo a seguir (J14)

Como se puede observar, la actitud de cerrazón de los maestros de grupo, evidentemente, impide la colaboración aun cuando sus compañeros de educación especial brinden sugerencias de trabajo en el aula en pro del desarrollo de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

3.2.5 Escuela Mecanicista. Una característica más de estas escuelas señala las estrategias de enseñanza mecanicistas, utilizadas de manera muy generalizada en las aulas, lo que no favorece el desarrollo cognitivo, como lo harían otras metodologías, y tiene el potencial de provocar aburrimiento y desmotivación en los alumnos en general y en específico a los alumnos sobresalientes. Copiar, memorizar, hacer planas, escribir apuntes también repetidamente, son algunas de las estrategias utilizadas en estas escuelas. Las estrategias utilizadas se reportaron en todos los niveles educativos, por lo que todos los participantes las experimentaron en más de un momento de su vida escolar. Los siguientes ejemplos dan testimonio de lo que estos participantes vivieron en su educación primaria:

para nada se promueve el método científico, más bien en la escuela se promueve copiar, copiar y pegar y aparte memorizar para pasar los exámenes sin intentar aprender nada. Lo que importa para la escuela es que pases (J11)

justamente lo que no me gustaba de la escuela, los sistemas educativos muy cuadrados, en los que... tienes que hacer las cosas que el maestro dice, cuando las dice, y si no, estás mal... no, pues eso es terrible ... y siempre nos encontrábamos con el mismo problema “Es que la niña no quiere hacer la plana”, [...] y era como “¿Y para qué, por qué tengo que hacer eso?” “No pues porque así dice” “Pero ¿quién dice?” “No, pues es que así se debe” “Pero ¿por qué se debe?” entonces como que a los maestros no les gustaba, creo que si hubiera habido un sistema más flexible no me hubiera aburrido tanto en tantos años de escuela (J10)

Al tiempo que se observa las críticas que estos participantes hacen al sistema educativo, estos fragmentos de discurso dan cuenta de cómo querrían que fuera la escuela; por una parte, J11 se puede leer el promover el método científico y aprender; por otra, en el caso de J10 se puede observar el deseo de un sistema educativo flexible, que permita el diálogo, que rompa con la realización de actividades sin comprender sus objetivos, y que pueda disfrutarse.

3.2.6 Colaboración fallida con los padres de familia. Esta característica es una de suma relevancia, debido a que los estudiantes forman parte de ambos subsistemas, y lo que suceda en uno u otro de estos sistemas traerá repercusiones de manera muy directa y casi inmediata en su desarrollo integral, y en específico en el desarrollo de las aptitudes; esta característica se observó en algunas escuelas de los diferentes niveles escolares en las que los participantes cursaron su educación oficial.

Para ejemplificar esta característica se recurre a la experiencia de las participantes J07 y su mamá (MJ07):

la maestra de sexto bien fea; me acuerdo que pidió mucho material y dentro de su material pidió su pluma verde, ella era apoyo del Director de la primaria y siempre se la pasaba en la Dirección y a varios papás no nos gustaba esa parte, y luego... llegaba y decía “Van a hacer del libro de tal a tal”, y llegaba y si no lo hacía les ponía así todo su cuaderno una tachota con su verde especial, y decían [los alumnos]: “Es que aquí no le entendí”, y ella: “No, es que yo les di tiempo, no se apuraron” [...] en diciembre todavía fui a hablar con la maestra, y la maestra “Maestra, mire, no había pasado esto con (J07), lleva aquí toda su vida escolar y nunca le habían tachado así”, “¡Es que yo taché a todos!”, “Eran muchas páginas, no alcanzaron a contestar, además es algo nuevo para ella, es algo que usted tiene que explicarle” “No”, y total que no... me acuerdo que se fueron como cinco niños, desertaron como cinco, de que eran gritos, de que “Son unos tontos, unos burros”, tachando los cuadernos, y empecé a ver a mi hija a disgusto (MJ07)

Evidentemente, en este ejemplo se conjugan diferentes aspectos que se pueden observar en la cultura escolar; al enfocarse en la relación entre maestra y madre de familia, se puede observar por parte de la primera una actitud de indisposición para escuchar la inquietud y la demanda de la madre, así como rigidez en su actuar hacia ella y los alumnos. Como se observa

en este testimonio, estas actitudes de la maestra llevaron a esta y otras familias a la decisión de cambiar de escuela a sus hijos, a pesar de que J07 contaba con una historia de experiencias muy positivas en esta escuela, y de que era el último año de estancia en esta, ocasionando una etapa innecesaria de estrés para estas familias por una parte al intentar llegar a una solución positiva ante esta problemática y por otra parte al verse en la necesidad de buscar una nueva escuela, con todo lo que implicaba para ellos (padres y alumnos).

En el caso de J07, el resultado del cambio de escuela, con todas sus implicaciones fue positivo para ella; para algunos otros niños no necesariamente será así.

Por otra parte, J14 y su mamá (MJ14) vivieron una experiencia que ejemplifica esta característica; este ejemplo no es en relación con una maestra/o de grupo, sino en su relación con una psicóloga de la USAER que atendía la población de la escuela primaria de la que formaba parte. Se ofrece un fragmento del discurso de la madre de la participante J14:

yo ya no quise que continuara por la actitud de la psicóloga. Yo sí les dije “Si ella es si va a haber algún proyecto con mi hija, no quiero que esté involucrada este la psicóloga, y si va a estar involucrada la psicóloga no quiero que participe en nada, porque sí le elevó el ego”, o sea, sentía que nadie la merecía; entonces en lugar de apoyar hacia la familia, pues estaba creando un abismo entre su hermana, entre mí porque yo no le podía llamar la atención... la verdad, sí fue como que quiso impulsar a la niña, pero a la vez en su egocentrismo de “Solo tú y nada más tú; y tú y yo” (MJ14)

La madre de la participante J14 refirió que esta psicóloga, por una parte, provocó después de unos meses un distanciamiento entre J14 y su familia con base en comentarios que “elevaban el ego” de la menor, comentarios en los que descalificaba la autoridad de la mamá; por otra parte, a la madre le parecía que la psicóloga no mostraba una disposición profesional para propiciar el desarrollo de las aptitudes de la alumna, sino un deseo que convertirse en el foco de atención de la escuela y la USAER. Derivado de estas situaciones, la madre tomó la decisión de que su hija no continuara recibiendo atención de esta USAER, aunque después de un tiempo, con la salida de esta psicóloga de esta USAER por un cambio de centro de trabajo, retomaron la atención a la menor.

Esta situación hace evidente que la relación entre los sistemas de los que forman parte los participantes no siempre se da de manera armoniosa; por el contrario, en ocasiones se podrá observar un choque entre los valores que un sistema y otro adoptan y moldean su funcionamiento.

Los sistemas buscarán un punto de equilibrio, de estabilidad en esta interacción, pero no siempre será encontrado. En este caso, de acuerdo con el discurso de la madre participante, esto se encontró con el cambio de centro de trabajo de esta psicóloga, y la llegada de otra con la que la interacción fue diferente.

Se ha abordado aquí la escuela como un contexto en el que los niños, adolescentes y jóvenes establecen múltiples relaciones de diferente naturaleza de manera cotidiana, intentando realizar una caracterización, aunque no exhaustiva, con fines de identificar a partir de las historias de vida de los participantes lo que les resultó de beneficio o de obstáculo para el desarrollo de sus aptitudes. Es por esto por lo que el intento aquí realizado atraviesa los diferentes niveles educativos y planteles (públicos y privados) en los que han invertido tanto tiempo de su vida.

Un asunto interesante al observar la estructura de la plantilla construida en esta categoría es que las características que benefician el desarrollo de las aptitudes tienen como fondo el respeto y la valoración a la individualidad de cada persona, mientras que las características que no son propicias o abiertamente son obstáculos para el desarrollo de las aptitudes de alguna manera pasa sobre la individualidad, sin reconocerla, sin valorarla, más bien menospreciándola.

Obviamente que esto no es aislado, sino una manifestación de la realidad que a niveles más amplios (macrosistema) se vive y transmite hasta los espacios educativos. Asimismo, es muestra de la realidad histórica en que han vivido estos participantes, realidad en la que la exaltación por la individualidad y el menoscabo del otro están presentes en la vida cotidiana.

Es evidente que la diversidad del alumnado pone a prueba a las estructuras de la escuela, su cultura, sus prácticas y sus políticas de las que todos sus integrantes, sin importar su rol (directivos, maestros, alumnos, administrativos, padres) participan, y a causa de las cuales algunos alumnos también sufren, sea que lo expresen o no.

Estas estructuras, de acuerdo con las historias de vida, son inflexibles, y se resisten a ser transformadas; en consecuencia, ofrecen, si acaso, escasas posibilidades de desarrollo de las aptitudes de los alumnos, y en específico, de los participantes de esta investigación.

Ahora bien, en algunos casos los jóvenes participantes de esta investigación se encontraron con condiciones que favorecieron, si no plenamente al menos de manera parcial, el desarrollo de sus aptitudes.

Hasta aquí las consideraciones respecto a esta categoría; así se da paso a la siguiente categoría, que se enfoca en los maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.

7.2.4. Categoría 4. Maestros, Instructores en las Artes, Entrenadores Deportivos y Tutores Académicos como Mediadores en los Espacios de Desarrollo

Las historias de vida de los participantes señalan que a la mediación realizada por los padres se ha agregado paulatinamente, en los diferentes niveles escolares y hasta la actualidad, la realizada por maestros de escuela, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos en alguna rama de las ciencias en diferentes espacios de desarrollo.

En esta investigación se define a los instructores en las artes como aquellas personas, encargados de brindar la instrucción en alguna rama artística, con fines de desarrollar las aptitudes de sus estudiantes y perfeccionar sus desempeños en el área específica de las artes, ya sea en un contexto escolarizado o no. Algunos de estos han recibido una formación profesional, mientras que otros han desarrollado sus habilidades de manera autodidacta, informal.

Por entrenador deportivo se entiende a una persona encargada del proceso de preparación física y emocional de un atleta o equipo de estos con fines de alcanzar rendimientos competitivos en alguna disciplina deportiva, ya sea en un contexto formal o informal. Algunos de estos han recibido una formación profesional, mientras que otros han desarrollado sus habilidades de manera informal.

Por tutor académico se entiende a una persona que está encargada de la tutela de un estudiante en la profundización en un área específica de conocimiento, ya sea como parte del sistema educativo o un programa extraescolar.

Esta categoría refirió que algunos de estas personas permitieron el desarrollo de las aptitudes de los jóvenes en el área de su interés (mediadores efectivos), mientras que otros no lo hicieron (mediadores no efectivos).

La jerarquización de esta categoría tiene las subcategorías, categorías de tercer, cuarto orden y quinto orden que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 13.

Categoría 4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden	Categorías de quinto orden
4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.	4.1 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores efectivos en los espacios de desarrollo	4.1.1 Características de mediadores efectivos	4.1.1.1 Relacionadas con su proceso de formación profesional.	4.1.1.1.1 Adecuada preparación profesional
				4.1.1.1.2 Implementan estrategias activas de enseñanza
				4.1.1.1.3 Promotores de diálogo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
				4.1.1.1.4 Compromiso profesional
				4.1.1.1.5 Promotores de participación para el desarrollo
				4.1.1.1.6 Rigurosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje
			4.1.1.2 Relacionadas con rasgos de su personalidad	4.1.1.2.1 Entusiastas en su labor
				4.1.1.2.2 Apertura para escuchar
				4.1.1.2.3 Amigables
				4.1.1.2.4 Empáticos
	4.2 Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores no efectivos en los	4.2.1 Características de mediadores no efectivos	4.2.1.1 Relacionadas con su proceso de formación profesional	4.2.1.1.1 Bajo nivel de dominio de su actividad

espacios de desarrollo

		4.2.1.1.2 Falta de compromiso profesional
	4.2.1.2 Relacionadas con rasgos de su personalidad	4.2.1.2.1 Agresividad
		4.2.1.2.2 Presión excesiva
4.2.2 Respuestas de los alumnos al desempeño de los mediadores no efectivos.	4.2.2.1 Respuestas negativas	4.2.2.1.1 Ansiedad
		4.2.2.1.2 Estrés y ansiedad
		4.2.2.1.3 Abandonar la actividad.
		4.2.2.1.4 Bajar el nivel de desempeño
	4.2.2.2 Respuestas positivas	4.2.2.2.1 Optar por una nueva actividad.
		4.2.2.2.1 Incrementar el esfuerzo y el trabajo en la actividad

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría, bajo la denominación “Rol de los maestros de grupo en el desarrollo de las aptitudes”, fue considerada como una temática general, principalmente en los aspectos que propician el desarrollo de las aptitudes, mientras que las cuestiones que se refieren a cómo pueden obstaculizarlo quedaban un tanto desatendidos.

Al tiempo en que se construyó la plantilla inicial, los aspectos más positivos de estos actores fueron incluidos en la categoría “Identificación con personas significativas” bajo la denominación Maestros, asimismo Instructores, y finalmente Tutores. Por otra parte, los aspectos de matiz negativo se incluyeron en la categoría “Obstáculos” bajo la denominación Maestros e instructores con bajo nivel de dominio en su actividad, y una más, Rigidez extrema de parte de instructores.

La categorización de las características referentes a su preparación profesional y las características de personalidad se configuró a partir del análisis de la información, no había sido considerada con este detalle. Asimismo, la subcategoría Respuestas de los alumnos al desempeño de los mediadores no efectivos, que está incluida en la plantilla final, es una que emergió para finalmente tener un lugar.

A continuación, se da paso a la descripción de esta categoría con detalle.

4.1.1 Características de Mediadores Efectivos. En cuanto a las características que los participantes refirieron sobre los que consideran como mediadores efectivos, se categorizaron en 1) Características relacionadas con su preparación profesional: adecuada preparación profesional (muy alta en varios casos), implementan estrategias activas de enseñanza, promueven el diálogo en el proceso enseñanza- aprendizaje, compromiso profesional, propician la participación del alumno en actividades de desarrollo de sus aptitudes, y son estrictos en lo referente al proceso de enseñanza- aprendizaje. 2) Características Relacionadas con rasgos de su personalidad: Son entusiastas en su labor, tienen apertura para escuchar a sus alumnos, son amigables, y son empáticos.

Estas características se observan en los mediadores con quienes los jóvenes participantes establecieron relaciones dinámicas y significativas en diferentes espacios de desarrollo, en las diferentes áreas de actividad en las que incursionaron a lo largo de su vida; por lo que no se refieren sólo a mediadores ubicados en espacios del sistema educativo, sino también en actividades extraescolares. Las interacciones que entablaron los jóvenes con estos mediadores fueron muy positivas, y promovieron el desarrollo de las aptitudes de los jóvenes, motivo por el que en algunos casos aun en la actualidad mantienen contacto con estos con cierta frecuencia, motivándoles, inspirándoles, orientándoles en su trayectoria profesional.

Evidentemente, los maestros, instructores y entrenadores no contaban todos con todas estas características, pero sí una combinación de algunas de estas, lo que marcaba ya para los entonces niños una diferencia muy importante cuando consideraban al resto de quienes les proporcionaban instrucción en las actividades de su interés.

A continuación, se presentan las diferentes características que se han construido de los aquí llamados mediadores efectivos.

1) Características Relacionadas con su Preparación Profesional. Los participantes han identificado, en el transcurso de su escolarización, algunas características que les permiten

propiciar el desarrollo de sus alumnos. A continuación, se detallan las características que se han configurado:

Adecuada preparación profesional. Esta característica permite que estos mediadores planteen claramente objetivos a alcanzar por los alumnos en cada fase de la trayectoria hacia el alto desempeño, como lo muestra el siguiente fragmento del discurso de J06, respecto a su entrenador, que es reconocido a nivel nacional e internacional:

(con el profesor Salazar, entrenador de selección nacional de Tae Kwon Do) desde el primer momento te entablan los objetivos que debes ir buscando [...] Ya tienen bien sentadas las bases y el camino que se tiene que ir recorriendo para ir de objetivo a objetivo y para la siguiente fase (J06).

En un ejemplo más, J07 señala que dos de sus maestros de licenciatura que cuentan con una adecuada preparación profesional, y que continúan en su proceso de actualización profesional, son capaces de guiar a sus alumnos a investigar sobre las temáticas que abordan en el programa de sus asignaturas, a desarrollar habilidades de estudio, además de ser claros en sus exposiciones de contenidos. La motivación por el aprendizaje es la consecuencia directa en la alumna:

siempre nos han dicho qué investigar, a ser autodidactas y siento que eso me ha motivado más... explican muy bien, y se siguen actualizando, eso como que me motiva mucho a como seguir sus pasos (J07).

En el nivel de educación básica, J05 ubica también profesionistas aptos, capacitados en su área de actividad; asimismo, esta participante señala algunos rasgos de estas características, como son el compromiso profesional y la capacidad de realizar un análisis de casos detallado de sus alumnos, así como las propuestas de atención correspondientes:

tuve maestros muy estudiados, muy aptos, muy capacitados, que eran de los maestros que si se tenían que quedar más tiempo se quedaban... los de USAER se tomaban el tiempo de estudiar a cada estudiante y ver cuáles eran sus fortalezas y debilidades y trabajar sobre de eso (J05).

Implementan estrategias activas de enseñanza. Esta siguiente característica refiere la implementación de estrategias que no siguen la corriente de la enseñanza tantas veces llamadas “tradicional”, dibujada por la enseñanza unidireccional del maestro desde el pizarrón, el escritorio o la cátedra hacia los alumnos en sus pupitres.

En el primer fragmento que ejemplifica el uso de las estrategias activas de enseñanza, J10 menciona a un maestro de licenciatura que mediante la enseñanza de juegos de estrategia

enseña elementos de la ciencia política, provocando la reflexión en los alumnos y llevándolos a encontrar la aplicación de estos aprendizajes en la realidad estudiada.

él me dio una clase y con él me encantó su clase, no sabía que eso se podía hacer en Ciencia política, es una clase de Teoría de juegos, literal, nos enseñaba cómo ganar en póker y yo decía “¿Pero de qué sirve... esto de qué sirve!? Y al final es cómo toman decisiones los individuos, cómo lo puedes aplicar en la política, para saber qué decisión van a tomar (J10)

En el área de las artes, J12 refiere que los dos maestros que tenía en el Centro Morelense de las Artes extendían sus aulas fuera de las paredes del edificio de la institución y llevarlos al zócalo de la ciudad o al Jardín Borda como un medio para promover el desarrollo de las habilidades implicadas en la pintura y el dibujo; los maestros cerraban el círculo de estas sesiones con la evaluación correspondiente, que retroalimentaba a J12 y lo llevó a incursionar a otra rama específica del dibujo, como es el color, en la que ha mostrado desempeños sobresalientes.

En clase de pintura...a veces nos mandaban al zócalo de Cuernavaca, al Jardín Borda, a... pintar o dibujar al aire libre... y nos encargaban hacer una perspectiva, por ejemplo, de Jardín Borda, más que nada bocetos, y acabando el rato de estar ahí regresábamos y entregábamos el trabajo y lo evaluaban. Ahí vieron que tenía el don para el color, porque en ese entonces sólo era puro lápiz, y ahí agarré el gusto por los colores (J12).

En este último caso de la característica en cuestión, J07 refiere cómo uno de sus profesores de licenciatura muestra la capacidad de abordar temáticas que califica como “complicadas” o que “pueden ser muy tediosas” y hacerlas comprensibles para los alumnos, de manera que los puede llevar a conectarlos con aspectos de la realidad, permitiendo que los alumnos encuentren la utilidad de su estudio.

tiene una buena forma de conectar contigo en temas complicados, como filosofía, puede ser muy tedioso filosofía, historia, y este profe puede compartirlos y hacer una conexión en la que tú te adentres y lo puedas ver de una forma no aburrida, no típica sino una forma vivencial, y me gusta (J07)

Compromiso profesional. Esta, es una característica más que los participantes destacan en algunos de sus maestros a lo largo de su escolarización. Por ejemplo, J01 menciona en su discurso que sus profesores universitarios son responsables en su labor, dedicados, además de que cuentan con altos niveles de estudio formal y con amplios conocimientos, y no deja fuera mencionar que son “buenos seres humanos” en su proceder cotidiano. Este participante señala que sus maestros que cuentan con esta característica le motivación, lo que a su vez le permite seguir adelante en sus estudios a pesar de los retos que estos le puedan presentar.

mis profesores son personas que me motivan mucho porque son personas muy dedicadas, son muy responsables, y además no he conocido alguno que no sea pues buen ser humano por así decirlo, a pesar de que todos tienen niveles de estudio altos y que saben muchas cosas (J01)

En el área de las artes, específicamente en la música, la historia de vida de J03 refiere a un joven maestro que está a punto de egresar de la licenciatura en música; este manifiesta su compromiso profesional al reunir un grupo de niños con aptitudes a los que les instruye en el oboe por un periodo largo, con una frecuencia semanal y con una duración aproximada de seis horas por sesión, mostrando además una actitud que podría caracterizarse como lúdica, pues los niños se divertían en sus clases, motivándoles a continuar con su preparación musical, en la que a la fecha esta participante continúa sobresaliendo como alumna de la misma institución de la que egresó este maestro, siguiendo sus pasos.

todos los sábados, yo creo que estábamos como unas seis horas con el maestro, y era muy divertido porque a pesar de ser niños no nos aburríamos, éramos un grupo pequeño, en todo Morelos se supone que era el único maestro de oboe (J03).

Promotores de participación para el desarrollo. Un aspecto que se observa como muy importante para la población sobresaliente es la participación en espacios en los que pueden continuar desarrollando y mostrando sus aptitudes, compartiendo sus conocimientos y a la vez desarrollando habilidades para transmitir sus conocimientos, y experimentando la satisfacción de brindar este servicio a otros, como un beneficio adicional.

En el caso de J02, encontró en su escuela secundaria a un maestro que le impulsaba a participar en el programa de Modelo de Naciones Unidas, que implica profundizar en el conocimiento de países de los que los participantes hacen las veces de embajadores, incluyendo problemáticas reales sobre las que debatirán en los encuentros con otros alumnos. Sin saberlo, este profesor promotor de la participación activa de sus alumnos en experiencias como esta propició el primer acercamiento de J02 a lo que en años posteriores se convertiría en su principal interés y carrera profesional, las relaciones internacionales.

era profesor de tercer año de secundaria, bastante comprensivo...solidario, podríamos decirlo, me apoyaba bastante en función de esto, de poder participar en estos modelos (de Naciones Unidas) (J02)

Por su parte, J04 rememora en su discurso a una maestra de preparatoria, que le impartía clases del área de las ciencias biológicas, que promovió su participación como ponente en relación con el cambio climático en un evento con escuelas primarias públicas, propiciando así

la profundización en temas del interés de esta participante en ese tiempo, así como el desarrollo de sus aptitudes intelectuales y habilidades relacionadas al rol de ponente en este tipo de eventos.

la maestra... nos metió como... ponentes de pláticas y de talleres, nos metió, fuimos un día, estuvimos dando las pláticas de lo que habíamos estudiado, estuvimos ahí todo el día, estuvimos con como 40 niños de diferentes escuelas (J04)

Una experiencia más, narrada por J12 mientras cursaba sus estudios de arquitectura muestra a uno de sus profesores de dibujo técnico, que al conocer de las producciones de este participante identifica sus aptitudes, y gestiona una oportunidad que va más allá de su propia clase, llevándolo a impartir en dos ocasiones un taller de dibujo remunerado, lo que no era sencillo de lograr para un alumno, como parte del programa de talleres artísticos de su universidad.

El beneficio de la remuneración, al considerar la situación económica de su familia, conocida a través de su historia de vida, tiene un significado especial para el participante, que encuentra así una manera de aportar para la economía familiar, desarrollando así, una serie de habilidades y valores que le enriquecieron también como persona.

otro maestro con el que también me encariñé mucho porque le gustaba mucho mi dibujo. De hecho, también ahí en la universidad vendía mis trabajos, les gustaban mis dibujos, de ahí también sacaba a veces un trabajo extra. Este profe me dio la oportunidad de dar por segunda vez un taller de dibujo para los alumnos de toda la universidad (J12)

Rigurosos en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Algunos fragmentos del discurso de los participantes J01, J03 y J12, señalan esta característica en un sentido positivo, señalando que el propósito de esta es consolidar el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo, en cualquiera que sea el área de actividad. En la denominación de esta subcategoría se usa la palabra “rigurosos”, mientras que en la descripción se usa su sinónimo “estrictos”, pues así lo usan los participantes.

Es de notar que, de acuerdo con las historias de vida de estos participantes, el “ser rigurosos” de sus maestros es un rasgo bien aceptado, pues no está relacionado a los regaños, a los gritos o a intensiones de reprobación que sí identifican en otros maestros, y que señalan como un rasgo negativo, no aceptable para ellos.

Por el contrario, en estos mediadores, “ser estrictos” está acompañado de una relación cercana y amigable con los alumnos. A continuación, los fragmentos del discurso de los participantes referidos:

tratan de que aprendas realmente... sí son estrictos, pero no son de este tipo de maestros que a veces te lo que buscan es reprobarte (J01)

El profe no era... sí era estricto, pero no en sentido de regaños o gritos, era cotorreo todo el tiempo, pero sí me exigía que practicara más que nada (J12)

el maestro de Lima lama muy accesible, muy buena onda, este... y era estricto y al mismo tiempo pues... relajado... en la mañana nos sacaban a correr, nos levantaban como a las cinco y media (J03)

2) Características Relacionadas con Rasgos de su Personalidad. Los participantes han identificado, en el transcurso de su escolarización, algunas características que les permiten propiciar el desarrollo de sus alumnos. A continuación, se detallan las características que se han configurado:

Entusiastas en su labor. En cuanto a lo relacionado con los rasgos de personalidad de los mediadores efectivos para propiciar el desarrollo de las aptitudes de los participantes, la primera que característica que se presenta es la de ser entusiastas en su labor, para la que se recurre al testimonio de MJ01, cuando refiere a una maestra del nivel preescolar de su hijo.

MJ01 retrata vívidamente el ánimo que imprimía en su labor como docente originado en su pasión por su profesión, de manera que está dispuesta a dialogar con cada alumno, a motivarles en su proceso de enseñanza- aprendizaje, e implementar estrategias pertinentes en este proceso.

en tercer año tuvo una maestra muy entusiasta, platicaba con cada uno de los niños, platicaba mucho con ellos. Y fue muy motivadora, él estaba muy a gusto con esa maestra [...] tenían pláticas, “Ah, tenemos plática para el día de mañana, así es que mis niños llevan de lo que van a platicar mañana” (MJ01).

Un ejemplo más de entusiasmo como mediador efectivo se encuentra en el maestro de oboe de J03, quien hace de sus clases grupales un espacio lúdico en el que despierta el interés, afianza aprendizajes y lleva a sus alumnos a niveles más altos de desarrollo musical. La participante J03 ubica este espacio como el que definió en gran medida la trayectoria que habría de seguir en años posteriores.

ahí eran muy interesantes las clases, jugábamos, aprendíamos y de ahí fue cuando despegué en lo musical (J03)

Apertura para escuchar. Por otra parte, una característica más que los participantes han destacado en sus discursos sobre los mediadores efectivos es el de la apertura para escucharlos a ellos y a sus compañeros.

El discurso de J02 destaca la apertura para escuchar en medio de un diálogo referente a cuestiones implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que uno expone sus ideas y otro escucha, y posteriormente circula la conversación en un marco de respeto, de reflexiones, de valoración de posturas, lo que propicia el desarrollo cognitivo, al tiempo que el desarrollo emocional de los alumnos.

con la Directora, con quien en ocasiones también tenía que presentar mi postura y bueno... era mucho este intercambio con ella, con quien llevaba muy buena relación (J02).

Por otra parte, el discurso de J10 ubicado en el tiempo en que ella tiene que tomar decisión sobre qué carrera estudiar refiere un diálogo en el que su maestro de idiomas escucha la situación y le lleva a valorar los pros y contras de las carreras y universidades que había antes considerado como posibilidades.

Esta apertura a la escucha del maestro hacia esta participante no se había originado poco tiempo antes, sino que tenía sus orígenes en ya algunos años atrás en los que había estado dispuesto a escucharle cuando así ella lo solicitaba.

de niña no es tanto la necesidad de tener a alguien que te ayude, que te guíe, pero ya cuando estás más grande, en decisiones más de peso como la carrera, como otras cosas, creo que ahí sí ya es más difícil y creo que (mi maestro de idiomas) fue justamente como que me ayudó un poco... yo creo que esa fue la relación más cercana que he tenido con un maestro (J10)

Amigables. De manera notable, el significado que los participantes atribuyen a la relación con diferentes mediadores efectivos es el de amistad, esto a pesar de la diferencia de edades con que contaban en el tiempo en que mantuvieron relación como maestros y alumnos. Este significado implica una relación muy cercana emocionalmente, más allá de las actitudes que pudieran mostrar los maestros en momentos esporádicos durante el proceso enseñanza- aprendizaje.

J11 señala el valor que para él tuvo y tiene hasta la fecha el sentirse atendido, reconocido como persona en esta relación, en un espacio gestionado por el departamento de educación especial para implementar una estrategia de enriquecimiento extraescolar para alumnos sobresalientes en el área intelectual. Más aún, cuando el participante tenía ya en su historia experiencias de acoso escolar por parte de compañeros y de maestros. Es con estos

antecedentes que llega a esta interacción con esta tutora, a quien define como su “mejor amiga”.

(en el Instituto de Investigaciones Eléctricas) conocí a [mi tutora] que la verdad era como mi mejor amiga, me caía muy bien, y pues me sentí ahí muy entendido, la verdad creo que eso es lo que más aprecio (J11)

Por su parte, J06 se refiere a una profesora de nivel bachillerato, y que actualmente ocupa el cargo de directora. Nuevamente, se puede ver el valor que se imprime al “sentirse atendido” al que el mediador se mantenga pendiente de lo que ocurre en la trayectoria del estudiante, ya sea que se informe personalmente o por vía de otras personas. Asimismo, se puede observar el valor asignado al reconocimiento que esta mediadora hace de su desempeño.

la directora que ahorita ahí está, ella fue mi profesora en el Cecyte y siempre fue muy atenta conmigo y linda, y luego me la encuentro y me dice “Ya vi que vas muy bien” o “Ya supe que hiciste esto”, y “Muchas felicidades”, todavía está pendiente de uno aunque ya no es mi profesora (J06)

Empáticos. La capacidad para participar de la realidad de otros es también descrita como una característica positiva en los mediadores efectivos.

J05 y J06 traen a la memoria el tiempo en que su mamá enfermó hasta llegar a fallecer en su tiempo de primaria, y cómo sus maestras de grupo mostraron empatía con ellos, y les apoyaron en diferentes maneras con fines de que fueran superando esta experiencia dolorosa para ellos en esta etapa de su desarrollo.

Entre las muestras de empatía que estas maestras tuvieron hacia estos participantes están el platicar continuamente con ellos para saber cómo se encontraban en este proceso y remitirle a atención con el equipo de USAER con que contaba la escuela.

la voy a recordar con mucho cariño y amor; ella estuvo en etapas difíciles de mi vida y a pesar de que era una maestra muy estricta, que nos hacía aprender sí o sí, este... la recuerdo con mucho cariño porque en muchas cuestiones pues estuvo con nosotros, nos apoyó mucho (J05)

cuando fui creciendo me di cuenta [...] que realmente me tenía mucho aprecio la maestra y siempre estuvo preocupada por mí, incluso al punto de involucrarse en situaciones personales como cuando la enfermedad de mi mamá y todo eso (J06)

Un ejemplo más de un mediador empático se encuentra en la historia de J03, el maestro de oboe que ha mantenido una relación cercana con la alumna y su familia, quien apoya en diferentes maneras a esta participante en su proceso de desarrollo de sus aptitudes musicales. Entre los aspectos en los que ha participado del proceso de J03 están el cuidado de su instrumento musical, el echar mano de materiales (cañas) propios para proveerle de estos en

algunos momentos, así como el dar seguimiento a su relación con sus maestros de carrera para orientarla al respecto (dado que algunos de ellos también fueron sus maestros).

es un maestro que sigue ahí, le digo... “Se me descompuso el oboe”, “A ver, vamos con este maestro”, “No tengo cañas”, “A ver, te ayudo”, o sea algo como muy cercano (J03)

4.2.1 Características de Mediadores no Efectivos. Esta subcategoría emergió del discurso de los participantes, al señalar que algunos maestros, instructores, tutores académicos, o entrenadores no resultaron ser efectivos en cuanto a lograr el desarrollo de las aptitudes de los jóvenes.

Entre las características de estos mediadores no efectivos, se categorizaron: 1) Características relacionadas a su formación profesional: bajo nivel de dominio de su actividad, y falta de compromiso profesional; 2) características relacionadas a rasgos de personalidad: son agresivos con sus alumnos, y presionan de manera excesiva en su manera de enseñar.

Los mediadores no efectivos se han presentado en la vida de la mayoría de los jóvenes participantes en diferentes niveles y áreas de actividad. A continuación, se ofrecen algunos fragmentos del discurso de los participantes que hacen referencia a estas características:

Características Relacionadas a su Formación Profesional. En el transcurso de su escolarización, los participantes han identificado algunas características que obstaculizan el desarrollo de sus alumnos. A continuación, se detallan las características que se han configurado:

Bajo nivel de dominio de su actividad. Esta característica es señalada en varios de los maestros de los participantes en su labor en general y más aún en la atención educativa que es menester que brinden a la población de estudiantes sobresalientes en los diferentes niveles del sistema educativo. Sin embargo, algunos participantes han experimentado esto en contextos extraescolares, públicos (IMSS, casas de cultura locales), o privados (academias, cursos o talleres diversos).

De acuerdo con las historias de vida de los participantes, estos maestros asignan actividades sin objetivos claros, realizan exposiciones unidireccionales sin claridad, sin atender dudas de los alumnos, mostrando lagunas de información, aún errores ortográficos básicos. Esto ocasiona diferentes reacciones negativas en ellos, como la decepción, la desmotivación, la inquietud por no sentirse retados cognitivamente, y aún rechazo a este ambiente de estancamiento intelectual.

Se presentan algunos fragmentos de discurso de los participantes J11 y J01, refiriéndose a algunos de sus maestros de primaria.

las maestras (de primaria) tampoco estaban bien capacitadas, yo supongo que las habían metido porque tenían algún pariente (J11)

te dejaba muchas actividades, no te enseñaba nada y las tenías que hacer por tu cuenta (J01)

Por otra parte, J01 se refiere a un músico lírico, con quien aprendió a tocar instrumentos musicales de percusión, llegando a cierto límite de dominio dadas las deficiencias de preparación observadas en el maestro.

Él no me enseñó a leer música, no sé si sabía, tal vez sabía lo básico (J01)

Falta de compromiso profesional. El participante J11 es muy expresivo, no usa mucho los filtros sociales cuando se trata de describir a sus maestros y el sistema educativo en general. Respecto a esta característica en cuestión, hace un listado que muestra varias maneras en que se manifiesta la falta de compromiso de uno de sus profesores universitarios, tales como la falta de preparación de sus clases (y de la mano el cinismo de reconocerlo y tratar de encubrirlo a la vez), el no asignar al tiempo de clase la importancia que merece considerando que es parte de la formación como profesionistas de muchos jóvenes, el perder el tiempo mediante pláticas completamente ajenas a los contenidos escolares, el presentarse a clase bajo la influencia de algún estimulante:

un maestro llegó drogado literalmente estaba así yéndose de la vista, otro nos platicaba cómo odiaba a las feministas en lugar de darnos clase, otro llegaba en sandalias, con pijama, y ese no era el problema, sino que no le daba importancia a sus clases [...] Y otro de plano este me caía bien mal porque llegaba todos los días y decía “¿Sabes qué chicos? Hoy vamos a salir temprano, porque como siempre no preparé mi clase, pero vamos a decir que como casi siempre para que no se oiga tan feo” (J11)

Características Relacionadas a Rasgos de Personalidad. A continuación, se presenta esta subcategoría, referente a las características de los mediadores no efectivos, pero desde la arista de su personalidad.

Agresividad. La primera de estas características refiere a maestros agresivos en sus interacciones cotidianas con sus alumnos. MJ01 hace memoria de un episodio en el que un maestro de primaria agrede a J01 verbalmente, en relación con su desempeño académico en general y la realización de alguna actividad en específico.

La situación llevó al menor hasta el punto del llanto, ante lo cual una maestra de la USAER pidió autorización para llevar al niño a su aula para intervenir directamente con el alumno mediante el diálogo. Posteriormente, la maestra de USAER informó a MJ01 sobre la situación, sobre la que posteriormente intentó hablar con el maestro, sin éxito. Después de unos meses este maestro cambió de centro laboral.

me informaron que mi hijo estaba llorando, que el maestro le había comentado esto, que... como que lo quiso hacer ver como que no... en pocas palabras como que era muy burro como para estar donde estaba (MJ01)

En el caso de J03, refiere una situación que vive constantemente con uno de sus maestros universitarios, de quien reconoce, por otra parte, su amplia preparación profesional y experiencia en el mundo de la música, pero señala como un rasgo negativo la agresividad con que se maneja en su interacción con sus alumnos.

En este caso, la agresión se manifiesta verbalmente mediante gritos, y frases de descalificación, pero también con gesticulaciones de enojo, de molestia hacia ella, y aún golpes al mobiliario o las paredes del aula.

me grita mucho, mucho, mucho, es como de "¡Hey!" (tono de enojo, aplaude) y me aplaude ¿no? así... "¡Abre los dedos! ¡Los dedos, los dedos!" y todo el tiempo está gritando, le pega a la mesa, le pega a la pared, se talla así la cara (tono de desesperación), las manos, golpea (J03)

Presión excesiva en su forma de enseñar. En las historias de vida de esta investigación se ha registrado esta otra característica en algunos mediadores no efectivos tanto dentro como fuera del sistema educativo en todos sus niveles, así como en las diferentes áreas de actividad.

Por ejemplo, J01 refiere que después de varios años de estar practicando con un maestro que aprendió música de manera lírica, empezó a experimentar un ambiente de mucha presión durante los ensayos, aún más, considerando que J01 era un niño; regañaba a él y a sus compañeros cuando no llevaban el tiempo correctamente, cuando daba un golpe de manera equivocada en su instrumento, o no se escuchaba lo suficiente en medio de la melodía.

Esta situación llevaba a J01 a cuestionarse su permanencia en este grupo musical, sin contar con opciones a considerar como posibles soluciones.

el profesor se enojaba bastante, y era medio ... medio exigente en ese sentido... ya me había desesperado de la música como que ya me sentía muy presionado a esa edad y quería como que jugar o quería hacer otras cosas (J01)

4.2.2 Respuestas de los Alumnos al Desempeño de los Mediadores no Efectivos. Una subcategoría más que se configuró en las historias de vida de los jóvenes participantes en su interacción con los mediadores no efectivos fue el de las respuestas que dieron ante su desempeño, mismas que evidentemente afectaron su vida más allá de la relación con sus maestros, instructores o entrenadores.

A su vez, esta subcategoría se conforma, por una parte, por respuestas negativas, y por respuestas positivas, de las cuales se presentan subcategorías que a su vez las conforman, así como algunos fragmentos del discurso de los participantes:

Consecuencias Negativas. En este apartado se detallan las consecuencias que se han registrado como negativas ante las actitudes que han mostrado y muestran algunos de sus maestros, en diferentes niveles escolares.

Estrés y ansiedad. Las características de los mediadores no efectivos que se han presentado anteriormente tienen el potencial de desarrollar ansiedad en los alumnos que interactúan con estos mediadores, principalmente cuando debido a la inflexibilidad del sistema, o la falta de capacitación, o la cultura escolar (valores, creencias, actitudes, prácticas) los alumnos no tienen a su alcance una posibilidad de solución positiva.

En el ejemplo de J03, la convivencia frecuente e individualizada con uno de sus profesores no efectivos le llevó a desarrollar un gran cúmulo de ansiedad. En este sentido, desafortunadamente para ella, no existe la posibilidad de solicitar un cambio de maestro, pues es el único profesionalista que es reconocido en su facultad para ocupar esa cátedra; por tanto, de acuerdo con la información construida, no tiene otra opción que sobrellevar la situación por un tiempo más, a menos que por otras cuestiones el maestro decidiera no continuar impartiendo esa clase, o se viera forzado a no hacerlo.

al momento que el maestro me va a dar clase me da ansiedad, mucha, mucha ansiedad, este... me dan ganas de vomitar, y así muchas cosas (J03)

Un segundo caso que ayuda a ejemplificar esta subcategoría es el de J05, quien refiere la interacción que tuvo cotidianamente con una maestra mientras cursaba la preparatoria, quien ante la constante participación de la alumna en clase, ya sea para dar una opinión sobre el tema que abordaban, hacer alguna pregunta, o cuestionar sobre algún dato inexacto o erróneo que mencionaba la maestra empezó, y así permaneció durante el semestre, a recibir respuestas

agresivas verbalmente reprimiendo su participación, además de que su actitud era de molestia, y aún prohibió a los compañeros dirigir la palabra a la alumna durante su clase.

Todo esto provocó estrés y ansiedad en la alumna a tal grado que se vio en la necesidad de recibir terapia psicológica, a nivel particular, con fines de guardar su salud mental y sobrellevar la situación.

tuve una maestra que conmigo fue pésima, uno de los motivos por los que empecé a ir a terapia fue por ella, y siempre fue de "No, cállate; no opines, cómo me vas a contradecir a mí, tú no puedes saber más que yo, tú eres la alumna y te callas, entonces sí fue como una etapa pesada (J05)

Abandonar la actividad. Esta otra respuesta negativa se observó en J01 en su interacción con su maestro de música, dada la agresividad con que acostumbraba a tratar a los niños que eran parte del grupo musical que tenía. Ante tal ambiente hostil, el entonces niño decidió no continuar asistiendo a los ensayos, abandonando así esta actividad, dado que se había aparentemente agotado el interés que tenía, truncando el desarrollo de sus aptitudes en esta área de actividad.

yo creo que hubo un tiempo cuando ya me había desesperado de la música como que ya me sentía muy presionado a esa edad [...] a mí ya no me interesó seguir aprendiendo música (J01)

Bajar el nivel de desempeño. La última de estas subcategorías se refieren a la respuesta negativa para el desarrollo, de bajar el nivel de desempeño en su área de interés a un nivel que le representaba seguridad emocional, como fue el caso de J07 ante las exigencias y presión de la maestra, prefiriendo estar tranquila que participar continuamente en su clase y preguntar tratando de aclarar información.

Era estricta, pero de más, y de hecho ahí sí bajé mi rendimiento porque yo creo que me daba miedo con sus tantas exigencias (J07)

Por otra parte, J11 refiere su tiempo en la escuela primaria, cuando ante las características de una maestra no eficiente, responde al concepto que tenían de él y a las expectativas que sobre él tenían, y que él identificó en la maestra. Como en el ejemplo anterior, bajó el nivel de su desempeño para colocarse en una zona que cuando menos representara menos riesgo emocional para él.

siento que tuve un bajón por el efecto pigmaleón, que es que te bajan, te dicen un concepto sobre ti y tú empiezas a reaccionar a ese concepto y empiezas a bajar de nivel (J11)

Hasta aquí las respuestas de los alumnos que se han configurado como negativas en las interacciones con los mediadores no efectivos. En seguida, se presentan las respuestas consideradas aquí como positivas, así como algunos fragmentos de discurso de los jóvenes participantes que ilustran lo que se expone.

Respuestas Positivas. En este apartado se presentan las consecuencias que se han registrado como positivas ante las actitudes consideradas como negativas que han mostrado y muestran algunos de sus maestros, en diferentes niveles escolares que han cursado

Optar por una nueva actividad. Las situaciones que se han narrado hasta este punto son en sí mismas obstáculos en la vida de los participantes, ante los que cada uno de estos responde de maneras diversas, algunos más en lo que se ha delineado en la sección anterior, otros, sin embargo, lograron poner su energía en alguna otra actividad, ya fuera relacionada a la misma área de actividad, o relacionada a alguna otra área en la que sobresalen, de manera que no se alejaron, o no de manera tajante y definitiva de sus áreas de aptitud.

Por ejemplo, J01 abandonó la música mientras cursaba el primer grado de secundaria, por encontrar un ambiente y un maestro caracterizado en este trabajo como no efectivo. Ante esto, J01 inicialmente retomó la práctica de fútbol que había realizado años atrás, en el afán de alejarse de las artes, y buscando una actividad que le resultaba lúdica, y le permitiera socializar con pares de su comunidad, pues no buscó integrarse a un equipo con visión de alto rendimiento.

Unos años después, al cursar la preparatoria, incursionó en la práctica del teatro a raíz de un trabajo de equipo en la asignatura de literatura, regresando así al área de las artes, aunque en una rama diferente. Ingresó a un grupo de teatro local, mostró un buen desempeño, realizó presentaciones fuera de su localidad

En la parte de teatro, lo conocí, y me gustó mucho y... en ese momento en las tardes no hacía como tal algo, y empecé a ir a esas clases de teatro (J01)

Incrementar el esfuerzo y el trabajo en la actividad. Otra posible respuesta categorizada como positiva ante las situaciones y ambientes ya descritos es el incremento del esfuerzo y el trabajo en la actividad que han elegido como principal, sobreponiéndose a lo que viven como negativo en su relación con sus maestros, instructores o entrenadores, e incrementando su nivel de desarrollo en sus aptitudes.

En esta subcategoría se recurre al testimonio de J10, quien estudió la preparatoria abierta, debido a que no encontraba en las escuelas una respuesta apropiada para continuar desarrollando sus aptitudes intelectuales. Al concluir la preparatoria abierta, J10 ingresó a estudiar en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), una institución educativa con un nivel muy alto en exigencia académica.

J10 rememora un episodio de sus primeros días de clase, cuando su maestra de redacción, una asignatura en la que esta estudiante destacaba notoriamente, le preguntó en dónde había estudiado la preparatoria, a lo que ella contestó con la verdad. La respuesta de la maestra fue inesperada, como también la actitud que esta maestra mantuvo hacia la estudiante el semestre completo, mostrando incomodidad de tenerla como alumna, e incredulidad ante el buen desempeño que mantuvo, en buena parte gracias al esfuerzo que imprimió y al trabajo constante, que propiciaron el desarrollo de sus aptitudes intelectuales. A continuación, un fragmento que ilustra esto:

(la maestra) me dijo “¿Qué haces aquí? Ya date de baja hoy, o sea tú no vas a poder” [...] Y bueno, esa fue una historia muy graciosa porque justamente cuando me dijo eso no sabía qué decirle ¿Qué le dices a esa persona? Me acuerdo que todo lo que preguntaba en la clase nadie sabía, era una clase de redacción, mi mero mole, y los demás nadie sabía, y yo siempre le contestaba todo, y ya ella se quedaba, así como... “¡Ay!” Primer examen, nadie pasó, nadie, así, nadie y yo saqué ocho... al final del semestre sí dijo “Nada más quiero decir... pues felicidades, porque fue la única que siento que sí aprovechó la clase, entregó todos los trabajos, cuando nadie más los entregó” (J10)

Aquí concluye la exposición de los hallazgos de esta categoría, que da cuenta de actores sumamente importantes, respecto a las interacciones que establecen estos de manera cotidiana por largos periodos, ya sea dentro o fuera de la escuela, con los niños, adolescentes y jóvenes en general, y en particular con los participantes de esta investigación.

Al menos parcialmente, en esta categoría se ha perfilado a estos otros mediadores que, en colaboración con los progenitores, pueden aportar al desarrollo de los menores y en específico a la población de alumnos sobresalientes. Al dar detalle de las características de estos, se han mostrado rasgos tanto de la personalidad como en lo profesional, que favorecen, facilitan, son vehículo para que esta población, mediante interacciones positivas avancen en el desarrollo de sus aptitudes al paso del tiempo.

En el lado contrario, se ha mostrado un perfil, al menos parcial, de aquellos mediadores que, a pesar de estar en los espacios dedicados al desarrollo de las habilidades de los niños, adolescentes y jóvenes en diferentes áreas, no son efectivos para hacerlo.

Es sabido de lo que estos mediadores hacen o dejan de hacer en cuanto a propiciar el desarrollo de quienes acuden a ellos con estos fines, y un elemento de suma importancia que subyace esta categoría, y que debe siempre considerarse, es el del sistema de valores de cada educador pues, evidentemente, estos guían en buena parte su quehacer cotidiano.

7.2.5 Categoría 5. Redes de Apoyo

Esta categoría se enfoca en la serie de relaciones sociales que brindan diversos apoyos a una persona en casos de necesidad de diversa naturaleza. Las redes de apoyo pueden ser de gran relevancia en el desarrollo general de las personas, y en particular en lo referente a sus aptitudes.

En las historias de vida las redes de apoyo han emergido y se han categorizado, por una parte, desde el tipo de relación que se establece entre las personas, principalmente en la familia extensa y el círculo de amistades de la familia, pero en también se reporta desde la red de padres con hijos identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes, cuya creación fue impulsada por la institución educativa federal, y puesta en marcha por la institución educativa local.

Asimismo, se han categorizado estas redes de apoyo desde los tipos de apoyo que estas redes pueden brindar. Las historias de vida de los participantes ponen el foco, por una parte, en lo que aquí se denomina apoyos operacionales en la vida cotidiana, que se refieren a las ayudas que una persona o una familia puede recibir para la realización de actividades cotidianas consideradas en la organización familiar, tales como los traslados a y desde la escuela, la alimentación, la realización de tareas, entre otras. Por otra parte, están los apoyos que aquí se denominan promotores de desarrollo de las aptitudes, referidas a aquellos que los jóvenes participantes recibieron y que favorecieron directamente el desarrollo de sus aptitudes. Finalmente, ligado al quehacer del sistema educativo, los apoyos de orientación a padres con hijos con aptitudes sobresalientes.

Esta categoría presenta las subcategorías y categorías de tercer orden que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 14.

Categoría 5. Redes de apoyo

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
5. Redes de apoyo	5.1 Tipo de relación	5.1.1 Familia extensa 5.1.2 Círculo de amistades. 5.1.3 Institucionales.
	5.2 Tipo de apoyo	5.2.1 Operacionales en la vida cotidiana 5.2.2 Promotores de desarrollo de las aptitudes 5.2.3 De orientación. 5.2.4 Intercambio de experiencias.

Fuente: Elaboración propia

Esta categoría, fue considerada en el inicio de esta investigación cuando de manera muy general se planteaba el Rol de la familia extensa en el desarrollo de las aptitudes, pero como se puede observar, se enfocaba sólo a una de las subcategorías que en la plantilla final fue ubicada en el tercer orden jerárquico, a la par de la subcategoría Círculo de amistades, y ambas como parte de una subcategoría denominada Tipo de relación.

Para la configuración de la plantilla inicial, una parte más de esta categoría se consideró como parte de la categoría Apoyo parental, bajo la denominación Organización de la dinámica familiar, para que más tarde, en la plantilla final, se presenten ya reconfiguradas en la subcategoría Tipo de apoyo, y en las categorías de tercer orden: Operacionales en la vida cotidiana, y Promotores de desarrollo de las aptitudes. Las redes de apoyo institucionales no fueron consideradas sino ya avanzado el análisis, emergiendo de la mano con el apoyo de orientación y de intercambio de experiencias.

A continuación, se presenta la descripción densa de esta categoría. Se considera pertinente mencionar que al presentar los ejemplos de estas subcategorías se tocan otras debido a que forman parte de las mismas interacciones entre sistemas.

5.1 Por el Tipo de Relación. En este apartado se abordan inicialmente dos ejemplos del papel de las redes de apoyo a nivel de la familia extensa, posteriormente se presentarán

ejemplos respecto a redes articuladas desde el círculo de amistades de los padres, y finalmente se abordarán algunos aspectos de la red de padres de alumnos con aptitudes sobresalientes impulsada desde la institución educativa, que, aunque sólo una madre participante recuperó información al respecto, se considera pertinente incluirla.

5.1.1 Familia Extensa. Se entiende por familia extensa a aquellos familiares diferentes a los padres y hermanos; tales como: abuelos, tíos, primos, bisabuelos y otros unidos por consanguinidad.

Las historias de vida de los participantes indican que los familiares que han estado más cercanos a su familia nuclear y han tenido un papel significativo en el desarrollo de las aptitudes de los participantes han sido tanto los abuelos (J01, J02, J03, J04, J07, J08, J12) como alguno de los tíos (J05, J06, J11).

Un ejemplo de esta red de apoyo se encuentra en la historia de J02, y que abarca desde el tiempo en que lo ingresó a una guardería y hasta la secundaria. Su mamá (MJ02) trabajaba medio tiempo y su papá (PJ02) trabajaba tiempo completo. La mamá se hacía cargo de preparar y llevar a su hijo a la escuela, pero en ocasiones por cuestiones de compromisos laborales tenía que recurrir al abuelo materno, que es uno más de los microsistemas de los que forman parte J01 y MJ01, para que lo llevara a la escuela; además de esto, continuamente, el abuelo recogía a su nieto en la escuela para llevarlo a su casa a comer junto con la abuela y permanecer ahí hasta que MJ02 llegara a recogerlo para ir a su casa.

Muchas veces por mi trabajo yo llamaba y les decía “Papá, ¿puedes ir por (J02) a la guardería...al preescolar?... ¿a la primaria y casi hasta la secundaria?” muchas veces, digamos que una o hasta dos veces por semana. Y mi papá me decía “Hija, por favor, en cuanto no puedas me llamas y yo voy por él” [...] Entonces realmente creció muy cerquita a ellos (MJ02)

En este caso se ha observado algunos elementos que ejemplifican los derroteros que pueden tomar las relaciones entre los diferentes niveles de sistemas. Esta relación constante y tan cercana con los abuelos permitió a J02, de manera colateral, y más allá de lo pragmático de ir a casa de los abuelos a comer y esperar a reunirse nuevamente con su mamá, conocer mucho del origen de sus abuelos, de sus formas de vida y sus experiencias, sus decisiones de migrar tiempo atrás al Estado de Morelos, desde Puebla (el abuelo) y de Guerrero (la abuela), lo cual le llevó a asumir una fuerte identificación con ellos, su cultura, y enriquecer su propia identidad.

Más tarde en su vida, al cursar la Licenciatura en relaciones internacionales, este conocimiento que construyó de la identidad de sus abuelos en la infancia le llevó a interesarse por la temática de la migración a diferentes niveles, y reflexionó de una manera profunda sobre su familia como migrantes, más tarde prestó su servicio social universitario en la organización de la sociedad civil “Programa Casa Refugiados” atendiendo a migrantes que llegan a México desde diferentes países, y finalmente trabajó en esa misma organización.

En este caso es específico se ha podido observar que, más allá de los apoyos mencionados referentes a los cuidados cotidianos dados a J02, a partir de la relación con las redes de apoyo familiar se despertaron intereses que hicieron eco en puntos posteriores de su cronosistema, marcando posibles trayectorias de desarrollo de sus aptitudes, aunque ciertamente no sucede así en todos los casos, ni en todas las áreas de interés.

5.1.2 Círculo de Amistades. La relevancia que las redes de apoyo social de los padres, que se puede identificar como un exosistema para J01, tienen en el desarrollo de las personas se observa en el caso de este participante, en su infancia. Al observar a su hijo jugar con botes de lata como simbolizando tambores, los padres interpretaron que tenía interés por tocar instrumentos de percusión; el padre recurrió a un amigo (exosistema) músico lírico para que su hijo iniciara un proceso de desarrollo de sus aptitudes en la música, aunque no de manera sistematizada, pues no le enseñó a leer música, sino cuestiones básicas.

dice mi esposo “Voy a hablar con mi amigo y vamos a ver si quiere aprender él y si mi amigo le quiere enseñar”. Y va a verlo y le dice “Sí, tráemelo, tráemelo, yo aquí lo checo”, y lo llevamos (MJ01)

Con el transcurrir del tiempo, J01 desarrolló sus aptitudes musicales, dominando diferentes instrumentos de percusión: cencerro, cabaza, güiro, maracas, timbales, octapad, y más tarde, ya fuera de la tutoría de este maestro, el cajón peruano.

Ahora bien, un fragmento del discurso de MJ01 ejemplifica de manera particular el entramado de interacciones de los subsistemas de los que forma parte este joven, a partir de una actividad escolar, y con esto las redes de apoyo con que puede contar una persona. Los sistemas en interacción son la familia, representada por su papá, la escuela, sus compañeros de escuela, el grupo musical del que formó parte por varios años y la USAER que le da seguimiento como alumno con aptitudes sobresalientes.

Tenía mucho la facilidad en el trabajo de poder pedir permiso. Me acuerdo que hay una foto de que están tocando en el foro de la escuela y esa ocasión, aparte de que era en grupo y

conocía al director del grupo, en ese momento era el apoyo “Necesito que me ayudes”, “Sí”, y él veía la manera de cómo traer las cosas, el equipo (MJ01)

En este caso, la escuela y la USAER organizaron un festival escolar en el que el niño participó en una presentación musical con el grupo versátil del que formaba parte; el padre apoyó la actividad gestionando el transporte de los instrumentos musicales a la escuela, pues tenía la posibilidad de solicitar un permiso para faltar a su centro de trabajo. En esta dinámica de interacciones, la USAER y la escuela se plantearon como objetivo el propiciar el desarrollo de las aptitudes de este niño, así como de otros que participaron en el festival.

5.1.3 Institucionales. En el apartado 4.3 del presente documento, titulado Programa Nacional de Atención Educativa a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos se ha mencionado que, como parte de la sexta línea de trabajo de este programa, titulada Participación activa de las familias en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos, se conformó la red nacional de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes, así como redes estatales y, en el caso del Estado de Morelos, una red de padres en cada una de las ocho zonas escolares de educación especial, así como otras promovidas por algunos servicios de orientación.

En esta investigación, el padre de PJ05/J06 y la madre participante MJ10 se involucraron activamente en la red de padres estatal. En el caso de MJ10, cuya hija recibió seguimiento desde un Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE), deja constancia de la creación de esta red institucional:

la maestra (del CRIE) me metió al proyecto de la red de padres como para entender más a mis hijas (MJ10)

En su discurso, esta madre menciona “mis hijas” debido a que sus dos hijas fueron identificadas como alumnas con aptitudes sobresalientes (sólo una de ellas participó en esta investigación).

5.2 Por el Tipo de Apoyo. Evidentemente, cada red de apoyo, por el tipo de relación que mantienen con las familias brindan también diferentes tipos de apoyo, todos relevantes tanto en el desarrollo general de los alumnos con aptitudes sobresalientes como en específico el desarrollo de las aptitudes de estos. Las categorías de tercer orden que conforman esta subcategoría son los aquí se ha denominados apoyos Operacionales en la vida cotidiana,

apoyos Promotores de desarrollo de las aptitudes, apoyos De orientación, y apoyos de Intercambio de experiencias.

5.2.1 Operacionales en la vida cotidiana. Estos tipos de apoyo se puede observar en el caso del participante J01. El hecho de que su mamá (MJ01) tuvo que salir a trabajar por doce horas al día durante tres años significó una transición que movilizó a esta familia a adaptarse a su nueva situación, solicitando y recibiendo apoyo de las abuelas para supervisar (abuela materna) a sus hijos (J01 y su hermano), así como para apoyar en la alimentación de los menores (abuela paterna), lo que ayudaba en gran manera para que más tarde en su horario cotidiano J01 asistiera a su ensayo de música.

Es interesante observar esta situación, que ejemplifica en sí misma un exosistema: un microsistema de la mamá (trabajo) en el que una persona en desarrollo (J01) no participa directamente puede tener un impacto en otro microsistema (familia) del que ambos forman parte y participan activamente, obligándoles de alguna manera a movilizar recursos de diversa índole; en este caso, la familia de J01 se moviliza hacia una interacción determinada con otro de sus microsistemas, la familia extensa, para adaptarse de la mejor manera posible a las circunstancias de ese tiempo (cronosistema).

5.2.2 Promotores de desarrollo de las aptitudes. La historia de vida de J11, identificado como alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, ejemplifica los apoyos que una persona sobresaliente puede recibir de parte de una red con fines de continuar el desarrollo de sus aptitudes, en este caso una red conformada entre la familia nuclear y la familia extensa.

El participante J11 cursó su escolarización en escuelas públicas hasta el nivel de secundaria; en todas estas había sufrido bullying prácticamente todo el tiempo. Ingresó a una preparatoria pública, pero en la primera semana, en medio de una etapa en que estaba sufriendo por depresión, consideraba que no podría permanecer dado el ambiente que percibía. Ante esto sus padres, que tenían antecedentes del ambiente de una preparatoria privada, deciden que abandone la preparatoria pública e ingrese a la escuela privada, pero habrían de conseguir apoyo económico para hacerlo pues sus recursos eran muy limitados; recurren a su red de apoyo en la familia extensa, como rememora J11:

le piden ayuda a mi tío, y a mi tío le caemos muy bien, tenemos mucha amistad con ellos y dice “Sí, mételo a (la preparatoria privada), y yo le pago todos sus estudios”, entonces me meten ahí (J11)

Así, su vida dio un giro que favoreció su estabilidad emocional, encontrando un ambiente en el que fue valorado como persona, fortaleció su autoestima, encontró un espacio en el que podía establecer un diálogo con los maestros sin que lo señalaran o castigaran, favoreciendo así el desarrollo de sus aptitudes intelectuales, como se puede observar en estos fragmentos de su discurso:

Yo pensaba “En otras escuelas me estaban tratando como basura y en esta me están tratando al contrario, como un genio”, y me sentía muy bien. Hasta los maestros me estaban pidiendo ayuda a mí, para algunas cosas que no sabían (J11)

(en esta escuela) era súper genial porque (ríe) te ponían puros problemas de matemáticas, o sea, lo principal en que se enfocaban eran matemáticas y física, y un montón de materias de ciencias. Ahí no les importaba si retabas a los maestros, si hacías preguntas... ahí me subió mucho la autoestima porque a veces yo era el único de los tres terceros en pasar la materia (J11)

De esta manera, el participante J11 recibió apoyos que le permitieron continuar desarrollando sus aptitudes intelectuales, que habían encontrado obstáculos en el sistema educativo.

5.2.3 De orientación. Este tipo de apoyo es brindado por la institución educativa, a través de las redes de padres, entre cuyos fines se encontraba brindar información relacionada con distintos aspectos de las familias y su relación con un hijo con aptitudes sobresalientes mediante conferencias.

La madre participante MJ10 mencionó, al respecto de temáticas sobre las que recibió orientación en reuniones a organizadas a nivel estatal:

la maestra (del CRIE) me metió al proyecto de la red de padres como para entender más a mis hijas, para saber cómo comunicarme con ellas, detectar sus necesidades, eso me ayudó; me acuerdo que fui a la red de padres en... el 13 (2013), en el 10 (2010), fui a dos (MJ10)

Asimismo, recupera su experiencia en la red de padres que fue organizada por el CRIE, y conformada por los padres de los alumnos a los que el personal de este servicio daba seguimiento:

No me acuerdo si íbamos una vez a la semana o cada quince días... y nos dejaban tarea: “Ahora tienen que ver esta película... ahora tienen que leer este artículo... ahora el tema va a ser este” ... a mí me gustaba, era muy variado. Era como un espacio para nosotros. Muy interesante (MJ10)

En este caso, las temáticas y la frecuencia de las reuniones eran determinadas por el personal de educación especial.

5.2.4 Intercambio de experiencias. Respecto a este tipo de apoyo, esta madre participante (MJ10) retoma su experiencia en la red de padres, en la que intercambiaban experiencias variadas con la conducción del personal de CRIE:

excelente, a mí me gustó mucho la red de padres cuando la llevaban las maestras (del CRIE) porque hablaban de situaciones que yo decía: “Ay, sí es cierto, a mí también me pasó, me sentía súper bien con esos papás”. Cuando los papás empezaban a hablar de los pequeños y del trabajo que tenían que hacer... yo me sentía muy bien ahí porque al fin, al fin había encontrado unos papás que pasaban por las mismas que yo, y me sentía muy a gusto ahí (MJ10)

De lo que aquí se ha documentado, se podría derivar un llamado, tanto a las familias como las instituciones, respecto al papel tan relevante que tienen las redes de apoyo tanto familiar, como sociales e institucionales respecto a las diversas maneras que estas pueden favorecer el desarrollo de las aptitudes sobresalientes y a brindar orientación y acompañamiento a los propios padres de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Asimismo, a partir de este reconocimiento se puede propiciar la creación de redes desde la institución educativa y realizar trabajo de vinculación con personas o instituciones públicas o privadas que pudieran apoyar al desarrollo de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Hasta aquí los hallazgos y reflexiones sobre las redes de apoyo. Ahora se da paso a la categoría dedicada a la identificación de los jóvenes participantes de esta investigación como alumnos con aptitudes sobresalientes.

7.2.6 Categoría 6. Identificación de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes

La siguiente categoría se refiere al proceso seguido por las instancias educativas, o profesionales que trabajan de manera privada, para identificar alumnos con aptitudes sobresalientes.

Esta categoría presenta las subcategorías y categorías de tercer orden que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 15.

Categoría 6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes

Categoría de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes	6.1 Momento de su realización 6.2 Criterios de identificación 6.3 Áreas de identificación 6.4 Significado personal de la identificación	6.4.1 Beneficios a nivel personal- interno 6.4.2 Beneficios operacionales para su desarrollo 6.4.3 Significado mixto

Fuente: Elaboración propia

La presente categoría fue considerada como un elemento importante al inicio de este estudio, precisamente bajo la denominación Proceso de identificación como alumnos con aptitudes sobresalientes. Sin embargo, en el transcurso de la investigación pareció perder fuerza, de manera que no fue considerada para la plantilla inicial. Más tarde, ante más información retomó un lugar en la plantilla final.

Es importante mencionar que en cada una de las subcategorías incluidas: Momento de su realización, Criterios de identificación, y Áreas de identificación, a pesar de parecer categorías bastante conocidas, estas se configuraron gracias a información que emergió del análisis y se consideró importante documentar tanto para beneficio de este estudio, como también para dejarlo como antecedente de estudios que posteriormente pudieran realizarse al respecto.

Finalmente, se considera pertinente mencionar que la subcategoría denominada en la plantilla final Significado personal de la identificación, así como sus categorías de menor jerarquía denominadas Beneficios a nivel personal- interno, Beneficios operacionales para su desarrollo, y Significado mixto, emergieron de manera importante, por lo que tomaron su lugar en la plantilla final.

A continuación, se expone la información reconstruida para esta categoría.

6.1 Momento de su Realización. La literatura especializada ha documentado las dificultades que las escuelas presentan para realizar de manera adecuada los procesos que llevan a la identificación de alumnos con estas características, lo cual tiene consecuencias

diversas, como el estancamiento del desarrollo de las aptitudes de los alumnos, y que también podría desembocar en dificultades emocionales y sociales tanto en el presente de los alumnos como en su futuro. Por el contrario, realizar este proceso de identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes de manera correcta permite diseñar las estrategias favorecedoras para su desarrollo, con la consecuente satisfacción que a nivel personal pueden alcanzar estas personas por desarrollar su potencial, así como las aportaciones que realizan a la sociedad de la que forman parte.

Las historias de vida de doce de los participantes nos dicen que fue durante la etapa de educación primaria cuando fueron identificados como alumnos sobresalientes, mientras que dos de ellos (J02 y J12) fueron identificados mientras cursaban la secundaria. Con excepción de la escuela a la que asistía J10, que era privada, las escuelas de los jóvenes participantes eran públicas. Las escuelas a las que asistieron J01, J02, J03, J04, J05, J06 y J08, J13 y J14 contaban con una USAER; las escuelas a las que asistían J07, J09, J10 y J12 no contaban con este equipo de atención educativa.

6.2 Criterios de Identificación. En las escuelas públicas que contaban con una USAER el proceso de identificación fue realizado precisamente por este equipo, con excepción de J14, aunque posteriormente el equipo de USAER repitió el proceso; en los casos de J09, J10, J11 y J12 lo realizó un servicio de orientación. En nueve de estos casos (J01, J02, J03, J04, J05, J06, J08, J09 y J10) la identificación se hizo bajo los lineamientos establecidos por el sistema educativo. Los procesos de J07, J11, J12 y J14 fueron diferentes; a continuación, se describen brevemente. Sobre el proceso de J13 aunque fue realizado por un equipo de USAER, se incluyen algunas notas, dadas algunas peculiaridades que se considera importante señalar.

En el proceso de J07 no se realizó un proceso completo, sólo se tomando como base la aplicación del inventario de aptitudes sobresalientes que oficialmente se usa para la pre-identificación por su maestra de grupo, y que en ese tiempo se aplicó de manera masiva en las escuelas de educación básica (principalmente en el nivel de primaria) del Estado de Morelos como parte de las acciones impulsadas como parte de la política pública (macrosistema) del sexenio de gobierno federal.

De acuerdo con MJ07, una vez procesado el inventario de J07, se consideró que en la historia de esta alumna (tanto en lo escolar como en lo extraescolar) eran claras las manifestaciones de aptitudes sobresalientes – fuerte interés por aprender, adquisición de la

lectoescritura a edad a los cinco años, ritmo acelerado de aprendizaje, gran capacidad de memoria; asimismo, practicaba ya ballet con un alto desempeño- por lo que la maestra concluyó que efectivamente era una alumna con aptitudes sobresalientes en las áreas intelectual, socioafectiva y motriz. De las áreas intelectual y socioafectiva no se realizaron evaluaciones completas, mientras que del área motriz se realizó la evaluación propuesta por la SEP, con algunas adaptaciones que se decidieron a nivel estatal para la identificación.

Por su parte, J11 y MJ11 coinciden en su discurso que el menor salió de su escuela primaria debido a que presentaba problemas de conducta, originados, de acuerdo con estos participantes, en la respuesta que la comunidad escolar dio a las diferencias que mostraba con sus compañeros en sus intereses y conducta por ser un alumno sobresaliente (y posiblemente un alumno doblemente excepcional) no identificado hasta ese momento, y por lo que sufrió acoso escolar hasta el punto de golpes, además de las agresiones verbales, entre otros; la razón por la que no era candidato al proceso de identificación entonces fue que la maestra de grupo no aceptó que la USAER interviniera para realizarle una evaluación psicopedagógica debido a los problemas de conducta. Así, aunque por derecho (macrosistema) tenía que ser evaluado, la maestra se impuso y lo evitó, sin que el equipo de educación especial hiciera nada más al respecto.

J11 no fue expulsado oficialmente, sino que MJ11 y la directora de la escuela acordaron mantenerlo registrado como alumno, pero ingresarlo a una escuela privada que atendía alumnos con discapacidad, de la que tiempo después tuvo que salir por razones económicas familiares. Al salir de esta escuela, la mamá de J11 se encontró casualmente con una psicóloga de la USAER que apoyaba la escuela pública en la que estaba inscrito el alumno; la psicóloga orientó a MJ11 para que acudiera al Departamento de Educación Especial del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos para solicitar apoyo en esta situación. Así lo hizo, recibiendo como respuesta que tendría que acudir a la Unidad de Orientación al Público para que le evaluaran. Después de ser evaluado, concluyeron que era un alumno sobresaliente en el área intelectual y en el área creativa. Con esta identificación, regresó a la primaria y le dicen a la directora “Lo tiene que dejar entrar porque es sobresaliente...” (J11).

El tercer caso (J12) ocurrió cuando cursando el segundo grado de secundaria en el turno matutino su maestra de educación artística (microsistema) observó su habilidad para el dibujo, y fue invitado para ser preparado por otro maestro de educación artística del turno vespertino.

Después de que este maestro observó el trabajo del estudiante, lo aceptó para enseñarle y mejorar su técnica de dibujo y posteriormente de pintura con miras a que participara en concursos escolares de dibujo y pintura. Fue entonces que un servicio de orientación de educación especial intervino en la escuela como parte de su labor y encontraron que algunos alumnos, incluido J12 sobresalían en alguna de las áreas de actividad, respaldado esto por su desempeño con el maestro de artes y en los primeros eventos en los que concursó. Aunque este servicio debió realizar el proceso de identificación completo, esto no se registró en el discurso de J12 ni de MJ12.

En el caso de J13, su mamá se acercó a la USAER para solicitar ayuda para la niña a raíz de una situación de depresión ante la muerte del abuelo materno mientras ella cursaba el tercero de primaria, pero no la atienden. Al paso de un tiempo, la maestra comienza a tratarla mal, llamándole “burra, grosera, diciéndole que no aprendía, que no sabía”. Finalmente, la USAER recibe en atención a la J13. Por cambios diversos en el personal de la USAER, la evaluación se prolongó por un año, dando como resultado un diagnóstico como alumna con aptitudes sobresalientes, en el área intelectual, artística y psicomotriz. Sin embargo, ni la maestra de grupo como tampoco algunos maestros de la USAER aceptaban el diagnóstico, decían que se requería un coeficiente intelectual más alto que 118 que había alcanzado en la prueba de inteligencia, cuando el sistema educativo consideraba el puntaje igual o mayor a 116 para considerar a un alumno como alumno con aptitudes sobresalientes en el área intelectual.

En el caso de J14, dado que al ingresar a la primaria mostraba un avance marcado en cuanto a los contenidos del programa en comparación con sus compañeros, y la nula respuesta de las maestras, empezó a tener comportamientos que no eran aceptables para la escuela, como levantarse de su pupitre, platicar, distraerse con diferentes estímulos, y todo, sin dejar de trabajar y mostrar que aprendía con mayor rapidez que sus compañeros.

Ante esto, en el tercer grado, la escuela la clasificó como una “niña problema”, por lo que le pidieron a su mamá que la llevara a atención psicológica a nivel particular. El psicólogo realizó una evaluación de inteligencia, con el resultado de que la alumna fue identificada como alumna con altas capacidades, usando el término que usaba este psicólogo.

La mamá se acercó posteriormente a la USAER de la escuela para informarles sobre el diagnóstico que le dieron a J14. La respuesta de la USAER fue que “ese diagnóstico no servía, que tenían que volver a hacerle ellos las pruebas para corroborar que no fuera falso” (MJ14).

Así lo hicieron, y en los resultados encontraron algunas pequeñas diferencias entre los resultados de las pruebas de inteligencia, pero básicamente se ratificó el diagnóstico que había dado antes el psicólogo privado, que era una alumna con aptitudes sobresalientes intelectuales.

Ahora bien, de estos procesos, los participantes tienen recuerdos vagos, y hacen referencia a que fueron los profesionistas de educación especial quienes les realizaron pruebas diversas de manera individual, o los incluyeron en actividades colectivas de identificación en el área artística, con excepción de J02, quien fue identificado de manera individual y cuyo proceso inició a partir de una charla fortuita de la mamá (MJ02), quien era directora de un Centro de Atención Múltiple, con su supervisora (exosistema), y una posterior intervención tanto de la USAER que trabajaba en su secundaria como del encargado de realizar la identificación de alumnos sobresalientes en el área artística.

En este recorrido, puede observarse claramente que, a pesar de contar con lineamientos para realizar el proceso de identificación de esta población, en algunos casos el personal educativo, y las escuelas como organización lo obstruyen, lo demoran, o no lo realizan de manera puntual para asegurar una identificación acertada de las aptitudes sobresalientes o la doble excepcionalidad. Asimismo, se puede observar cómo los mitos y prejuicios impactan de manera negativa la aceptación y valoración de la población con aptitudes sobresalientes.

6.3 Áreas de Identificación. Se ha mencionado ya que las áreas de identificación que oficialmente se reconocen son cinco: intelectual, artística, psicomotriz, socioafectiva y creativa. Algunos de los jóvenes participantes (J02, J05, J06, J09 y J14) fueron identificados en una de estas áreas, mientras que otros (J01, J03 y J04, J07, J08, J10, J11, J12 y J13) fueron identificados en dos o más de estas. Sin embargo, en las historias de vida de estos jóvenes se observa que al paso del tiempo han tenido desempeños sobresalientes en áreas en las que no fueron identificados formalmente, como se menciona a continuación:

- J02 ha mostrado aptitudes sobresalientes en el área intelectual y el área socioafectiva. Al paso del tiempo incursionó en el ajedrez de manera sobresaliente, aprendió y domina dos idiomas diferentes al español (inglés y francés) en un tiempo relativamente corto, y mostró liderazgo desde su etapa de educación secundaria, una participación destacada en los eventos de Modelos de Naciones Unidas, y ha mostrado también sensibilidad destacada hacia movimientos sociales y migratorios en su estancia en la universidad.

- J03 incursionó y destacó en el área psicomotriz, en la práctica del Lima lama.

- J05 tuvo logros destacados en el área psicomotriz al practicar Tae Kwon Do desde la primaria y hasta los primeros semestres de la preparatoria.

- J06 también destacó en el área psicomotriz, desde la primaria y hasta la actualidad, en el Tae Kwon Do al asistir a una Universiada, además de otros eventos menores a este.

- J09 destacó en el área psicomotriz, en la práctica de básquet bol en preparatoria, y atletismo y montañismo en la universidad.

- J13 y J14 sobresalieron tiempo después en el área de las artes, en específico en el violín.

Se considera que esto es una evidencia, por una parte, de que la escuela no siempre cuenta con los elementos necesarios para realizar la identificación de aptitudes que se manifiestan más allá del ámbito escolar, y por otra parte esto también muestra que la manifestación de las aptitudes y la incursión a los diversos campos de interés no se dan al mismo tiempo, sino que varía tanto de acuerdo con el campo de actividad sobresaliente como de las oportunidades que las personas tengan a su alcance, como se ha documentado en la literatura.

6.4 Significado Personal de la Identificación. En cuanto al significado que tiene para los jóvenes el hecho de haber sido identificados como personas con aptitudes sobresalientes, los jóvenes refirieron que les ha significado lo que se ha categorizado como: beneficios a nivel personal- interno, beneficios operacionales para el desarrollo de sus aptitudes, y un peso.

Entre los que se consideran aquí como beneficios a nivel interno se puede mencionar: conocer personas que se convirtieron en modelos de vida, de trabajo, de esfuerzo, de resiliencia ante la adversidad, de éxito; motivación para esforzarse en las actividades que realizan, plantearse expectativas de vida que consideran más altas que las que una persona promedio tiene; comprender el por qué se sentían diferentes a sus compañeros; les hizo mejorar su autoestima, reafirmar que son inteligentes, capaces de hacer; les hizo sentirse orgullosos de sí mismos, satisfechos, aliviados al comprender que el sentirse diferente tenía su origen en sus características intelectuales. Se ofrecen algunos fragmentos del discurso de los participantes:

me hizo darme cuenta de que había un mundo de posibilidades, conocer a personas que nos contaban sus historias y que decíamos “Sí, sí podemos, no hay que conformarnos con mamá, papá, casita, hijos. Eso quedó como atrás, o sea sí podemos, sí podemos salir adelante, hay mucha gente que ha salido, son muy exitosos, son buenas personas”, el sentirnos importantes, el tener esa consciencia de que sí podemos y que gracias a que me apoyan, que me ven, dan ganas de esforzarse, dan ganas de quedar bien, de... cumplir con lo que otros tienen

expectativas de ti, este...hace que te sientas motivado a hacer todas las cosas con la mejor intención (J03)

sentirme orgullosa de mí misma, el mejorar mi autoestima, el decir “Sí puedo, sí soy inteligente, sí soy capaz de...” obviamente es una satisfacción inmensa (J05)

Significó un gran cambio, porque al principio pensaba que estaba loco, porque nadie pensaba como yo. Luego, cuando me dijeron eso, fue como “Ah, pues no estoy loco, simplemente pienso diferente, pienso en otras cosas que a lo mejor ellos no tienen la capacidad de pensar”; entonces me sentí mejor, más aliviado (J11)

Respecto a los beneficios operacionales para su desarrollo, comentaron que la identificación les abrió puertas a diferentes programas que atendían sus intereses y sus aptitudes, propiciando el desarrollo y la demostración de estas:

participé en una Feria de ciencias en el parque Chapultepec, entonces de eso me jalaron para muchos lados, a PAUTA que es Programa Adopta un Talento, y es como cursos de ciencias para niños donde te ponen a hacer un montón de experimentos, y pues ahí estuve varios años, me jalaron para el Instituto de Investigaciones Eléctricas, me jalaron para CETEC que era inglés y computación [...] Después de eso fui a otra Feria de ciencias, en esa feria me dieron una medalla, era la del CUAM (J11)

Asimismo, les permitió a conocer personas en las que han encontrado apoyo para continuar recibiendo hasta la fecha mentorías académicas fuera de todo programa educativo oficial, apoyo para realizar su servicio social universitario en áreas de su interés, y aún trabajar con una de estas personas en la actualidad:

me hice amigo de él después de todo eso, me ha apadrinado en todo eso en el área académica, posterior a eso me jaló a trabajar con él; él es representante de laboratorios Biofarmex en el Estado y pues me jaló a eso, yo estaba primero en temas de programación y ya acabé esa etapa y me nombró como representante de ciertas zonas en el Estado para la distribución de medicamentos veterinarios y me dijo “Pues ahorita estoy empezando con esto acá, ¿no te quieres venir a checar lo que estamos realizando?” y ya, estuvieron realizando unos trabajos con el Tec de Monterrey en los cuales me involucró como... como... colado (ríe) porque se supone que no puedes estar ahí si no estás realizando un periodo de convenio con alguna institución (J06)

Para uno de los participantes (J12), le permitió conocer personas que le han apoyado como contacto con organizadores de exhibiciones de pintura y dibujo en las que ha participado y en las que, además de dar a conocer su obra, ha logrado vender algunos cuadros.

en la secundaria... un maestro mío que me daba matemáticas, incluso hoy en día tengo contacto con él, él también me apoyó mucho. Él me consiguió dos exhibiciones de mis cuadros, dibujos en Teopanzolco y en Tepoztlán, fue como en 2010 más o menos. Fui a exhibirlos, el profe me acompañó, fueron otros amigos, otros maestros. Tanto en Tepoztlán como en Teopanzolco logré vender uno que otro cuadro a buen precio, fue una buena oportunidad para mí, me di a conocer más (J12).

Sin embargo, es necesario mencionar que también se encontraron menciones en las que se atribuye a la identificación como persona con aptitudes sobresalientes un significado mixto; este implica una mezcla de consideraciones que podrían considerarse positivas con otras con connotaciones negativas.

La primera de estas menciones se encuentra en el discurso de J04. Inicialmente, menciona tener agradecimiento por sus aptitudes intelectuales; por otra, termina haciendo referencia a esta identificación como un “peso”.

al principio siempre he agradecido que... no sé si sea con Dios o con la vida que me haya pues... dado esas aptitudes, pero al final como que terminas siendo un peso para... para la misma persona saber que tiene que corresponder a esas aptitudes, saber que tiene que ser mejor y que no se tiene que conformar con un trabajo como que... de la media, entonces sí, ahorita... a veces sientes el peso (J04)

Como se puede observar, el mencionado “peso” está relacionado a responder a expectativas y presiones por un desempeño social por encima del promedio de la sociedad; de acuerdo con la historia de vida, se puede mencionar que estas expectativas y presiones surgen de la propia familia. También se puede mencionar que esas expectativas altas desde la familia fueron bien correspondidas hasta la preparatoria, pero no se han cubierto posteriormente, pues desertó de una carrera universitaria al concluir el primer semestre debido a que encontró que el programa de esa carrera no era de su interés, además de que el nivel de exigencia la sobrepasaba (clases en inglés, matemáticas teóricas- complejas, y que no son de su interés-).

Asimismo, ingresó al mundo laboral en una cadena de tiendas de conveniencia, y posteriormente se ha desempeñado en una institución bancaria, cursando al mismo tiempo su carrera universitaria, de la que más tarde se dio de baja temporal por dificultades de relación con sus compañeros de grupo. Podría interpretarse que este “peso” puede provocar tropiezos que le llevan precisamente a no cumplir las expectativas impuestas por la familia, provocando mayor peso emocional.

Una segunda mención de significado mixto de la identificación como persona con aptitudes sobresalientes se observa en el caso de la participante J13, quien ubica la identificación como sobresaliente como algo que tiene un lado positivo y un lado negativo. En el “lado positivo” coloca el hecho de que la identificación le ha abierto muchas puertas a

cursos, talleres, becas, nuevos aprendizajes y experiencias. Por otra parte, al referirse al “lado negativo” menciona que la identificación le ha ocasionado confusión:

Pues es que siento que por lo mismo de ser alumna sobresaliente y todo eso como que tengo que sobresalir en todo y hay veces en las que se me dificulta alguna materia y es como que me pongo a pensar del por qué me diagnosticaron con altas capacidades y yo no puedo realizar esa actividad. Entonces es como que en el momento pienso ¿de verdad soy esta persona, o sea, de verdad tengo altas capacidades, o solamente nos dijeron por decirlo? ¿O nada más por porque mi hermana también es de estas capacidades, lo dijeron? (J13)

Sin embargo, en su propio discurso, al respecto, elabora un tipo de respuesta para sí misma:

aunque pues supongo que no siempre va sobre salir uno en todo (J13)

En esta misma línea, la identificación le hace sentirse presionada a sobresalir en todo: *también es como que sí me siento presionada con la parte de que tengo que sobresalir en esto (J13)*

Y vuelve a elaborar una respuesta para sí respecto a esta presión.

me siento como un tanto relajada cuando digo “Es que no tengo que sobresalir en todo (J13)

La tercera mención de la identificación con un significado mixto la vierte la participante J14, quien refiere dos momentos, “*al principio*” y “*después*”. En el primero refiere expectativas hacia un futuro indeterminado, que incluyen “ser muy inteligente” y “hacer muchas cosas”:

al principio fue “Bueno, pues voy a ser muy inteligente, voy a hacer muchas cosas” (J13)

Sin embargo, casi de inmediato, al referirse al “*después*” denota desilusión ante lo que ha experimentado como sobresaliente:

ya después ya se perdió como el encanto de formar parte de esa pequeña parte de personas que tenían estas capacidades (J14)

Perder el gusto, el placer, el disfrute de ser quien implica un estado emocional digno de ser atendido a nivel personal, pero al mismo tiempo atendido a otros niveles como el familiar, el escolar y el social.

La participante califica la identificación como un hecho “muy problemático”, y elabora haciendo referencia a la falta de valoración de las diferencias en la sociedad, a la estigmatización de las diferencias y su consecuente manifestación, en el caso de J14, mediante

el *bullying* en el contexto escolar por parte de compañeros y otras personas (la historia de vida indica que se refiere a maestros).

como muy problemático por el hecho de que pues todos te ven diferente, saben que eres más inteligente (J14) entonces es como “Ah pues ahí va la cerebrita, la que la sabelotodo”, y eso como no era no era muy divertido en ese entonces sobre todo en la primaria en la en la secundaria, que pues es donde existía más eso del acoso y del bullying (J14)

Si bien los procesos de identificación vigentes en México son perfectibles, son una herramienta básica y de gran utilidad para avanzar como sociedad en el reconocimiento y valoración de esta población.

Sin embargo, como se ha observado en estos hallazgos, una vez que un profesionista los toma en sus manos para aplicarlos los resultados son variados, desafortunadamente no siempre con los mejores resultados. La exposición de esta categoría ha puesto en evidencia tanto aciertos como fallos en la puesta en operación de los lineamientos oficiales para la atención de esta población, por parte tanto de personal de educación la escuela como de educación especial.

Asimismo, esta categoría muestra, como un aporte de esta investigación, el significado del proceso de identificación como alumnos sobresalientes para los jóvenes participantes, mostrando algo como dos caras de una moneda. De un lado aspectos muy positivos para los participantes, pero también aspectos que resultaron negativos para su desarrollo general y en particular de sus aptitudes.

Evidentemente, la identificación es una parte importante del proceso de atención de esta población, pero no es el todo. Esto ha de considerarse al reflexionar sobre los procesos de intervención a nivel escolar, tanto de manera previa como posterior a la realización de procesos de identificación de esta población.

Con esta reflexión, se da por cerrada esta categoría, y se da paso a la categoría 7, titulada Actividades de desarrollo.

7.2.7 Categoría 7. Actividades de Desarrollo

Se entienden como la serie de acciones en las que explícitamente se busca el desarrollo de las aptitudes de las personas, ya sea de manera formal o informal.

Esta categoría se conformó con las categorías de segundo orden: Actividades escolares, Actividades extraescolares y Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación

de las actividades extraescolares. Estas subcategorías, a su vez, cuenta con otras categorías de menor jerarquía.

A continuación, se muestra la Tabla 16 con la jerarquización que incluye esta categoría.

Tabla 16.

Categoría 7. Actividades de desarrollo

Categoría	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden
7. Actividades de desarrollo	7.1 Actividades escolares	7.1.1 Actividades en el aula de clase 7.1.2 Actividades en el centro escolar	
	7.2 Actividades extraescolares.	7.2.1 Actividades centrales 7.2.2 Actividades complementarias.	7.2.2.1 De profundización 7.2.2.2 De expansión de la visión del área de interés 7.2.2.3 De demostración
	7.3 Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares		

Fuente: Elaboración propia

Diversos elementos de esta categoría fueron considerados desde etapas iniciales de este estudio, con base en la literatura especializada, bajo la denominación de Estrategias de atención educativa dentro de la escuela, y Estrategias de atención educativa fuera de la escuela.

Al construir la plantilla inicial, estas se reconfiguraron, para conformar la categoría “Actividades de enriquecimiento”, con las subcategorías Actividades permanentes, y Actividades adicionales. Estas se mantuvieron, pero se desarrollaron aún más en la plantilla final. Como se puede observar, la denominación final de la categoría es “Actividades de desarrollo”, mientras que las mencionadas subcategorías se ubicaron en un tercer orden jerárquico, agrupadas en la subcategoría de segundo orden denominada Actividades extraescolares, y se modificó su denominación a Actividades centrales y Actividades complementarias respectivamente. Esta última se modificó, tomando la configuración que

permite mayor detalle, con subcategorías de menor jerarquía: De profundización, De expansión de la visión del área de interés, y De demostración.

Respecto a la subcategoría denominada en la plantilla final “Actividades escolares”, con sus subcategorías Actividades en el aula de clase, y Actividades en el centro escolar, como se mencionó anteriormente, fueron consideradas desde la revisión de la literatura, y para la plantilla inicial no ocuparon un lugar específico, sino que fueron ubicadas en la categoría Actividades de enriquecimiento. En el transcurso del análisis de la información, hubo una consecuente reconfiguración, quedando como se ha mostrado en la plantilla final.

Una subcategoría que emergió en el transcurso del análisis de información fue la denominada Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares, que no había sido considerada originalmente.

A continuación, se inicia el desarrollo de esta categoría, ofreciendo detalles de su conformación.

7.1 Actividades Escolares. Son aquellas actividades propuestas y organizadas por la escuela de la que formaban parte, en las que participaron los jóvenes una vez que fueron identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes, pues de acuerdo con lo indicado por el sistema educativo debían recibir atención a partir del diseño de un plan de enriquecimiento escolar (enriquecimiento áulico, escolar y extraescolar). Esta subcategoría incluye: a) actividades en el aula de clases, y b) actividades en la escuela.

7.1.1 Actividades en el Aula de Clases. Son el conjunto de actividades organizadas estratégicamente para ser realizadas en el ámbito del aula, que por su diseño beneficia a los alumnos con aptitudes sobresalientes, y al mismo tiempo benefician también al resto del grupo académica y socialmente.

Las historias de vida de los jóvenes no evidencian que los maestros hubieran diseñado y realizado actividades dirigidas a propiciar el desarrollo de las aptitudes de los alumnos dentro del salón de clases. Las actividades que mencionan los jóvenes son más bien ocasionales, improvisadas y más bien acumulativas (dar más trabajo). Estas, evidentemente, no son el tipo de actividades que la literatura califica como las adecuadas para el desarrollo de las aptitudes. Se ofrecen algunos fragmentos de discurso de los participantes:

el gusto por las artes pronto salió a relucir en alguna ocasión hicimos un proyecto de día de muertos para el cual decidimos realizar en tamaño original o como natural la catrina del mural de Diego Rivera, de “Sueño de una tarde dominical en la alameda central”, igual vestida de

blanco con todas sus plumas, la hicimos en papel maché junto con plumas de faisán o pavo real que nos donaron, justo en Misión Cotija que está a un lado de la escuela y para este proyecto participó todo el salón, creo que era tercero de secundaria (J02)

Generalmente... me dejaban un poco más de trabajo; por ejemplo, si el maestro pedía una redacción de una cuartilla, en ese momento eran libretas pequeñitas, a mí me decían “Bueno, tú hazme dos”, o si decían “Hagan una serie numérica del 1 al 1000”, me decían “Bueno, si tú acabas antes, hazme del 1 al 2000”, entonces yo decía “Bueno”; me mantenían ocupada en ese momento (J04)

7.1.2 Actividades de Centro Escolar. Se refiere al conjunto de actividades organizadas y realizadas a nivel de centro escolar, que por su diseño beneficia a los alumnos con aptitudes sobresalientes, y en las que al participar los alumnos en general también son beneficiados académica y socialmente.

Los jóvenes participantes han reportado actividades que podrían ser catalogadas como actividades de demostración (que también se reportan en el apartado de la categoría Actividades extraescolares); como su nombre lo dice, permite que los alumnos demuestren el nivel de desarrollo de sus aptitudes.

Las actividades que se han registrado como categorías de segundo orden son concursos de diversas ramas del arte, que ofrecen premios como estímulo por el alto desempeño; asimismo, eventos realizados en fechas conmemorativas, en los que no se ofrecen reconocimientos, pero que les abre las puertas para mostrar sus aptitudes en eventos posteriores. Se presentan a continuación algunos fragmentos del discurso de los participantes:

en CECyTe, el... festival de arte y cultura donde participé en dos ocasiones la primera justamente fue en pintura en el cual quedé en segundo lugar a nivel estatal (J02)

del 15 de septiembre, para el día de las madres me acuerdo que me hicieron, así como que “Hazte una coreografía” y tenía que cantarles a las mamás, este... para navidad también cantar o tocar (J03)

en lo que fue tercero, cuarto, y en mi cambio de escuela en quinto de primaria, participé en concursos de oratoria, de redacción de cuentos, me acuerdo también que a nivel de escuela gané un concurso de un cuento sobre los símbolos patrios, participé en concursos del himno nacional, en cosas de cuidado del medio ambiente, estuvimos metidos en eso (J05)

7.2 Actividades Extraescolares. Respecto a las actividades extraescolares, las historias de vida muestran que los entonces niños exploraron diversas actividades, varias de estas de manera muy pasajera antes y después de haber sido identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes, sin que necesariamente estuvieran relacionadas a sus aptitudes o sus

intereses; estas fueron propuestas por los padres en un afán cuidar su estado de salud o ellos mismos decidieron incursionar en, por ejemplo, actividades deportivas como natación recreativa (J01, J03, J04), fútbol (J06, J01); en el caso de J01 practicó fútbol en dos diferentes etapas, sin que alcanzara un nivel de desempeño alto a pesar de mucho esfuerzo y trabajo; J03 practicó lima lama alcanzando nivel competitivo, pero lo abandonó por no ser su interés principal. En otra línea de actividades, J02 asistió a tres cursos de verano que incluyeron actividades físicas recreativas que nunca fueron de su interés.

Una vez realizado el proceso de identificación, a la mayoría de los padres (con excepción de los padres de J02) se le ofreció el ingreso a alguna actividad de desarrollo promovida por el departamento de educación especial del Estado.

Ahora bien, otras tantas actividades extraescolares realizadas por los entonces niños en el transcurrir de los años han sido muy relevantes, dado que estaban a sus aptitudes e intereses. En algunos casos esos intereses han permanecido hasta la actualidad, mientras que en otros han ido cambiando al paso del tiempo.

Las actividades extraescolares se han agrupado en centrales y en complementarias; se definen de la siguiente manera:

Actividades centrales. Aquellas actividades de práctica o entrenamiento de diferentes áreas de actividad en las que participa continuamente por un periodo largo, de manera formal o informal (escolarización, entrenamiento de un deporte, práctica en alguna de las ramas del arte, o de la ciencia), llevando a los jóvenes a alcanzar desempeños destacados en sus áreas de actividad de interés.

Actividades complementarias. Aquellas actividades en las que participa de manera complementaria a las centrales, organizadas en eventos específicos que permiten la profundización en el área de interés y/o la demostración de sus aptitudes, tales como torneos deportivos, concursos en las artes, talleres, viajes organizados con fines académicos, clínicas en arte o deportes, organizados por instituciones públicas o privadas. A continuación, se presentan de manera más extensa los hallazgos para estas categorías.

7.2.1 Actividades Centrales. Entre las actividades que se han reportado como actividades en las que cotidianamente los jóvenes participaban con fines de desarrollo de sus aptitudes se pueden mencionar: el aprendizaje de música de manera informal con un músico lírico, el aprendizaje y/o perfeccionamiento de técnica en dibujo y pintura en clases grupales

privadas con un artista plástico, aprendizaje de idiomas extranjeros en un ambiente escolarizado en institución pública, ajedrez de manera autodidacta, música y canto en instancias de ambiente no escolarizado con músicos profesionales, música a nivel licenciatura en institución pública, estudios profesionales en institución privada, danza clásica en un ambiente no escolarizado en una institución pública.

Se puede advertir que la variedad combinación de ambientes en los que los jóvenes realizan estas actividades amplias, y que estos se combinan con la formación de sus maestros. Lo que se observa en las historias de vida de los jóvenes es que los niveles más altos de desarrollo evidentemente los han alcanzado en ambientes estructurados, en los que los maestros son expertos en las áreas de actividad, mientras que el autodidactismo y el aprendizaje en ambiente poco estructurado en los que los maestros no tienen una formación en el área de actividad alcanzan niveles importantes de desarrollo pero llegan a un momento de estancamiento en el dominio de las habilidades necesarias para alcanzar altos niveles de desempeño.

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

este profesor, como tenía ya varios chavos, bueno, niños que estábamos como aprendiendo con él, se le ocurrió pues hacer un grupo de puros niños y a mí me dejó tocando las percusiones... yo creo que estuve con él como... como cuatro años, cinco años yo creo [...] ajá, como cinco [...] los ensayos eran de ... más o menos de 6 a 8, eran los lunes, miércoles y viernes (J01)

donde quizás trabajé muchísimo más el área artística fue con el maestro [artista plástico] que es de [un municipio aledaño], es un maestro que trabaja la pintura, el dibujo, tenía un pequeño grupo de alumnos que trabajaban pintura, recuerdo que nos reuníamos todos los jueves en un horario como de 4 pm a 6,7 de la noche; era ir hasta [ese municipio aledaño] todos los jueves, pero sí creo que es justo con él donde conocí bastante, bastante más, aprendí más la técnica, el dibujo, conocí tipos de papeles, la graduación de los lápices, la verdad es que también mejoré mucho mi técnica en artes (J02)

el francés lo voy terminé con una certificación de DELF, que en el marco común europeo hay seis niveles, un DELF será como un punto medio de esta certificación. De inglés no tengo certificación alguna pero también es una herramienta que me sirve bastante (J02)

me integré a la banda, dejé la guitarra y el violín y empecé a tocar percusiones, también toco percusiones, batería, timbales, campana, todo lo de percusiones y empecé ahí con mi formación en solfeo, después percusiones; afortunadamente siempre me dio mucho interés y avancé muy rápido, por ejemplo, métodos que a los niños les duraba un año yo me lo acabé en dos meses y eso al... no sé, yo me sentía como motivada y ya entonces era "Sí, tocar, tocar". Después de estar en las percusiones, estuve dando clases de percusiones; en la banda estuve aproximadamente... ¿seis años? Seis años, siete casi... estuve en percu como un año; después de estuve oboe, agarré el oboe, que es el instrumento que actualmente estudio (J03)

el maestro nos agarró para el oboe y ya fue con él todos los sábados, todos los sábados, todos los sábados y fue una pasión que desde ahí creció (J03)

Como se puede observar en estos fragmentos, la rapidez de aprendizaje se muestra de manera permanente en las diferentes áreas en que incursionan los jóvenes, lo cual les permite evolucionar en el dominio de las actividades; por otra parte, el tiempo dedicado a estas actividades centrales es vasto tanto en el tiempo de práctica diaria y/o semanal, como en tiempo global (años), lo cual se ha documentado en la literatura como necesario para el desarrollo de las aptitudes a niveles más altos cada vez, lo cual también se observa en las historias de vida de los jóvenes en la obtención de certificaciones, la incursión en la enseñanza a otros niños y jóvenes interesados en su actividad, o integrarse a un conjunto musical, el incrementar el nivel de dominio de la actividad.

A continuación, se presenta la Tabla 17, que incluye las actividades centrales realizadas por los jóvenes participantes al paso del tiempo (cronosistema); se encuentra organizado de una manera en que, se pretende, pueda observarse la evolución que mostraron en el desarrollo de sus aptitudes e intereses, también se muestran datos sobre el tiempo en ciclos escolares que dedicaron a estas actividades, dado que algunas de estas actividades las realizaron por algunos años; en algún momento de su vida las abandonaron, pero continuaron con otras a las que también les dedicaron tiempo y esfuerzo.

Esta tabla nos permite observar de manera gráfica que en algunos periodos realizaron dos y hasta tres actividades al mismo tiempo, para posteriormente decantarse por alguna de estas por razones de elección propia, por lo apretado de sus tiempos o debido a que los responsables de esas actividades las daban por concluidas.

Por ejemplo, en los casos de J01 y J04, observaron que fueron identificados como sobresalientes en el área artística (música), así como en la intelectual. En su infancia y adolescencia dedicaron mucho tiempo al entrenamiento musical; sin embargo, a la hora de decidir por una carrera optaron por una la formación profesional inclinada a las ciencias: J01 optó por la Licenciatura en física, mientras que J04 optó por la Licenciatura en matemáticas, aunque desertó de esta al concluir el primer semestre, para posteriormente ingresar a la Ingeniería en finanzas.

En el caso de J01, su historia de vida no indica que haya tenido la oportunidad, y tampoco la buscó, para realizar actividades que propiciaran el desarrollo de sus aptitudes

intelectuales, mientras que J04 estuvo involucrada por varios años en tutorías de ciencias en el entonces llamado Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE), ahora Instituto Nacional de Energías Limpias (INEL), en un laboratorio de geotermia.

La Tabla 17 se presenta en dos partes; en la primera parte se presenta la información de los primeros seis padres y madres participantes y en la segunda parte el resto de estos.

Tabla 17.

Actividades centrales realizadas por los jóvenes con aptitudes sobresalientes al paso del tiempo (primera parte)

PARTICIPANTE/ ÁREAS DE APTITUDES IDENTIFICADAS	PRIMARIA						SECUNDARIA			PREPARATORIA			UNIVERSIDAD			
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4
J01 Intelectual, artística, socioafectiva		Cencerro Cabasa Güiro			Mara- cas	Octapad	Timbales					Teatro	Física			
J02 Artística								Dibujo	Dibujo y pintura	Ajedrez	Relaciones internacionales					
J03 Intelectual, artística, Creativa				Tutoría en Ciencias			Tutoría en ciencias	Oboe		Oboe		Licenciatura en música (propedéutico)				
				Ballet	Percusiones	Oboe	Saxofón Saxofón		Saxofón		Ingeniería en finanzas (Baja temporal)					
J04 Intelectual, artística, creativa				Tutoría en Ciencias			Tutoría en ciencias	Saxofón Saxofón		Saxofón		Ingeniería en finanzas (Baja temporal)				
				Folklore	Percusiones	Clarinete	Tutoría en Ciencia		Tutoría en Ciencias		Ingeniería en mecatrónica					
J05 Intelectual, Psicomotriz (no identificada)		Tae Kwon Do		Tutoría en Ciencias			Tutoría en ciencias		Tutoría en Ciencia	Tutoría en Ciencias		Ingeniería en mecatrónica				
				Tae Kwon Do			Tae Kwon Do			Tae Kwon Do		Tae Kwon Do				
J06 Intelectual Psicomotriz (no identificada)		Tae Kwon Do			Tutoría en Ciencias		Tutoría en Ciencias						No ha ingresado a la Universidad			
				Tae Kwon Do			Tae Kwon Do						No ha ingresado a la Universidad			
J07 Intelectual, psicomotriz, artística socioafectiva			Ballet			Ballet						Licenciatura en Terapia física				

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevistas en profundidad.

Notas: - Los espacios en blanco que se observan entre los años de primaria a preparatoria representan grados escolares en los que los jóvenes no practicaron ninguna actividad considerada como central, como se han llamado en este trabajo.

- Los espacios en color verde que se observan en los años de universidad representan los grados que les falta por cursar de su carrera.

Tabla 17.

Actividades centrales realizadas por los jóvenes con aptitudes sobresalientes al paso del tiempo (segunda parte)

PARTICIPANTE/ ÁREAS DE APTITUDES IDENTIFICADAS	PRIMARIA						SECUNDARIA			PREPARATORIA			UNIVERSIDAD					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4		
J08 Intelectual, socioafectiva			Ajedrez				Ajedrez						Lic. en Ciencias Políticas					
J09 Intelectual Psicomotriz (no identificada)					Matemáticas cotarras		Basquet bol						Ingenierí a Fores- tal					
J10 Intelectual, artística, socioafectiva	Danza (Tahitiano)				Danza (Tahitiano) Inglés		Idiomas (inglés, francés, alemán)			Idiomas (mandarín)			Licenciatura en Ciencia política					
J11 Intelectual, creativa				Talleres de ciencias		Tutoría en ciencias		Talleres de ciencias						Ingenie-ría en finanzas (deserción)				
J12 Artística Creativa							Taller de dibujo y pintura		Taller de dibujo y pintura			Arquitectura temporal) (baja						
J13 Intelectual, artístico, psicomotriz				Talleres ciencias	Talleres ciencias	Violín y canto	Violín y canto						Arquit ectura					
J14 Intelectual			Taekw ondo Do/ Compu tación/ Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Violín y canto						Licenc iatura en Psicol ogía					
				Taller ciencia			Cursos de física											
				TaeK won Do/ Comp utació n/ Inglés	Talleres ciencias	Talleres ciencias	Cursos de matemáti cas											

Fuente: Elaboración propia con información de las entrevistas en profundidad.

Notas: - Los espacios en blanco que se observan entre los años de primaria a preparatoria representan grados escolares en los que los jóvenes no practicaron ninguna actividad considerada como central, como se han llamado en este trabajo.

- Los espacios en color verde que se observan en los años de universidad representan los grados que les falta por cursar de su carrera.

7.2.2 Actividades Complementarias. Se definen como aquellas actividades en las que participa de manera adicional a las permanentes, y que son organizadas por instancias públicas o privadas.

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

A continuación, se expone la clasificación de estas actividades complementarias, así como fragmentos de discurso que las ejemplifican:

7.2.2.1 Actividades de profundización. Son aquellas que permiten la incrementar el conocimiento y/o práctica en el área de interés. Ejemplos de estas actividades son los cursos cortos, talleres o clínicas.

fui a una escuela de verano en Guanajuato que hacen cada año en un instituto que se llama CIMAT, Centro de investigaciones en matemáticas (J01)

el Conservatorio de las rosas en Morelia donde estuve estudiando antes de entrar a la escuela. Ahí yo creo que es un momento clave (J03)

estoy en algunos cursos de certificación aun no concluidos, uno es en Microsoft [...] También hay otra certificación en construcción y reparación de drones (J09)

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

En esa beca [Bancomer] normalmente hacían eventos cada...cada... recuerdo que nos hubo uno donde fuimos un sábado a la escuela, a la secundaria y fue un chavo que había estudiado... que ya era actuario y nos platicó más o menos de la importancia de las matemáticas en su trabajo... como que nos fue a animar a estudiar ese tipo de... carrera. Y eran como eventos así pequeños que iban a hablar sobre fomentarnos a estudiar (J01)

para cerrar esta época de preparatoria, el programa bicultural que se ofrecía era un intercambio que creo que eran dos semanas a Francia en el cual participo, formo parte de este proyecto y se va a incentivar otro de los gustos que al día de hoy es bastante apropiado, que es el de los idiomas [...] cuando llego aquí a México en parte por eso dejé un poco las artes, tomo cursos de francés, complementado con inglés, y curiosamente va a ser uno de los temas que más me va a servir como herramienta laboral hoy en día, derivado de que trabajo en una

organización de la sociedad civil vinculada con ACNUR en la que atendemos personas que llevan un trámite de asilo en México (J02)

los conciertos, los encuentros que había, los maestros que conocíamos, las actividades, todo eso y dije “Es lo que yo quiero” (J03)

estoy en la Asociación Latinoamericana de estudiantes de ciencias forestales, que conocí por medio del congreso, después pasé a formar parte del comité organizador, no como asistente. Desarrollamos el evento internacional la semana pasada (J09)

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

tocábamos en los eventos aquí del municipio, como los carnavales, hacen... bailes y tocábamos, creo que un par de veces tocamos en los bailes y también salíamos en los desfiles del carnaval en una ...estos remolques (sonríe mientras lo menciona) tonces salíamos tocando [...] estuvimos bastante tiempo tocando así entre [...], fiestas privadas, fuimos un par de veces a la televisión, nos llevaron a un... recuerdo un canal creo que de Azteca 7 (J01)

Yo participé con un dibujo muy al estilo como una suerte muralista y pues fui premiado (J02)

hacia tercero de secundaria una experiencia que resultó bastante significativa, ahora que lo pienso, hacia mi vida hoy en día, que fue un Modelo de Naciones Unidas, en el que me tocó representar a República Dominicana en Ecosob o no me acuerdo cuál en uno de los comités de la ONU, y me llamó mucho la atención el tema de la diplomacia; la relación entre personas que también se traduce en relación entre países, también por ese punto la historia estaba bastante implicada [...] la segunda fue representando a Palestina en Unicef (J02)

nos metemos al club de ajedrez, y ahí gano el primer lugar estatal y vamos al torneo de ajedrez que va a ser en Pachuca, Hidalgo a nivel nacional. En ese lugar no recuerdo en qué lugar quedé, yo creo que sí quedé como por ahí del veinte, no recuerdo muy bien, pero justo a través de esa experiencia es que va a incentivarse una de mis mayores pasiones al día de hoy que es el ajedrez; tanto así que hicimos un club de ajedrez y nos tocó participar, bueno, a [mi bachillerato] le tocó participar las tres veces seguidas posteriores a esta primera vez que acudimos a Pachuca. Fuimos a Durango, me parece, a Puebla, no recuerdo muy bien esta última, y a Aguascalientes, y bueno, dejamos un club de ajedrez, y posteriormente ya en mi vida universitaria no dejé el ajedrez como un gusto personal y de hecho me tocó representar a mi universidad en varios torneos a nivel de universidades privadas y a nivel local en la Ciudad de México (J02)

fuimos a Chapultepec a la Feria de las ciencias, que tuvimos que hacer la exposición del calentamiento global (J03)

En la preparatoria participé en un concurso de canto a nivel municipal, estatal y nacional, y los tres los gané (J03)

en PAUTA continué porque lo único que gastaba era en mi transporte porque para el desarrollo de mis proyectos nos lo patrocinaban, y ya con ellos participé en concursos, bueno, en varios concursos como el del CUAM y el Molina Center (J06).

7.3 Beneficios en la Socialización de los Alumnos por su Participación de las Actividades Extraescolares. El discurso de la mayoría de los jóvenes participantes permite observar que, además de otros beneficios en el desarrollo de sus aptitudes, el aspecto de su socialización se vio favorecido al convivir con otros alumnos con aptitudes sobresalientes. Hacen énfasis en el poder compartir ideas, intereses, proyectos específicos, bromas, juegos, con niños con los que consideraban sus iguales con base en su capacidad intelectual, lo que no siempre podían hacer en sus escuelas por las diferencias en intereses con sus compañeros de grupo. Se ofrecen a continuación algunos fragmentos del discurso de los jóvenes participantes:

en la preparatoria sí tuve bastantes amistades con los que coincidía en proyectos, con los que fuimos a Francia (a un viaje educativo- cultural promovido por el Sistema CECyTE), quizá también ahí se podía pensar un poco en los resultados que daban los proyectos, había muchos chicos, hoy en día grandes personas que se encuentran estudiando en la BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), otras universidades con bastante prestigio en función de su materia (J02)

nuestros compañeros que venían de otras USAER, y que también eran niños sobresalientes, y con ellos fue como si empatáramos completamente, siempre nos llevamos bien, niños muy lindos, había mucho de qué platicar (J03)

me gustaba porque había otros niños de AS también, entonces [el maestro de idiomas] pudo armar un grupo... éramos poquitos , como cuatro, pero pudo armar un grupo de puros niños de AS, entonces la clase era una bala, ya no sabía cómo controlarnos, era como “ya cállense!” porque preguntábamos, y preguntábamos más [...] le decía a mi mamá que me llevara a las 4, aunque yo tuviera clase a las 5, pero no importaba porque yo iba a estar ahí con mis amiguitos, y eran niños de todas las edades (J10)

fue muy, muy buena experiencia, me gustó mucho porque ahí conocí amigos, o sea, yo antes pensaba que las personas eran, pues... malas todas y estar con gente como yo, me... me ayudó mucho a no sentirme solo porque conocí a [dos compañeras con aptitudes sobresalientes], porque pensaban como yo, hacían las mismas bromas que yo (J11)

Si bien sistemas como la secundaria técnica, los CECyTE y las universidades tecnológicas ofrecen como parte de su estructura espacios dedicados promover el desarrollo de las aptitudes en diferentes áreas, así como también se puede observar en algunas escuelas privadas en diferentes niveles educativos, esta categoría ha puesto en evidencia lo limitado de las aportaciones que las escuelas a las que asistieron estos alumnos realizaron en pro del desarrollo de sus aptitudes.

Por otra parte, esta categoría ha puesto en evidencia que las aptitudes encuentran un campo fértil para su desarrollo en los espacios de desarrollo extraescolares. Evidentemente, mientras más formales sean los espacios de desarrollo de aptitudes a los que los niños, adolescentes y jóvenes lleguen y se establezcan, mientras mayor preparación profesional tengan en su haber las personas (aunado a las características de personalidad que se han explorado en la categoría anterior) que laboren en esos espacios, mayor será el alcance del desarrollo.

Cabe la reflexión aquí acerca de la naturaleza de estos espacios extraescolares, pues en la realidad de México se observa que estos espacios no son públicos en su mayoría, y los que sí son públicos se concentran en los centros poblacionales más urbanizados, lo que en muchos casos deja sin posibilidades a las personas que viven lejos de estos centros de población. Otro aspecto para considerar sobre estos centros es que no siempre representan la opción de calidad, lo que limita de alguna manera el potencial de desarrollo de las aptitudes.

Hablando de los espacios privados, que cuentan con infraestructura y profesionales de calidad, también quedan fuera del alcance del grueso de la población debido al costo que implica para las familias, y una vez más entra en juego el elemento de la ubicación de estos centros, que se ubican principalmente en las ciudades.

Sin embargo, para los participantes de este estudio, como para muchos otros menores sobresalientes, los espacios públicos cercanos a su localidad representan una opción única, que prefieren no dejar pasar, con fines de lograr cierto nivel de desarrollo, que en sí mismo puede representar ya una ganancia a nivel personal, así como para la sociedad. Más habrá que reflexionar como sociedad si eso es lo que deseamos, si esa es nuestra aspiración no solo para el presente sino para el futuro de la sociedad misma.

En seguida, se da paso a la siguiente categoría, denominada “La aceleración como estrategia de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes”.

7.2.8 Categoría 8. La Aceleración como Estrategia de Intervención Educativa para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes

Antes de iniciar con la exposición de los hallazgos realizados en esta categoría, se presentan algunas consideraciones sobre la llamada “aceleración” en nuestro país, se presenta la plantilla correspondiente a esta categoría y posteriormente se da paso a la presentación de los hallazgos empíricos.

En esta investigación participaron dos jóvenes con aptitudes sobresalientes en el área intelectual (J09 y J10) que experimentaron el proceso de la llamada “aceleración”. Dado que este es un segundo modelo de intervención educativa a esta población, se considera importante rescatar sus vivencias en esta parte de su vida.

La SEP (2019) define la aceleración como

un modelo de intervención educativa, que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y a los alumnos con talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional. Para la implementación de este modelo, es fundamental considerar el contexto familiar, escolar y social del alumno (p. 5)

A continuación, se muestra una tabla con la jerarquización de esta categoría.

Tabla 18.

Categoría 8. La aceleración como estrategia de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes

Categoría	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
8. Aceleración como estrategia de intervención educativa	8.1 Tipos de aceleración	8.1.1 Admisión temprana a un nivel educativo
		8.1.2 Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo
	8.2 Intervención educativa previa a la aceleración	8.2.1 Realizada
		8.2.2 No realizada
	8.3 Significado personal de la aceleración	8.3.1 Satisfactorio
		8.3.2 No de gran significado ni de gran relevancia
	8.4 Resultados de la aceleración	8.4.1 Positivos
		8.4.2 Negativos
	8.5 Intervención educativa posterior a la aceleración	8.5.1 Plena
		8.5.2 Parcial

Fuente: Elaboración propia

La presente categoría fue una más de las que emergieron con el transcurrir de esta investigación. De manera muy general esta puede localizarse en la revisión de la literatura especializada, en la categoría Estrategias de atención educativa dentro de la escuela. No ocupó ningún espacio en la configuración de la plantilla inicial, e inició a configurarse evidentemente cuando se contactó e inició el trabajo de campo con participantes que vivieron esta experiencia de la aceleración.

A continuación, se ofrece la descripción densa de esta categoría.

8.1 Tipos de Aceleración. De muchas modalidades de aceleración que se han implementado en el mundo, en el sistema educativo mexicano se han establecido dos: la admisión temprana a un nivel educativo, y la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo; estas están agrupadas bajo la denominación de acreditación y promoción anticipada.

8.1.1 Admisión Temprana a un Nivel Educativo. En la admisión temprana a un nivel educativo, “el alumno es admitido a la educación primaria o a la educación secundaria³, a una edad más temprana de la establecida en el Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2019, p. 9).

En esta investigación, J10 vivió el proceso de aceleración de este tipo, cuando al cursar el segundo grado de primaria realizaron el proceso requerido en los lineamientos oficiales, para hacerla transitar del nivel de secundaria al primer grado de bachillerato.

8.1.2 Omisión de un Grado Escolar sin Cambiar de Nivel Educativo. En la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo “El alumno deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica, e inicia el ciclo escolar en el grado superior siguiente” (SEP, 2019, p. 9).

Este tipo de aceleración lo experimentó J09, cuando al cursar el segundo grado de primaria realizaron el proceso para hacerlo transitar de este grado al cuarto, lo cual ocurrió dentro de la misma escuela de la que formaba parte.

8.2 Intervención Educativa Previa a la Aceleración. Los lineamientos oficiales sobre la aceleración para alumnos con aptitudes sobresalientes establecen, entre otras cosas, que antes de proponer tal proceso debe implementarse por un periodo mínimo de seis meses diversas estrategias de enriquecimiento planeadas y evaluadas, y que la aceleración se propondrá cuando el enriquecimiento resulte no alcance a cubrir las necesidades del alumno debido a sus características propias.

En el caso de J09, dado que en su escuela no se contaba con una USAER, fue un servicio de orientación el que realizó el proceso de identificación y de aceleración.

Sin embargo, la historia de vida de este participante revela que no hubo una intervención previa al proceso de aceleración, lo cual evidentemente habría implicado un proceso de preguntar al alumno su postura frente a un proceso como este, si quería que se realizara y para qué; asimismo, algo similar, pero respecto a sus padres, sensibilizar a los docentes de la escuela, y a los compañeros de grupo (tanto de su grupo de segundo grado como aquellos que serían sus compañeros en cuarto grado). Al respecto, J09 comentó:

la historia que nunca supe... cómo fue que nos identificaron o por qué llegaron... nunca supe para qué fue, yo nada más sé que me llamaron y me hicieron un examen oral, en una escuela primaria que estaba a unos quince minutos [...] fueron varias etapas, y fue algo tardado... Me dijeron que ya había terminado, y regresando de vacaciones me dijeron que tenía que irme al salón de cuarto grado (J09)

En cuanto a la información que pudo haber recibido de sus padres, el participante menciona:

Tampoco recuerdo si fueron mis papás o fue la escuela... no me comentaron nada hasta que me dijeron que tenía que estar en otro grupo. Yo nada más fui al salón [del grado al que se incluía] y ya (J09)

Es evidente, al menos hasta donde se puede observar en el discurso de este participante, que este proceso no fue realizado de manera adecuada, estuvo fuera de lo establecido en los lineamientos oficiales en el sentido de que no cumplía el requisito del enriquecimiento, que como se ha mencionado implica la intervención hacia el propio alumno, en la comunidad escolar y en la familia.

Por otra parte, la escuela de J10 no contaba con una USAER debido a que era una escuela privada, por lo que fueron dos servicios de orientación los que realizaron, uno el proceso de identificación (Unidad de Orientación al Público) y otro el proceso de aceleración (Centro de Recursos de Información para la Integración Educativa, CRIE).

Contrario al caso anterior, J10 había ya tenido una intervención por parte del CRIE previa al proceso de aceleración, tanto a nivel de escuela como a nivel extraescolar. Como parte de la intervención del CRIE, la madre de esta joven asistía semanalmente a una Escuela para padres de alumnos con aptitudes sobresalientes organizada por el personal de este servicio, y la alumna continuaba con un seguimiento cercano por el mismo personal.

8.3 Significado Personal de la Aceleración. Las historias de vida de estos jóvenes establecen que en el caso de J09 no estaba enterado de que participaría en el proceso de aceleración, sino hasta que sus padres le dijeron que no estaría en el grupo de tercer grado sino con el grupo de cuarto grado.

En cuanto al significado que J09 atribuye a la aceleración que vivió, menciona:

En realidad, no fue de gran significado ni de gran relevancia en lo personal, solamente consideraba que varios conocimientos ya los había adquirido de otra manera y que no tenía caso cursar un grado en que la mayoría de los conocimientos ya están adquiridos (J09)

Se puede observar que el participante centra su valoración en el dominio que tenía de los contenidos de aprendizaje, motivo por el cual “no tenía caso” el grado subsecuente, por lo que atribuye a la aceleración gran significado ni gran relevancia personal.

En un caso diferente, J10 había externado desde los primeros años de su escolarización que no quería asistir a la escuela por aburrimiento, y era un tema que comentaban mucho en su casa.

Considerando la historia de vida de J10, no es difícil comprender por qué para ella su experiencia de la aceleración tiene un significado ligado a la felicidad. Al enterarse en el segundo grado de secundaria sobre la existencia de esta estrategia, J10 tomó iniciativa para hablar con sus papás al respecto:

les dije a mis papás “Por favor” que quería la aceleración... otra vez me hicieron unas entrevistas, otra vez hicimos como un proceso, ese sí fue un poco más largo y ya... al final pues sí me la dieron, entonces igual me hizo muy feliz (J10)

Por su parte, MJ10 menciona en su discurso la libertad, la alegría, el optimismo como parte de su percepción de los sentimientos de su hija ante este proceso:

La sentí como muy libre como que dijo “Ya, voy a poder hacer con mi tiempo maravillas...” como que se le estaba quitando un grillete o una losa del corazón casi, casi... la sentí muy contenta, muy optimista, pero sobre todo eso, que dijo “Ya... o sea, la escuela ya no más” (MJ10)

De acuerdo con la información con que se cuenta, este proceso de aceleración cumplió con los lineamientos establecidos, y fue cuidado en detalle por el personal que lo realizó, lo cual puede observarse en el discurso de MJ10:

me encontré con personal muy comprometido, muy consciente de la importancia de su labor, tuve el acompañamiento necesario. Cuando se hizo la red de padres me sentía... feliz de poder

ir, y veía el trato con las niñas, veía el apoyo a las niñas, y considero que era un personal capacitado, entrenado, comprometido sobre todo (MJ10)

8.4 Resultados de la Aceleración. Considerando el discurso de J09, los resultados inmediatos que vinieron como consecuencia del proceso de aceleración que se le realizó no fueron positivos. Se ha mencionado que a la comunidad escolar “no les gustó” que se realizara este proceso, pero la situación creció en intensidad, de manera que de “no gustarles” pasó a que los compañeros hicieran acoso escolar que incluyó agresión verbal y física a J09 por el resto del tiempo de su estancia en esa primaria; esto afectó su salud física también, como se puede leer en los siguientes fragmentos de discurso:

El cambio sí fue bastante difícil, en la comunidad eran... son personas bastante cerradas aún, entonces no les gustó mucho que me pasaran a ese grado (J09)

Entonces desde cuarto sí fue algo así... sí se sufrió algo de acoso escolar hasta salir de sexto. Fueron tres años algo pesaditos (J09)

Mmm... fue estrés... físicamente... estaba bastante chaparrito, y ahí son bastante altos y ... llegó a haber un poco de golpes y ese tipo de cuestiones pero afortunadamente lo toleré, nada más al inicio sí me afectó bastante, fue colitis y gastritis a los ocho años, y ya después aprendí a ignorar (J09)

De acuerdo con J09, no enteró a sus papás de esta situación, pero ellos se dieron cuenta, e intervinieron, sin obtener resultados halagadores:

trataron de tomar cartas en el asunto y... creo que... lo dejó igual o empeoró las cosas con los compañeros, como que las tensó más [...] Hablaron con los maestros, mandaron traer a los papás de los otros niños y al parecer tampoco les pareció. Se tensaron más las cosas y hubo más distanciamiento [...] pero igual... es bastante desenfocada la atención en la escuela (J09)

A pesar de todo esto, J09 no su nivel de rendimiento académico no bajó. Sin embargo, el discurso de J09 pone en evidencia que el éxito de un proceso como este depende en parte de una intervención educativa adecuada dirigida a él mismo, a los padres, a los docentes, al grupo al que pertenecía (antes y después de la aceleración) y a la escuela como organización.

Para J10 las cosas eran diferentes; como se ha mencionado, ella se sentía feliz de que el proceso hubiera prosperado. Los resultados inmediatos fueron positivos en este caso. Como parte del proceso, en tanto llegaba el fin del ciclo escolar, se implementó una estrategia de acercamiento a los contenidos y ambiente escolar del nivel bachillerato dentro de la misma institución, pues contaban con un campus dedicado a ese nivel educativo. J10 tomaba cada

semana algunas clases de matemáticas y de ciencias en un grupo del primer año de preparatoria, y pudo observar la dinámica dentro y fuera de los salones de clases.

8.5 Intervención Educativa Posterior a la Aceleración. De acuerdo con los lineamientos oficiales, una vez concretada la aceleración de estos jóvenes correspondía, en el caso de J09, implementar un plan de enriquecimiento. No era el caso de J10 debido a que ingresaba ya a un nivel diferente al básico. Sin embargo, de acuerdo con discurso de J09,

no hubo una intervención de algún equipo de educación especial más allá del proceso de aceleración... solamente eran algunas psicólogos y psicólogas que llegaban de vez en cuando para hacer algunas sesiones, pero era más para trabajar en proyectos extracurriculares que para tratar de analizar el proceso (J09)

Es necesario señalar que J09 no participó en los mencionados proyectos extracurriculares. De acuerdo con el discurso de este participante, a él no se le brindó seguimiento alguno; esta experiencia le hace reflexionar sobre esta necesidad para otros alumnos que se encuentran en algún tipo de atención educativa específica:

falta de seguimiento, ese fue un aspecto que sí hace bastante falta... que se le de seguimiento a cada una de las personas, ya que sean acelerados o que estén siendo tratados en diferentes niveles educativos (J09)

Su reflexión se dirige más allá, señalando algunos propósitos de este seguimiento: evaluar el progreso y diseñar una planeación que establezca directrices al proceso de enseñanza- aprendizaje en el grupo o escuela que reciba al alumno en cuestión:

para ver cómo progresa y tratar de hacer que se enfoque en lo que puede hacer para que no se pierda dentro de un ambiente nuevo (J09)

En cuanto al abordaje del acoso escolar desde el personal de educación especial, J09 estableció “*Sí se comentó, pero ya estaba siendo tratado con la dirección de la escuela*”, con los resultados que ya se han expuesto.

Esta intervención puede juzgarse como desarticulada, con faltas en cuanto a la comunicación entre todos los implicados y con lagunas en cuanto a aspectos por atender en los diferentes momentos del proceso. Evidentemente esta situación implica a diferentes figuras educativas que por desconocimiento o por negligencia no intervinieron de manera adecuada.

Ahora bien, como es sabido, en México no se han establecido lineamientos de atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes en el nivel medio superior, por lo que lo ocurrió en el caso de J10 se derivó de acuerdos familiares, ya sin orientación de algún servicio de

educación especial. El primer elemento es el deseo de J10 de no cursar más su educación en un sistema escolarizado, debido a que no había respondido hasta entonces a sus necesidades educativas, derivadas de sus aptitudes intelectuales, como se puede observar a continuación:

yo quería desde el principio estudiar la prepa abierta, yo siempre dije que quería hacer la prepa abierta, no sé de dónde saqué la idea; me acuerdo que alguien me dijo ... de ahí pensé “Es lo mejor, es lo que yo quiero porque ahí tú puedes elegir qué quieres, no tienes que estar en una clase que te aburre, tú vas a tu ritmo, yo voy a hacer más cosas, no voy a estar estudiando todo el día, puedo hacer más cosas” (J10)

La respuesta de los padres fue hacer lo que estuviera a su alcance para convencerla de ingresar a una preparatoria escolarizada, argumentando que era necesaria su convivencia con otros adolescentes.

Bueno, está bien”, les di una oportunidad... entré a [la escuela], estuve como dos semanas (ríe)... es que no podía de verdad, no podía, no me gustaba (ríe), y les dije “Por favor, por favor, no quiero” (J10)

La intención de J10 era estudiar la preparatoria en un año o un año y medio, pero sus padres la convencieron de hacerla en tres años, y realizar otras actividades de su interés; sin embargo, estaría a prueba por un año, después de lo cual podrían evaluar el plan que estaban haciendo. De acuerdo con J10, además de cursar de manera autodidacta la preparatoria, en esos tres años realizó diversas actividades:

Tomaba clases de mecatrónica, aprendí todo eso... mis papás son ingenieros, entonces para ellos es muy importante todo eso... a mí la verdad no me encanta, no... no me gusta todo eso de armar cosas, no me gusta, me desespera, pero bueno... estuve tomando clases de mecatrónica, era lo físico y lo técnico, hacíamos programación, seguía tomando mandarín, entré a hacer porras como que para la parte física también, di catecismo como cuatro años yo creo, como que los fines de semana hacía eso; también iba al gimnasio, pero como muy... estrictamente, sí cumplía con los días, y con las clases (refiriéndose al sistema no escolarizado) pues no se puede, no hay de otra; ya después porras un año y medio o dos años, luego se convirtió en baile, y bailé contemporáneo y ya con eso me mantenía ocupada (J10)

El discurso de la participante muestra de manera explícita haberse visto de alguna manera presionada a tomar las clases de mecatrónica, y en este aspecto antepone las expectativas e intereses de los padres sobre los suyos propios. Sin embargo, es pertinente hacer notar que, en este fragmento, J10 hace referencia a dos aspectos fundamentales de la mecatrónica, “*lo físico y lo técnico*”. Sobre el primer aspecto, menciona “*no me gusta todo eso de armar cosas, no me gusta, me desespera*” y posteriormente señala “*hacíamos programación*”, y al referirse a la programación no adjetiva de manera negativa, si bien

tampoco lo hace de manera positiva en este pasaje, como sí lo hace en otro pasaje de su discurso:

en mi carrera se ve mucho estadística, ya no se usan como cuadernito, hay que aprender a programar entonces usamos muchos programas de estadística, aprendemos lenguajes de programación, este semestre aprendí uno nuevo, entonces ya sé dos, mi papá sabe como diez, y es como “Ya casi” y me encanta, descubrí que me encanta programar, es una actividad que igual me consiente muchísimo, me gusta, y pues sí haría el posgrado en algo de programación por ejemplo, y es algo que nunca me hubiera imaginado, y es algo nuevo, y aprender eso no me molesta, me encanta (J10)

Las expresiones “me encanta” “me consiente muchísimo, me gusta”, “sí haría el posgrado en algo de programación”, evidentemente, apuntan a intereses que ha desarrollado también al paso del tiempo, que posiblemente tuvieron inicio en la mecatrónica y que han resultado de beneficio para su desarrollo profesional.

Volviendo al fragmento de discurso en que mencionaba las actividades que realizó en su tiempo de preparatoria, que realizó en sistema abierto, esta participante expone las actividades que sí se correspondían más plenamente con sus intereses como continuar aprendiendo chino mandarín, practicar porras, posteriormente baile contemporáneo, impartir catecismo y asistir a un gimnasio de manera constante. En una cita anterior de su discurso, la participante señala “yo voy a hacer más cosas, no voy a estar estudiando todo el día, puedo hacer más cosas”, lo cual finalmente realizó, de acuerdo con su deseo.

Es necesario mencionar que durante el tiempo en que construyó esta parte de su discurso, J10 siempre mostró en su lenguaje corporal y en su entonación verbal entusiasmo, satisfacción, alegría, al hablar tanto del proceso de aceleración que vivió como de las actividades que realizó y de los logros que alcanzó después de este proceso.

Ahora bien, de acuerdo con su historia de vida, esto es el resultado de la conjunción de factores como la oportunidad de ser acelerada (de acuerdo con la política educativa nacional que entonces se encontraba en la fase de pilotaje), la intervención familiar cercana que permitía a los padres conocer sus aptitudes y sus inquietudes ante su realidad en el ámbito escolar en el que no encontraba respuesta a sus características como alumna sobresaliente intelectual, así como de la intervención acertada de los profesionales de la educación especial que le atendieron dando un seguimiento cercano tanto a la alumna, los progenitores y la escuela.

Esta categoría ha evidenciado algunos claroscuros en nuestro sistema educativo, mismos que se han ido mencionando a lo largo de la exposición de los hallazgos empíricos de este trabajo.

Como se mencionó para el caso de la categoría dedicada al proceso de identificación, el hecho de contar con lineamientos oficiales detallados para realizar la aceleración de alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual ha representado un gran avance en cuanto a la atención educativa a esta población, pero desafortunadamente a la hora de ponerlos en práctica entran en juego otros elementos que no necesariamente llevarán al mejor puerto la vida del estudiante en cuestión, ni en lo que puede considerarse el área académica ni en lo socio emocional, y en específico las aptitudes de este.

En los hallazgos, por una parte, se observa en el caso de J09 un proceso de aceleración deficiente en muchos aspectos que se han detallado en los párrafos anteriores, tanto desde la perspectiva de la escuela en su conjunto como desde la perspectiva del subsistema de educación especial. Sin embargo, también se ha observado en el caso de J10 otra cara de esta moneda, en el que se observa una intervención acertada, pertinente, muy apegada a los lineamientos, cuando menos hasta donde se puede observar a partir de la historia de vida de quien vivió este proceso.

Como sistema educativo, vale la pena reflexionar no sólo el qué se está haciendo sino el para qué y el cómo se realiza, de manera que los estudiantes y la escuela de la que forman parte sean beneficiados en su conjunto.

De esta manera se da por concluido este apartado y se presenta la siguiente categoría, titulada “Toma de decisiones”.

7.2.9 Categoría 9. Toma de Decisiones

Se define como el proceso a través del cual una persona realiza la elección de una alternativa de entre un conjunto de opciones después de haberlas analizado las posibles consecuencias, positivas, negativas o una combinación de estas, en el presente y el futuro en diferentes áreas de su vida y la de otros, con base en el conocimiento previo con que cuenta la persona sobre elementos involucrados en las situaciones y opciones disponibles a su alcance.

Esta categoría cuenta con dos subcategorías: Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones, y Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones. Estas a su vez se conforman por categorías de tercer orden, que a continuación se presentarán en la Tabla 19. Posteriormente se presentará la descripción densa de esta categoría y, a lo largo de esta, reflexiones sobre el material presentado desde las historias de vida.

Tabla 19.

Categoría 9. Toma de decisiones

Categoría	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden
9. Toma de decisiones	9.1 Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones	9.1.1 Pensar mucho respecto a la situación
		9.1.2 Indagar las opciones
		9.1.3 Analizar pros y contras
		9.1.4 Preguntar opinión de los padres
		9.1.5 Pedir opiniones de profesores y tutores
	9.2 Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones	9.2.1 Agradar a los padres
		9.2.2 Gustos y posibilidades propias
		9.2.3 Beneficios y posibles repercusiones presentes y futuras a nivel personal
		9.2.4 Buscar y/o afirmar su autonomía

Fuente: Elaboración propia

Sobre la conformación de esta categoría, es pertinente señalar que se tenía considerada como un elemento de suma importancia en el desarrollo de las aptitudes de una persona; sin embargo, la gran mayoría de la información que la conforma emerge del proceso de reconstrucción de las historias de vida de los participantes. Los elementos que se pueden reconocer como predeterminados se encuentran en las dos categorías de segundo orden: En

“Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones”, se consideraba la posibilidad de que los jóvenes podrían acudir a sus padres para preguntar su opinión sobre los asuntos a decidir en diferentes momentos de su vida, mientras que en “Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones”, se consideraba la posibilidad de que la toma de decisiones de los jóvenes participantes podría estar ligada al deseo de agradar a los padres, así como en la identificación de posibles beneficios y consecuencias negativas que podrían experimentar a raíz de sus decisiones. La denominación final que se dio a estos elementos de la Toma de decisiones surgió en el proceso de análisis de la información reconstruida, a partir del discurso de los participantes. A continuación, se presenta la descripción densa de esta categoría.

9.1 Estrategias Utilizadas en el Proceso de Toma de Decisiones

Esta subcategoría se refiere a la serie de acciones que una persona realiza con el fin de llegar a la decisión sobre un asunto o situación que enfrenta. En el discurso de los participantes, puede advertirse que cada uno pone énfasis en algunos elementos del proceso de toma de decisiones en particular, como se describe a continuación:

9.1.1 Pensar Mucho Respecto a la Situación. Algunos participantes señalaron, enfatizando, que en momentos en que tienen que tomar decisiones dedican un tiempo prolongado para pensar, implicando el análisis, la reflexión propia de este proceso.

Un primer ejemplo se encuentra en el participante J01, quien comentó que en el último semestre de la preparatoria evidentemente tuvo que entrar en un proceso de toma de decisión muy importante de cara a su elección de carrera y de universidad en la que la cursaría. El participante recupera en su discurso que sus intereses no se encontraban plenamente definidos; había transitado de su interés (en su tiempo de educación secundaria), por estudiar actuaría, a su interés pasajero (en su tiempo de educación preparatoria) por estudiar educación física e ingeniería civil, posteriormente teatro y más tarde, ya contando con más información, matemáticas y física.

De acuerdo con la historia de vida de J01, su interés por la carrera de actuaría se había despertado a partir de su asistencia a una conferencia de un actuario que era parte del programa de un evento organizado por la Fundación BBVA Bancomer, que le proporcionaba una beca económica. A pesar del tiempo transcurrido desde este evento y hasta el momento de su elección de carrera, J01 había mantenido este interés, de manera que entre las opciones que había considerado realizó el proceso de ingreso a esta carrera en la UNAM en la primera

oportunidad que tenía, aunque al no alcanzar el puntaje requerido reconsideró sus intereses y finalmente optó por la física en su segunda oportunidad, sin lograr el puntaje solicitado, por lo que no ingresó a la UNAM. Sin embargo, de manera paralela a este proceso, el participante había realizado proceso de ingreso en la UAEM, en la carrera de ciencias con área terminal en física, logrando su ingreso; es ahí en donde se encuentra a punto de concluir su carrera universitaria.

la tengo que pensar bastante... como son dos vueltas en la UNAM, son dos vueltas por año, la primera la hice para esa carrera (actuaría), ya después me puse a pensar bien y como que no me convencían una carrera de finanzas y entonces fue como llegué a la de ahorita (física) (J01)

Asimismo, al hablar sobre otro momento de vida escolar importante, como lo es el de iniciar a realizar una tesis de grado, el participante reitera que toma un tiempo importante pensando la situación como parte de su proceso de toma de decisiones:

realmente para tomar una decisión sí me cuesta bastante, la tengo que pensar bastante, por mínima que sea la decisión... entonces sí por ejemplo lo de la tesis sí me costó bastante, tuve que pensar mucho esto (J01)

Un ejemplo más, enmarcado en una situación similar a la expuesta sobre J01, como es la elección de carrera, se encuentra en el discurso de la participante J04. De acuerdo con sus intereses, esta participante buscó entre diferentes carreras que se relacionaran a las matemáticas. De acuerdo con su discurso, el periodo más largo de pensamiento lo tiene una vez que ya ha realizado las consideraciones pertinentes sobre la conveniencia de sus diferentes opciones:

entonces siempre busco poner en claro o poner claramente si me conviene, si no me conviene ... Y con respecto a esos puntos, generalmente ya estudiados... es que lo pienso... yo para tomar decisiones tengo que pensar mucho, y después de pensarlo, y después de analizarlo, y después de razonarlo es cuando me animo a tomar la decisión (J04)

Como se puede observar, el trabajo de pensamiento, de reflexión de estos participantes está acompañado de la investigación sobre distintos aspectos de sus opciones.

9.1.2 Indagar las Opciones. En la subcategoría anterior se enfatizó el elemento del tiempo que dedican los participantes para reflexionar en su proceso de toma de decisiones. Un elemento más que se puede observar, aunque pudiera parecer obvio, es la identificación y consideración de diferentes opciones entre las cuales pueden elegir; en otras palabras, no se conforman con la idea de tener una sola opción, sino que investigan qué otras opciones pueden ser

consideradas como posibles caminos a seguir, aún si estos parecen fuera de su alcance, como se puede observar en el discurso de J02:

va de la mano con las alternativas, con revisar opciones y también posibles caminos...el centrarme en varios caminos y ver cuál es el que más me conviene (J02)

En sus inicios como estudiante de preparatoria, J02 participó en un evento del Modelo de Naciones Unidas en el que conoció muy brevemente sobre la Universidad Iberoamericana por comentarios de un participante más de ese evento; sus comentarios le parecieron interesantes y adoptó la idea de estudiar en esa universidad llegado el momento, aunque sabía que no se encontraba al alcance de la economía de su familia.

empiezo a revisar opciones académicas, programas, y evidentemente tratas de buscar en lo local, no? en lo que conoces, entonces quizá el único lugar donde podían ofertar esta carrera es en Cuernavaca; el único lugar donde encontré opción es en el Tec de Monterrey; sin embargo, entendiendo que es una universidad privada, y las limitaciones [económicas] que hay en mi familia [...] voy en una ocasión al Tec de Monterrey, me explican las instalaciones pero no... no se gesta o no se madura esta idea de ingresar al Tec porque en ese mismo año se da una cancelación del programa [...] Posteriormente retomo la idea de la Ibero que me había comentado este compañero y busco alternativas, también hice examen en la UNAM, e igual, como muchas historias no quedé (ríe) pero igual me sirvió para conocer cómo funcionaba el sistema de exámenes, y... hago examen en la Ibero, voy a la universidad, pues realizo el examen, no tuve ningún problema, de hecho quedo admitido

Sin embargo, de acuerdo con la historia de vida de J02, dado que la universidad que lo admitió es privada y con altos costos de colegiatura, le implicó buscar información sobre las opciones que la escuela le podía ofrecer para financiar su ingreso y estancia como estudiante, como se puede observar a continuación en el discurso del participante:

ahora el problema es encontrar el financiamiento porque no puedo pagar una colegiatura, una mensualidad como la [de esta] universidad, entonces busco un programa que está ofertado en esa época, creo que todavía está vigente, es un programa de la Ibero que se llama "Si quieres, puedes", donde un alumno de una universidad pública o privada que pague creo que 4000 o 5000 pesos mensuales podía meter solicitud de la beca, además de esto que tuvieras buen promedio, y que demostraras necesidad económica, bueno, pues podías meter solicitud a la beca. Meto mis papeles, no quedo en la beca "Si quieres, puedes" por un tema de extemporaneidad, me comentan, pero sí valoraron mi solicitud para una beca general, por promedio eh... vinculada a mi necesidad económica por un lado, pero por otro lado vinculado al resultado que había obtenido en el examen, total que quedo, me la dan del 70 por ciento ... algo por el estilo el primer semestre, lo cual sí era una cantidad considerable para mis papás, de todas maneras yo les comenté "Bueno, si me apoyan, el próximo semestre voy a meter otra vez solicitud, a ver si me pueden... eh.. valorar la solicitud para reducirme más el costo", y pues sí, la verdad es que bastante solidarios mis papás me dijeron "Sí, vete", y ahí es cuando entro a la universidad (J02)

Esta investigación sobre sus opciones implica una actitud proactiva y la perseverancia ante las limitantes, en este caso económicas, que se pueden encontrar en el camino hacia las metas que este participante se planteó. De la misma manera, se puede observar en este caso el papel fundamental del apoyo de los padres a las decisiones y acciones que su hijo va tomando, que tienen en su origen esa actitud proactiva y perseverancia mencionadas, características de personalidad que se observaron de manera marcada en varios otros participantes.

Sin embargo, en este estudio también se encontraron algunos casos de participantes que muestran cierta dificultad para perseverar e indagar sobre opciones a considerar, tomando una actitud un tanto pasiva, al menos en algunos momentos de su vida, posiblemente originada ya sea por factores estructurales o relacionales de mayor adversidad que el caso expuesto, o por otras características de personalidad:

la verdad no me he encontrado muchas oportunidades de eso aquí. Incluso por redes sociales como FB sigo otros artistas mexicanos que me agradan sus trabajos. Me ha tocado incluso platicar con ellos y todos coinciden con lo mismo, que ellos llegaron a ese punto de vivir de lo suyo, pero mediante contactos que tenían, y yo la verdad no tengo esas oportunidades, la verdad sí desde muy chiquito me di cuenta de eso, fue algo triste para mí la verdad, porque también me ha tocado gente que no valora el dibujo, la pintura, fue muy triste para mí darme cuenta de eso. Fue ahí cuando decidí cambiar un poco mi profesión (J12)

Ante estos determinantes sociales y culturales, al parecer de J12, no tiene más opción que abandonar la idea de dedicarse al dibujo y la pintura, y en todo caso encauzar su preparación profesional hacia la arquitectura, que considera una carrera que rescata al menos parcialmente sus intereses y aptitudes.

Aunado a los determinantes mencionados, hay otros factores que en la historia de vida de J12 están presentes, y probablemente forman parte del entramado de factores que llevan a este participante a la postura que plantea en su discurso. La situación familiar y económica de este participante puede calificarse como de mayor deprivación que las de J02, lo que obligó a él y un hermano más a hacer una pausa en sus estudios para dedicarse a trabajar para sustentar su familia, de 5 personas en total, ante la ausencia del padre por motivos que no fueron tocados por él ni por su mamá, y el peso de compromisos económicos cuyo origen tampoco fueron revelados, pero que de acuerdo al discurso de MJ12 impedían el regreso de J12 a la universidad a continuar con sus estudios de arquitectura.

Podría entonces proponerse en medio de un proceso de toma de decisiones los participantes tienen la opción de adoptar una postura activa, que le lleve a indagar sobre

diferentes opciones a considerar, aunque estas les lleven a nuevas búsquedas de respuestas para situaciones que emerjan como consecuencia de las situaciones de origen, o bien toman una actitud pasiva, aceptando limitaciones sin hacer mucho por modificar las condiciones que se le presentan.

9.1.3 Analizar Pros y Contras. Algunos de los participantes en este estudio señalan que una de las estrategias que utilizan en su proceso de toma de decisiones es analizar elementos que ubican en dos extremos: “la parte buena” y “la parte mala”, los pros y contras; otros se refieren a beneficios y costos, como es el caso de la participante J04:

siempre que tengo que tomar una decisión, soy de las personas que me gusta mucho ver el panorama, entonces siempre veo la parte buena y la parte mala; le llamamos costo y oportunidad, entonces siempre los trato de poner en una balanza... siempre trato de ver qué es lo bueno, en qué me beneficia, y qué es lo malo claramente (J04)

Aunque en un primer momento pareciera que se enfocan en dos extremos, según se puede observar, tienen la capacidad de identificar puntos intermedios, por los que pueden decidir. Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en la historia de vida de J04, quien al referirse a su toma de decisión de carrera universitaria y la institución en la que quería cursarla señala:

por ejemplo... con respecto a las matemáticas investigué varias carreras de matemáticas y dije “Bueno, se supone que las matemáticas me gustan” y las estuve investigando las dos y fue cuando me decidí por una... aunque estaba más lejos de mi casa claramente, pero...la carrera me ofrecía mayores oportunidades... la escuela tenía un nivel mucho más alto que aquí en Morelos y dije “Bueno, me tengo que preparar demasiado” la verdad es que la calificación mínima para entrar a la escuela era de nueve y los exámenes ya nos habían dicho que estaban pues complicados (J04).

En este caso, el costo a pagar fue el salir del Estado de Morelos, con todo lo que esto implicaba (dejar su familia y la comodidad de lo conocido de su entorno), a cambio del beneficio de estudiar en una universidad de alto nivel y prestigio en el área en que incursionaba, y en donde permaneció solamente un año escolar, ya que, en el entramado de la complejidad de la realidad, J04 encontró que la perspectiva de esta carrera en matemáticas no era lo que esperaba pues se enfocaban a lo que ella define como “matemáticas cualitativas”; asimismo, se sentía sobrepasada por la exigencia del trabajo y por la necesidad de dominar cierto nivel del idioma inglés (que usaban en diferentes clases y actividades). Aunado a esto, de vez en vez la embargaba un sentimiento de soledad por vivir fuera de su lugar original de residencia. Todo esto le llevó a una decisión más, el darse de baja de la carrera y regresar a Morelos.

algo de mí dice “mmm... entonces qué pasó? se supone que lo estudiaste mucho, se supone que lo elegiste porque te gustaba, ¿qué pasó al final? ¿porque no estás dando el resultado?”. Entonces después dije “Bueno, es que no me gusta la materia, bueno es que no me gusta esto” ... siempre dije “bueno, quiero cambiar, no tengo que estar en algo que no me guste”, y al final pensé que sería una mejor decisión regresar, y regreso con mi familia (J04)

Con fines de explorar algunos otros aspectos considerados por los jóvenes participantes en el proceso de toma de decisiones, se recurrirá al discurso de J14, quien en su historia ha experimentado situaciones difíciles en su salud física y emocional, periodos de acoso escolar y de depresión. Al hablar sobre las estrategias que usa en su proceso de toma de decisiones, ella señala:

Pues siempre me toca la parte de evaluar las opciones lo que me beneficia tanto física emocional, psicológicamente, como lo que me perjudica (J14)

Así, se puede observar que, las experiencias vividas le permiten tomar en cuenta elementos que algunos otros jóvenes participantes no necesariamente consideran (al menos, no se hacen evidentes en su discurso), como lo es la salud física, la emocional, el bienestar psicológico.

Evidentemente, el proceso de toma de decisiones de una persona, su desarrollo en general y el desarrollo de sus aptitudes en particular, pueden verse comprometidos en un momento dado por alteraciones ya sea en su salud física, en cuanto aspectos emocionales o de relaciones con otros. Se considera necesario enfatizar aquí la necesidad de tener siempre presente una visión que tome en cuenta el bienestar integral de la población de personas con aptitudes sobresalientes al tiempo de brindarle atención educativa.

9.1.4 Preguntar opinión de los padres. Como parte de su toma de decisiones, los jóvenes participantes, en mayor o menor medida, consultan a sus padres, sin que esto signifique que adopten como suyas las opiniones o sugerencias que les brindan, aunque sí les dan elementos que pueden integrar a sus propias estrategias. Siguiendo el caso de J14, ella señala:

todo eso es como siempre me ha dicho mamá pon en una balanza los pros, los contras para que puedas tomar una decisión. Entonces, pues mis decisiones son así, o sea pienso si me va a beneficiar, me va a afectar, en qué me benefician, qué me afecta y tomarla (J14)

Por su parte, el participante J01 comenta también el hecho de sus pláticas constantes con su mamá (MJ01), y su apoyo para esclarecer elementos en su toma de decisiones que, en ocasiones, posiblemente por su corta edad no considera por sí mismo:

cuando menos mi mamá habla mucho conmigo sobre qué voy a tomar de decisiones o por qué tengo dudas, con ella sí aclaro cosas como que no puedo verlas por mí mismo a veces (J01)

En un caso más, la participante J08, quien se encuentra iniciando sus estudios universitarios y al mismo tiempo a punto de inaugurar un *nails spa*, comenta sobre su interacción con sus padres respecto al espacio comercial en el que pretende instalar su negocio:

al principio mi papá me dijo “¿Sabes qué hija? A mí no me convence el local, no me gusta la zona, estás en una segunda planta, no va a reeditar, pero velo tú”, mi mamá me dijo “Tampoco me gusta el local, yo preferiría que estuvieras acá”, escuché sus opiniones, sin embargo digo “OK, a la que no le va a reeditar es a mí, no les estoy afectando tanto, sí en parte sí porque tengo su economía, su dinero, su aguinaldo aquí”, pero dije “Si puedo, estoy confiada de que aquí va a ser el lugar, a mí me gusta, ya lo vi...” porque se veía como una casa... “ya me vi aquí” y fue a ver y me dijo “Está bien, hija, tú toma la decisión, tienes nuestro apoyo” (J08)

Por una parte, se puede observar la postura de los padres ante el proceso de toma de decisiones de su hija, ya adulta, dando una opinión y argumentos que la sustentan, y a continuación dejando en manos de su hija la reflexión y decisión, respetando y fomentando su autonomía, mostrando su respaldo y confianza.

9.1.5 Pedir Opiniones a Profesores y Tutores. La historia de vida de los participantes pone en evidencia su disposición para escuchar opiniones de algunos profesores y tutores que han tenido a lo largo de su vida, y a quienes consideran personas que pueden darles una opinión que amplíe sus propias perspectivas sobre diferentes aspectos de su vida, llámese como estudiantes, como profesionistas en formación o aún a nivel más personal, como se pone en evidencia el siguiente fragmento de discurso de la participante J04, respecto a su interacción con su tutor en la Universidad cuando se encontraba en el proceso de decidir si permanecer o darse de baja de la carrera:

le expresé que no me estaba gustando la carrera, que no me estaba convenciendo del todo, y me dijo “¿Pero no te convence porque no le estás entendiendo o no te convence por los temas que estás viendo?” y yo dije “Bueno, por los dos; yo creo que si entendiera todos los temas me gustaría un poco más, porque esa es la verdad algo que no entiendes no te gusta; le dije “Creo que si entendiera todos los temas me gustaría un poco más pero también creo que... la carrera no es para mí, la carrera no es algo como que me convence demasiado... Es que cuando me metí yo tenía unas expectativas, yo pensé que la carrera se basaba en números” y le expliqué no? todo mi razonamiento que había tenido en ese momento, y ya me dijo “Bueno, sí es completamente diferente a lo que están viendo”, y el maestro siempre fue muy sincero, y dijo “Bueno, y este es el principio”, dice “Cuando vayas pasando de semestre te vas a dar cuenta que los números van a ir quedando muy por atrás, es algo que ya no te van a interesar en cierto momento”, le dije “Es que a mí me interesan los números, no las letras” y el maestro me dijo “Bueno, hay que empezar a buscar otra carrera”, y yo dije “Sí, está bien, la voy a buscar”...claramente, entonces realmente fue un apoyo grande ese maestro (J04)

Evidentemente, el proceso de reflexión sobre su estancia en esta carrera universitaria de J04 venía ya de tiempo atrás; sin embargo, el hecho de escuchar a su tutor de manera abierta y directa permitió que la estudiante llegara a un momento culminante de este proceso para tomar su decisión. Todavía al regreso de esta participante a su casa, traía a la mente algunas sugerencias que este tutor le hizo respecto a su decisión por una nueva carrera:

algo que me dijo mi tutor de la universidad de Colima: “Ten en cuenta que la universidad debe estar cerca de tu casa” ... no sé si sea acertado porque no me ha pasado realmente [...] busca una escuela cerca, que sea accesible a tus recursos, a tus necesidades y busca una carrera que te guste, que tenga materias que te llame la atención... entonces yo me quedé con eso en la mente (J04)

9.2 Motivaciones Subyacentes en la Toma de Decisiones

En este estudio se han observado diferentes motivaciones que de alguna u otra manera influyen en la toma de decisiones de los participantes, que van desde las generadas al menos parcialmente desde el exterior hasta las generadas desde su individualidad.

9.2.1 Agradar a los Padres. Esta primera motivación se ha puesto en evidencia, cuando menos de en algunos momentos de la vida de los participantes, como en el ejemplo de la participante, que indica que es la gratitud hacia sus padres lo que en algunas ocasiones le lleva a inclinar sus decisiones hacia un camino u otro, pero, de acuerdo con su discurso, sólo cuando en estas decisiones ellos están implicados:

esa gratitud que les tengo a mis papás, ese compromiso que tengo con ellos es lo único que me hace tomar decisiones que tengan que ver con ellos, de ahí en fuera no los involucro; cuando son decisiones que no les afectan a ellos y que solamente están en mí, en mí, en mí, no los considero, pero cuando sé que les puede generar por mínimo que sea una repercusión siempre los considero a ellos primero, siempre están primero, ante mis caprichos, mis gustos, ante todo ellos van a estar primero. Entonces en esa parte influyen no de una manera directa porque ellos jamás me han dicho “Toma esto, di esto, haz esto”, jamás, pero yo sé lo que quieren, sé lo que les gusta y eso es lo que influye en mí (J08)

Se puede observar también que esta manera de actuar la ha interiorizado, por lo que no hace falta que los padres le indiquen directamente lo que ellos quisieran que hiciera en esas ocasiones. Sin embargo, se ha expuesto ya en párrafos anteriores que en otras ocasiones esta participante también toma decisiones contrarias a la opinión de sus padres, precisamente como se puede leer en este fragmento de discurso, cuando la principal implicada en la decisión es ella y no sus padres.

Un ejemplo más se encuentra en la historia de la participante J10, en el tiempo en que inició sus estudios de preparatoria abierta, lo cual había considerado desde tiempo antes, y que

finalmente decidió debido a que no encontraba en el sistema escolarizado una respuesta a sus intereses y sus aptitudes. El cursar la preparatoria abierta le permitió contar con tiempo para realizar otras actividades, y es aquí en donde se puede observar que, al menos en una de estas actividades, responde al interés de sus padres y no plenamente al propio.

Tomaba clases de mecatrónica, aprendí todo eso... mis papás son ingenieros, entonces para ellos es muy importante todo eso... a mí la verdad no me encanta, no... no me gusta todo eso de armar cosas, no me gusta, me desespera, pero bueno... estuve tomando clases de mecatrónica, era lo físico y lo técnico, hacíamos programación... (J10)

Sin embargo, la historia de vida de J10 revela que, aunque la mecatrónica en lo general no es de su agrado, esta participante aprendió la programación, dado que está implicada en la mecatrónica. Una vez llegados sus años universitarios, encontró que aquellos aprendizajes de programación en sus años de preparatoria le han servido, ya que como parte de su carrera ha tenido que continuar aprendiendo diferentes lenguajes de programación:

en mi carrera se ve mucha estadística, ya no se usan como cuadernito, hay que aprender a programar entonces usamos muchos programas de estadística, aprendemos lenguajes de programación, este semestre aprendí uno nuevo... descubrí que me encanta programar, es una actividad que igual me consiente muchísimo, me gusta, y pues sí haría el posgrado en algo de programación, por ejemplo, y es algo que nunca me hubiera imaginado (J10)

Como se puede observar, la programación ha llegado a convertirse en una materia de su interés, de su agrado. Cabe la posibilidad de que los padres con su experiencia hayan identificado que el aprendizaje de la mecatrónica le traería beneficios en su desarrollo cognitivo y su futura formación profesional, y por esto hubieran hecho que su hija tomara cursos de esta materia en aquel tiempo, y aunque en ese tiempo J10 lo hubiera tomado como algo impuesto por sus padres, accedió a tomar estas clases quizá por agradecerles. Sin embargo, otra posibilidad es que la participante haya tomado esto como una imposición de sus padres, y más tarde lo haya interiorizado como un beneficio y un gusto propios.

9.2.2 Gustos y Posibilidades Propias. Las historias de vida de los participantes han mostrado que una motivación más que subyace su proceso de toma de decisiones es el disfrute que encuentran al realizar alguna actividad entre las que tienen que elegir. Encontrar el disfrute en la narrativa de los participantes representa rescatar un elemento importante al hablar de la población con aptitudes sobresalientes, pues rompe con estereotipos que los retratan como personas que no tienen esta capacidad de disfrutar, principalmente cuando de los sobresalientes en el área intelectual se trata.

Ejemplo de esto se puede observar en los casos de J03 y J04, que son hermanas, con diferentes áreas de interés, aunque ambas fueron identificadas como sobresalientes en el área intelectual y el área artística:

también en mis posibilidades, ¿no? eh... mis gustos yo pensaba... “¿En qué puedo lograr, me siento suficiente para ballet o para la música? ¿qué me gusta más? (J03)

Generalmente busco dos cosas que me gusten, por ejemplo... con respecto a las matemáticas investigué varias carreras de matemáticas y dije “Bueno, se supone que las matemáticas me gustan” (J04)

Se puede observar que la participante J03 agrega, además, en este fragmento de su discurso, la consideración de su percepción sobre su desempeño en las diferentes áreas que tiene como opciones: “¿en qué puedo lograr, me siento suficiente...?”

Entre muchos otros fragmentos del discurso de los participantes, en este se puede observar también el conocimiento que tienen de sí mismas, que les permite avanzar con mayor seguridad en su toma de decisiones.

Un caso más respecto a la motivación que se aborda aquí se puede observar en J08, quien al reconstruir su historia de vida habló acerca de su decisión de estudiar ciencias políticas:

ciencias políticas me llamó la atención una porque me ha gustado siempre la política, las relaciones, el negociar, el estar con las personas, convivir con ellas (J08)

Posiblemente se puede hablar en este caso de una conexión de estos “gustos” en J08 con el quehacer de su papá, quien siendo maestro y luego director de escuela ha dedicado también tiempo en labores sindicales con alto nivel de compromiso.

Una de las inquietudes y expectativas de esta participante es el estudiar una segunda licenciatura a la par que continúa su carrera actual, y precisamente se encuentra en el proceso de decidir entre su gusto por la educación (sus padres son maestros, aunque en diferentes niveles) y su gusto por el Derecho.

Sin embargo, cuando esta participante aborda el tema de su gusto por los negocios su narración se llena de un disfrute especial, como se puede observar (cuando menos a nivel de breve ejemplos) a continuación:

desde muy pequeña me gustaron los negocios, entonces desde muy pequeñita mis papás me... en primaria vendía estampas, colores, etcétera (J08)

Siendo una estudiante de primaria, esta participante se encontraba entonces enfocada en sus intereses por los aprendizajes que correspondían a su grado escolar, así como por el ajedrez, la oratoria y los deportes, y hacía sus ventas en algunos momentos del día escolar. Pero llegó un momento que marcó de manera especial su incursión a los negocios:

a mis 15 años les dije a mis papás “Yo quiero vender, de verdad, quiero ser una comerciante” entonces recuerdo que a los 15, 14 años me dijeron “Sí, te vamos a invertir, aquí tienes 10 mil pesos”, es mucho dinero para una niña de 13, 14, 15 años, “Inviértelos, en lo que tú quieras, en lo que a ti te guste” (J08)

Fue entonces que inició vendiendo bisutería y artículos para niñas entre familiares y conocidos, después bolsas para dama. Posteriormente, a sugerencia de su papá vendió sus productos en un tianguis a la edad de 15 años, alternando sus estudios de preparatoria con sus ventas.

Con la llegada de la pandemia, se vio obligada a dejar sus ventas de manera personal, pero inició una nueva etapa en su vida de negocios cuando decidió vender artículos suyos en buen estado mediante la aplicación digital Instagram, en el que al tiempo de su participación había alcanzado 4000 seguidores. De artículos personales dio un salto más a comprar artículos diversos para vender en línea y hacer entrega en puntos específicos.

Más tarde, todavía durante la pandemia inició a autocapacitarse por medio de videos de YouTube, y después a recibir capacitación presencial sobre decoración de uñas hasta llegar al momento en que aperturó un *nails spa* que atiende junto con una amiga de la infancia (que, dicho sea de paso, también fue identificada como alumna con aptitudes sobresalientes, pero que no ha logrado avanzar en estudios universitarios por diferentes razones, y quien no aceptó participar en este estudio). Así, el disfrute para J08 ha sido una motivación muy fuerte que ha guiado buena parte las decisiones que ha ido realizando en cuanto a su preparación profesional y en el ámbito laboral, como se puede observar en el siguiente fragmento de su discurso:

... la felicidad que ha traído a mí, la pasión que tengo, que no es para mí un trabajo, sino algo que me gusta hacer y que disfruto hacerlo (J08)

9.2.3 Beneficios y Posibles Repercusiones Presentes y Futuras a Nivel Personal. Estas otras motivaciones subyacentes en el proceso de toma de decisiones que se han encontrado en el discurso de los participantes les permiten ir dando pasos de manera paulatina hacia la consecución de sus metas a diferentes plazos, como lo comenta el participante J09:

más que nada no es el momento, sino ese momento a qué te va a llevar, a qué otra decisión te puede llevar o qué oportunidades te puede abrir (J09)

Este participante, identificado como alumno sobresaliente en el área intelectual, es un ejemplo de esto en cuanto a sus relaciones con pares, aspecto en el que sufrió una etapa fuerte de acoso durante la primaria. Al iniciar su educación secundaria, el participante decidió asistir a una secundaria de un municipio contiguo con fines de alejarse del ambiente que le había hecho daño emocionalmente, y es entonces cuando recurre a una estrategia que le redituaría en beneficios tanto en el corto como a mediano y largo plazos durante esta etapa escolar, como se puede observar en este fragmento de discurso:

sabía que no quería volver a vivir lo mismo que en la primaria y por eso decidí observar en un inicio, y fue donde vi que ese tipo de personas (alumnos con dificultades en su comportamiento) son las que tienen más problemas académicos, entonces... a pesar de ser así son muy agradecidos, y son muy leales a quienes los ayudan, entonces fue cuando dije... pensé: “Si los puedo ayudar académicamente, ellos me pueden ayudar... dar protección sin que lo sepan” (J09)

De esta manera, de acuerdo con el discurso del participante J09, se libró del acoso escolar que hubiera podido enfrentar en sus años de secundaria, pues “*el pensamiento seguía siendo bastante similar en las personas de la escuela*”, comenta.

Ahora bien, el considerar los beneficios y posibles repercusiones también ha sido una motivación que se observa en su vida académica:

siempre se han tomado decisiones en base a qué tanto me puedo desarrollar de acuerdo con la decisión que se está tomando (J09)

Lo dicho por este participante se puede observar cuando reconstruye el tiempo en que debía decidir en dónde cursar la preparatoria. Comenta que realizó exámenes de admisión en las preparatorias adscritas a la UNAM, en la preparatoria adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en la preparatoria de la Universidad de Chapingo. Finalmente, aprobó los tres exámenes con calificación alta, pero se decidió por asistir a Chapingo, por una parte, debido a que sus padres egresaron de esa universidad, pero también, como se puede ver en el fragmento que se ofrece a continuación, por su nivel académico:

por el nivel preparatoria... es todavía la mejor preparatoria a nivel nacional, entonces por eso me quedé aquí (J09)

Cursar la preparatoria en Chapingo también le proporcionaría conocimientos que posteriormente, al cursar su carrera universitaria, le serían de utilidad:

Cuando uno sale de preparatoria, sale con conocimientos y con certificado como Técnico en agronomía. El nivel de exigencia es bastante alto, tienen un reglamento muy estricto y bueno (J09)

Ya en el inicio de su carrera universitaria en Ingeniería forestal, este participante formó parte del comité organizador de un congreso internacional en su universidad, unos meses después de haber iniciado su primer semestre, durante el que también se encontraba realizando algunas otras actividades académicas, como se puede observar en su discurso:

estoy en algunos cursos de certificación aun no concluidos, uno es en Microsoft, también estoy desarrollando un poco de contenido con programación, estoy en la Asociación Latinoamericana de estudiantes de ciencias forestales, que conocí por medio del congreso, después pasé a formar parte del comité organizador... también otra certificación en construcción y reparación de drones (J09)

Nuevamente aquí, el participante decidió tomar estos cursos, así como involucrarse en el comité organizador del evento internacional motivado por los beneficios que de esto obtendría en el futuro, para el que se visualiza trabajando en Canadá, algún país de Europa o Estados Unidos, dada la importancia que en esos lugares brindan a los asuntos forestales, en los que podría innovar, como se puede observar en su discurso:

lo de programación con la certificación de Microsoft son más que nada para desarrollar algunos programas de análisis y de estadística para el sector forestal, ya que creo que en el sector hay poco desarrollo de tecnología todavía y sí hace falta desarrollar bastante para hacer análisis más precisos para poder hacer predicciones temporales de cómo va a ser el desarrollo del sector forestal alrededor de los años. En cuanto a drones, me parece que hay algunas implementaciones de los drones por medio de sistemas de información geográfica para detección y escaneo en plagas y de problemas forestales en las zonas de conservación, entonces creo que es más enfocado a conectar el sector forestal con la tecnología (J09)

9.2.4 Buscar y/o Afirmar su Autonomía. Se ha observado en las historias de vida de los participantes que, conforme avanzaban en edad, avanzaban en su búsqueda de autonomía, aunado a la disposición de los padres para propiciar esto en sus hijos, hasta llegar el punto en que sus decisiones son tomadas prácticamente de manera autónoma, como se puede observar en los ejemplos que se presentan a continuación:

realmente me centro mucho en que decisiones muy delicadas de mi vida no las toquen muchas personas; por eso no les conté a mis papás hasta que ya estaba en... pues, aceptado [en la Universidad], y creo que esa ha sido mucho la constante, generalmente en temas delicados tiendo a ser una persona bastante hermética (J02)

El participante J02 habla de diversidad de decisiones que toma en su vida, pero también señala el hecho de haber tomado la decisión, de manera autónoma y sin previo aviso a sus

padres, de buscar su ingreso a una universidad privada en la Ciudad de México; ambas situaciones implicaban, además de ajustes relevantes en la economía familiar, cambios fuertes para él como salir de su lugar de origen e incursionar en un ambiente social, económico y cultural muy diferente al propio. A pesar de esto, J02 tomó la decisión, con sus implicaciones, y dio el paso con fines de estudiar la carrera que deseaba.

Un caso parecido se observa en la participante J03, quien también salió de su lugar de origen para estudiar su carrera universitaria en la Ciudad de México, en la UNAM. Pero su proceso no fue sencillo. La participante había dedicado ya varios años a la práctica de la música, y había mostrado sus aptitudes para esta actividad, y de acuerdo con el discurso de su mamá, “*sabía a los nueve años que ella quería ser oboísta*” (MJ03) y se mostraba convencida de que su opción para estudiar era la licenciatura en música, en la UNAM. Sin embargo, sus padres se oponían a que estudiara esta licenciatura, y que la estudiara en la Ciudad de México, por lo que su mamá intentó convencerla de que optara por otra carrera:

mil veces le dije... más de mil veces... “Hija, estudia otra cosa, estudia otra cosa, mira a qué te vas a ir a México, no tenemos familia, no conocemos a nadie, es muy caro, con quién vas a estar, es muy peligroso, hija estudia otra cosa”; le puse todas las profesiones del mundo en la mesa, medicina, maestra, bombera, todo, todo, todo, le dije “Si eres esto... mira a fulana, le va bien” y mi hija nunca me dijo que no, veía mi angustia y me decía: “Sí, mamá, sí mamá”. Llegó el momento que ella sentía que su oportunidad se le acortaba y yo dos, tres veces vi que se le escurrían sus lágrimas y “Sí, mamá, no te preocupes” (MJ03)

Aparentemente, la participante J03 habría de tomar un camino profesional diferente al que deseaba, atendiendo los argumentos de su mamá. Sin embargo, como se ha mencionado en párrafos anteriores, el estilo de crianza de la mamá permitió que en un momento determinado este proceso diera un vuelco decisivo, como lo narró su mamá:

un día ya cercano a la fecha para que J03 decidiera dónde iba a hacer solicitud (de ingreso a la universidad), llegó en la noche (de su práctica con la orquesta) y me dijo: “¡Ay, mamá, por poco y me paro a dirigir!” y dije “Oíla... ¿Por qué?” “No, mamá, estábamos tocando ‘Caballería ligera’ y el maestro no llevaba sus lentes, y ahí vamos como burro sin mecate, en lugar de caballos. Yo le iba a decir “Quítate, quítate, quítate... yo voy” ... Y supe que (la música) era su felicidad... (MJ03)

Después de buscar alguna opción de universidad dentro del Estado de Morelos, la participante confirmó que no había otra opción que salir a estudiar en la UNAM; el relato de J03 muestra claramente cómo su motivación era ya en ese tiempo la búsqueda de su autonomía:

cuando decidí la escuela, a pesar de que me trataron de decir: “No, no, no, por acá” (tanto respecto a la decisión de carrera como respecto a la decisión de la universidad), ahí no tomé tanto en cuenta a mi familia, porque dije: “Ya tiene que ser el momento... mis papás no van a

mi vivir mi vida, no van a vivir lo que yo voy a vivir, entonces necesito tomar una decisión... al final de cuentas no estoy haciendo algo malo, lo que voy a hacer es irme a estudiar nada más” entonces ya tomé en cuenta solamente lo que quería (J03)

Al comprender el momento de vida y la vocación de su hija, decidió no oponer más resistencia hacia esta decisión, respetar su autonomía e impulsar a su hija a concretar su meta:

dije “Dicen que los músicos se mueren de hambre... pero que se muera bien contenta” (ríe) entonces a partir de esa fecha, de esa tarde noche nunca le volvía a ofertar una carrera a mi hija, nunca, más bien le decía: “Bueno, si querías eso, ahora sí en serio ve cuándo son las audiciones, ve qué necesitas, a dónde tienes que ir, yo no te lo voy a resolver, yo no te lo voy a buscar porque ni puedo, ni sé, pero si tú lo quieres empíezale” y así se dio (MJ03)

De acuerdo con lo observado hasta aquí en el desarrollo de esta categoría número nueve, la toma de decisiones de estos participantes implica un proceso en el que, en mayor o menor medida, interviene la influencia de los diferentes niveles de sistemas de los que forma parte. En algunos casos, se observa que, por características propias de personalidad, los participantes permiten que el peso de esas influencias marque de manera importante su trayectoria de vida, mientras que, en otros casos, a pesar de que ese peso sea también importante, logran, en autodeterminación, trazar y permanecer en sus propios caminos, asumiendo la responsabilidad y las consecuencias.

Hasta aquí el desarrollo de esta categoría número nueve; se dará paso ahora a la categoría número diez, titulada Expectativas a futuro.

7.2.10 Categoría 10. Expectativas a Futuro

Esta categoría se define como los planes y metas en su vida académica y profesional, tomando como punto de partida el momento actual de vida con todo lo que implica en las diferentes facetas de su ser, y de cara al futuro.

Se ha configurado bajo las consideraciones, por una parte, del corto plazo, que ha sido categorizado en expectativas relacionadas al ámbito de preparación profesional, al ámbito productivo, al ámbito familiar y al ámbito deportivo de alto nivel. Asimismo, se configuraron la subcategoría de expectativas a mediano plazo, y la de expectativas a largo plazo, que incluyen expectativas en los mismos ámbitos que los encontrados en la subcategoría de expectativas a corto plazo, aunque en las expectativas a largo plazo se configuró una categoría relacionada a emprendimientos, y una más referente a alcanzar “metas comunes”.

A continuación, se muestra una tabla con la jerarquización que incluye esta categoría.

Tabla 20.

Categoría 10. Expectativas de futuro

Categoría	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden	Categorías de quinto orden	
10. Expectativas de futuro	10.1 Corto plazo	10.1.1 Relacionadas al ámbito de preparación profesional	10.1.1.1 Relacionadas a estudios de grado en curso	10.1.1.1.1 Acreditar satisfactoriamente el semestre	
				10.1.1.1.2 Mantener un nivel de excelencia en su carrera	
				10.1.1.1.3 Concluir su carrera profesional	
				10.1.1.1.4 Concluir tesis de licenciatura	
			10.1.1.2 Relacionadas a nuevos estudios de grado	10.1.1.2.1 Ingresar a una carrera universitaria	
			10.1.1.2.2 Ingresar a una segunda licenciatura		
			10.1.1.3 Relacionadas a estudios de posgrado	10.1.1.3.1 Ingresar a una maestría.	
	10.1.2 Relacionadas al ámbito productivo	10.1.2.1 Relacionadas al ámbito laboral	10.1.2.1.1 Conseguir un empleo en el área de su interés profesional	10.1.2.1.2 Mantenerse en su empleo actual, relacionado con su profesión	
				10.1.2.2.1 Mantener su emprendimiento	
			10.1.2.2 Relacionadas al emprendimiento	10.1.2.2.1 Mantener su emprendimiento	
10.1.3.1 Ayudar a sus padres en su vejez					
10.2 Mediano plazo	10.2.1 Relacionadas al ámbito de preparación profesional	10.2.1.1 Relacionadas a estudios de grado	10.2.1.1.1 Concluir sus estudios universitarios		
				10.2.1.1.2 Realizar estancia académica en el extranjero	

		10.2.1.2 Relacionadas a estudios de posgrado	10.2.1.2.1 Realizar estudios de maestría en el extranjero, en institución de prestigio 10.2.1.2.2 Realizar estudios de doctorado en el extranjero, en institución de prestigio
	10.2.2 Relacionadas al ámbito productivo	10.2.2.1 Relacionadas al ámbito laboral 10.2.2.2 Relacionadas al emprendimiento	10.2.2.1.1 Desempeñarse laboralmente en su área profesional 10.2.2.2.1 Adquirir materiales necesarios para ejercer su profesión en el ámbito privado
	10.2.3 Relacionadas al ámbito familiar	10.2.3.1 Continuar cuidando de sus padres	
	10.2.4 Relacionadas a práctica deportiva a un alto nivel	10.2.4.1 Clasificar a evento deportivo nacional 10.2.4.2 Obtener una medalla en evento nacional 10.2.4.3 Obtener un rango mayor en la disciplina deportiva	
10.3 Largo plazo	10.3.1 Relacionadas a preparación profesional	10.3.1.1 Estudiar una segunda licenciatura 10.3.1.2 Continuar incrementando la preparación profesional en el extranjero	10.3.1.2.1 Realizar estudios de doctorado en el extranjero 10.3.1.2.2 Realizar estudios de post doctorado en el extranjero
	10.3.2 Relacionadas al ámbito laboral	10.3.2.1 Desempeñarse profesionalmente en el ámbito de la investigación 10.3.2.2 Desempeñarse en la academia en institución de alto nivel 10.3.2.3 Desempeñarse profesionalmente en ámbitos de alto nivel de desempeño	

		10.3.2.4 Ejercer su carrera profesional
	10.3.3 Relacionadas a emprendimientos	10.3.3.1 Negocio relacionado a su área profesional 10.3.3.2 Clínica de rehabilitación física 10.3.3.3 Consultoría en comunicación política
	10.3.4 Relacionadas a su familia	10.3.4.1 Apoyar económicamente a su familia
	10.3.5 Relacionadas a práctica deportiva a un alto nivel	10.3.5.1 Clasificar a evento deportivo internacional
	10.3.6 Alcanzar “metas comunes”	
10.4 Expectativas de los progenitores	10.4.1 Relacionadas al ámbito personal	10.4.1.1 Construir su felicidad
		10.4.1.2 Formar una familia 10.4.1.3 Vida independiente
	10.4.2 Relacionadas al ámbito de preparación profesional	10.4.2.1 Concluir su carrera
		10.4.2.2 Realicen estudios de posgrado
	10.4.3 Relacionadas al ámbito laboral	10.4.3.1 Ejercen su carrera.
		10.4.3.2 Trabajar en el extranjero 10.4.3.3 Reciba reconocimiento por sus aptitudes
	10.4.4 Consecuencias en los jóvenes por las altas expectativas de familiares	10.4.4.1 Estrés por altas expectativas de los familiares

Fuente: Elaboración propia

Esta última categoría no se consideró como una temática a abordar al inicio de este estudio, y tampoco se incluyó en la plantilla inicial. Sin embargo, en el transcurso de las siguientes fases de trabajo de campo y de análisis de la información emergió de manera importante, para ocupar este lugar en la plantilla final.

A continuación, se presenta la descripción densa de esta categoría, que incluye los detalles que se han logrado conformar a partir del análisis de las historias de vida de los participantes.

10.1 Corto Plazo. Con excepción de uno de los jóvenes participantes (J11) en esta investigación, todos se plantean metas relacionadas al ámbito de preparación profesional en el corto plazo. A continuación, se presentan las diferentes subcategorías de esta de segundo orden, así como fragmentos de discurso de los participantes.

10.1.1 Relacionadas al Ámbito de Preparación Profesional. Dado que la mayoría se encontraban realizando estudios de grado, aunque con diferentes niveles de avance, sus metas se ubicaban desde acreditar satisfactoriamente el semestre (recién inician la carrera), mantener un nivel de excelencia en el resto del tiempo de su carrera (nivel medio de avance), concluir satisfactoriamente su carrera profesional (se encuentran en las últimas etapas), y concluir tesis de licenciatura (terminando la carrera).

Dos participantes se planteaban iniciar estudios de licenciatura; en el caso de J05, dejó de estudiar por haberse casado y tenido un hijo, y hasta entonces pretendía retomar sus estudios, mientras que en el caso de J08 pretendía iniciar una segunda licenciatura a la par de la que cursaba en el momento en que se reconstruyó su historia de vida.

Los participantes J01 y J06 se planteaban, en este ámbito de preparación profesional, ingresar a un programa de maestría.

espero empezar la maestría luego, luego, mi idea es justamente empezar con este profesor con el que voy a hacer mi tesis (J01)
me gustaría sacar una maestría... hay varias cosas que me gustan. Por ejemplo, enfocado a electromovilidad... vehículos eléctricos y cosas así... otra sería ingeniería biomédica, porque la mecatrónica se presta mucho para eso... y otra es algo así como... de animales o cosas así... como automatización de granjas productivas o reproductivas de animales... por ejemplo en el Cenidet, inclusive en el INEL ... aquí cerca claro; la otra sería en la CDMx, o en el Estado de México, ya sea el Poli o en la UNAM, viéndolo desde el punto público, porque pues también existe el Tec de Monterrey (J06)

10.1.2 Relacionadas al Ámbito Productivo. Los participantes también se planteaban metas en el ámbito productivo. Se dividieron las metas planteadas en aquellas relacionadas al ámbito laboral en alguna institución, y se enfocaban, por una parte, a conseguir un empleo en el área de su interés profesional, que es el caso de J03, quien pretendía ingresar a una orquesta sinfónica, a la par de continuar con sus estudios.

Un participante (J02) se planteaba mantenerse en su empleo, relacionado directamente con su profesión.

ahorita preferiría quedarme en mi empleo...considerando la situación de la contingencia, creo que soy una persona afortunada de poder trabajar en estas épocas, entonces no me gustaría pues... arriesgarme al menos hasta poder ahorrar un dinero considerable (J02)

Asimismo, una participante (J08), quien en tiempo reciente había iniciado un emprendimiento (*nails spa*) dijo estar enfocada a mantener su emprendimiento por los siguientes meses, cuando menos.

lo tengo que sobrellevar seis meses porque ya firmé un contrato de renta y tiene que salir para la renta mínimo, esas son metas como que se forzan o se concretan por el hecho de un compromiso (J08)

10.1.3 Relacionadas al Ámbito Familiar. Uno de los participantes (J11) no expresó plantearse metas a corto plazo los ámbitos de preparación profesional ni en el ámbito productivo. Este participante desertó de la universidad y no pretendía buscar ingresar a una nueva institución universitaria. La meta que se proponía a corto plazo era cuidar de sus padres en su vejez, lo que parecería incongruente con la realidad, pues sus padres continuaban trabajando; el padre contaba con un negocio de diseño y construcción de ventanas de aluminio, y la madre (MJ11) vendía diversos productos de manera informal, y sustentaban a su familia (conformada por ambos progenitores, J11 y su hermana menor que cursa el tercer grado de preparatoria).

10.1.4 Relacionadas al Ámbito Deportivo de Alto Nivel. Uno de los participantes (J06) es el único en la muestra del estudio que ha desarrollado una carrera deportiva de alto nivel, llegando a participar en una Universiada a nivel nacional, se planteaba a corto plazo el obtener un rango superior en su deporte, el llamado Segundo Dan en Tae Kwon Do, que es una segunda cinta negra.

pues sí me interesa continuar y eventual y eventualmente intentar sacar mi segundo Dan, que es dijésemos el segundo nivel de cinta negra (J06)

10.2 Mediano Plazo. Como se mencionó inicialmente, en lo referente a lo que los participantes consideraban “mediano plazo”, se han categorizado también en relacionadas al ámbito de preparación profesional, relacionadas al ámbito productivo, al ámbito familiar y otras relacionadas a práctica deportiva a un alto nivel.

10.2.1 Relacionadas al Ámbito de Preparación Profesional. Respecto a las expectativas relacionadas al ámbito de preparación profesional, se tiene una subcategoría relacionada a estudios de grado, en la que algunos participantes (J03, J04) por el nivel de avance que tienen en su carrera, se planteaban concluirla satisfactoriamente. Por otra parte, J09 expresó su deseo de realizar estancia académica en el extranjero en el transcurso de su carrera.

Realizar una estancia preprofesional que gracias al nivel de participación quiero mostrar y el nivel académico en otro país (J09)

En cuanto a las relacionadas a estudios de posgrado, J02 y J10 planeaban realizar estudios de maestría, mientras que J01 se planteaba realizar estudios de doctorado, ambos en el extranjero en una institución de prestigio:

ser aceptado en alguna otra universidad para poder realizar mi maestría (J02)

De mis amigos hay muchísima gente que ha entrado a Harvard, a Yale, Standford para estudiar el posgrado... entonces obviamente pues como que el objetivo sería como una escuela de ese nivel, hacer un posgrado... EU para mí es como que el objetivo y una universidad obviamente buena, de prestigio y pues es lo que tengo en mente (J10)

10.2.2 Relacionadas al Ámbito Productivo. En cuanto a las relacionadas al ámbito productivo, se construyeron dos subcategorías; la primera se cristalizaría al desempeñarse en el ámbito laboral en su área profesional (J03, J07):

*encontrar un programa para poder enseñar a niños de bandas, de bandas de pueblos (J03)
me interesa mucho eso de ganar experiencia... trabajando primero en una clínica, y luego en un hospital (J07)*

La segunda en hacer un cambio de institución laboral (J02):

si llegara a salir alguna otra oportunidad laboral hacia finales de año poder realizar algún cambio... poder realizar algún cambio en mi vida profesional (J02)

La tercera de estas se cristalizaría al adquirir materiales necesarios para ejercer su profesión en el ámbito privado.

10.2.3 Relacionadas al Ámbito Familiar. Las expectativas relacionadas al ámbito familiar fueron planteadas por el participante J11 al mencionar el continuar cuidando de sus padres en edad avanzada.

10.2.4 Relacionadas a Práctica Deportiva a un Alto Nivel. Finalmente, en el ámbito deportivo de alto nivel, J06 se planteaba ser clasificado a participar en la próxima Universidad nacional y obtener una medalla en esa competencia, pues en la ocasión anterior logró obtener el cuarto lugar. Asimismo, consideraba el obtener un rango mayor en su disciplina deportiva, como lo es el tercero o cuarto Dan, que corresponde a un nivel de tercera cinta negra.

en la Universiada, pues sacar medalla... porque la otra vez me quedé a nada de conseguirla y en cuanto a lo del rango me gustaría llegar al menos al tercero o cuarto Dan (J06)

10.3 Largo Plazo. Esta subcategoría se conformó con dos categorías de tercer orden, las relacionadas a preparación profesional, las relacionadas al ámbito laboral, relacionadas a práctica deportiva a un alto nivel, y finalmente una subcategoría que aquí se denomina Alcanzar “metas comunes”.

10.3.1 Relacionadas a Preparación Profesional. Estas expectativas se enfocaban, por una parte, en estudiar una segunda licenciatura, que es el caso de J12, que realizaba estudios de arquitectura y pretendía estudiar una licenciatura en artes; por otra parte, se dirigían a continuar incrementando la preparación profesional en el extranjero (J03) al realizar estudios de doctorado y post doctorado (J01, J09) en el extranjero.

salir del país... esperaría unos tres años más o menos después de terminar la carrea, y me iría para Holanda, Alemania... Holanda porque hay muchas oportunidades musicales... te pagan por estudiar, aprendes muchísimas cosas de los mejores maestros (J03)

Realizar estudios de doctorado y de posdoctorado en otro país... me parece que en el ámbito forestal tiene bastante peso Canadá... sigo considerando mucho Canadá. Otra zona forestal muy importante pero mucho menos desarrollada es Sudamérica, y otra zona políticamente inestable sería Rusia. Creo que hasta ahorita la mejor opción sería trabajar en bosques, en el aspecto de bosques sería Canadá. (J09)

10.3.2 Relacionadas al Ámbito Laboral. En lo referente a las expectativas laborales, se configuraron cuatro subcategorías: la primera es desempeñarse profesionalmente en el ámbito de la investigación (J01):

en algún momento obtener una plaza de investigador, tener trabajo en el sector de investigación... (J01)

La segunda de estas, de acuerdo con el discurso de J10, desempeñarse en la academia en institución de alto nivel. La siguiente se refiere a desempeñarse profesionalmente en

ámbitos de alto nivel de desempeño, como el servicio exterior mexicano (J02) o la Filarmónica de Berlín (J03):

ingresar al servicio exterior sería una experiencia bastante, bastante positiva... es cada dos años el concurso (J02)

en Alemania, quiero tocar con la Filarmónica de Berlín ... sé que pues... es como pensar muy alto, pero por eso, por eso es mi expectativa, irme a Alemania, tocar allá, dar clases o que me den clases (J03)

Como última subcategoría en este apartado, se tiene Ejercer su carrera profesional. Se decidió incluir esta, dado que la historia de vida de J14, sobresaliente intelectual, abunda en situaciones adversas como el *bullying* de compañeros y maestros, depresión en muchos momentos de su vida, además de diabetes infantil, lo que le ha llevado a momentos en que parece que todo esto le sobrepasa de tal manera que no podría seguir adelante. De ahí que la frase que da peso a esta subcategoría esté cargada de múltiples experiencias y signifique también un logro importante para la participante:

Ejercer, a final de cuentas... (J14)

En cuanto a las expectativas relacionadas a emprendimientos, se conforma por el emprender un negocio relacionado a productos de primera necesidad, y/o con relación a medicamentos veterinarios, actividad que ya realizaba J06 en el tiempo en que se le entrevistó:

generar recurso para... ya sea poner una como cadenita de tiendas, por ejemplo, purificadoras que ahora tienen un buen auge... y también por ejemplo potenciar lo de los medicamentos veterinarios porque pues hay muchos lugares en los cuales no hay atención en ese sentido del laboratorio, entonces por ejemplo ya con eso podría instaurar un almacén en Guerrero por dar un ejemplo, o Oaxaca, que son Estados bastante ganaderos, y por ende hay una gran demanda de insumos veterinarios. Ya pues con eso tener dos fuentes, digamos mi trabajo y el negocio que instaure (J06)

Por su parte, J07 mencionó que tenía la expectativa de emprender una Clínica de rehabilitación física después de haber ganado experiencia en alguna clínica privada o en un hospital, y de haber recibido mayor capacitación en su área profesional:

mi escuela nos forma para que nosotros tengamos nuestro propio centro de rehabilitación, entonces sí me gustaría mucho tener mi espacio propio para atender ahí (J07)

10.3.3 Relacionadas a la Práctica Deportiva a un Alto Nivel. Como en las expectativas a corto y mediano plazos, J06 planteó también expectativas relacionadas a práctica deportiva

de alta competitividad a nivel internacional, señalando su deseo de clasificar a evento deportivo internacional en el Tae Kwon Do, pero señalaba también que esto no dependía completamente de su desempeño, sino de cuestiones relacionadas a las asociaciones que pudieran ser la vía para obtener la clasificación:

La universiada (nacional) te puede mover dependiendo de la asociación estatal que te clasifiquen o te propongan para los selectivos de universiada internacional... pero depende mucho de eso, porque por ejemplo aquí en Morelos es un cochinerito la asociación estatal, son muy corruptos desde siempre (J06)

Finalmente, la subcategoría Alcanzar “metas comunes”, que sólo J14, con la historia mencionada en párrafos anteriores, apunta como expectativas. Como se puede observar, a diferencia de muchos de los participantes, J14 no expresó expectativas relacionadas a realizar estudios avanzados en su área profesional en instituciones consideradas de alto nivel académico, ni en el extranjero, como tampoco trabajar en instituciones reconocidas, sino que dirigió su discurso a “metas comunes”, que pone en la mesa esta posibilidad de que las personas con aptitudes sobresalientes, como resultado de los sucesos experimentados al paso del tiempo, pueden concluir que su expectativa de vida es, precisamente, “metas comunes”:

Las metas comunes, algún día tener estabilidad económica, tener una familia, lo más... se podría decir ... lo más superficial, lo más normal (J08)

10.4. Expectativas de los padres. Esta subcategoría expone lo que los progenitores participantes esperan de sus hijos, hacia el futuro, en tres ámbitos, que son: el ámbito personal, el ámbito de preparación profesional y el ámbito laboral; asimismo, se ha configurado, como parte de esta, la categoría de tercer orden denominada Consecuencias en los jóvenes por las altas expectativas de familiares.

10.4.1 Relacionadas al ámbito personal. Estas expectativas destacan aspectos que, si bien no se pueden separar del todo de aspectos contextuales en los que se relaciona cada individuo, sí pone el énfasis en la propia persona, en la subjetividad, en la autodeterminación.

10.4.1.1 Construir su felicidad. Estas expectativas se refieren a “construir” lo que, desde su propia subjetividad, el/ la joven participante puede conceptualizar como “felicidad”, y que se puede construir de diferentes maneras, como se puede observar a continuación:

siempre le digo “...no quiero que pierdas de vista construir tu felicidad, te toca a ti buscarla, entonces si a ti te hace feliz trabajar en ambiente diplomático, búscalo; si a ti te hace feliz trabajar con los migrantes, busca, busca servir a los migrantes, si a ti te hace feliz tener dinero,

busca tu empresa, tu ámbito donde puedas construir más dinero si es que eso quieres, o una familia, igual decide tú” (MJ02)

Esta madre, de manera reiterada, coloca en su hijo las decisiones sobre el construir su felicidad, buscarla en ámbitos diferentes, y de alguna manera plantea líneas con las que relaciona la felicidad de su hijo, como son aspectos de trabajo (diplomacia, trabajo con migrantes), con aspectos económicos (“más dinero”), y con formar una familia.

Por su parte, el padre de J02 coincidió con su esposa al mencionar la felicidad, la realización y la plenitud, todos estos conceptos más bien abstractos, como expectativas hacia su hijo, y deja también esta responsabilidad en él:

yo ya no le pongo expectativas, lo único que quiero es tener un hijo feliz, realizado, pleno en su proyección, que él se proyecte hasta donde él quiera proyectarse... que pueda decir “Papá, llegué a donde quise llegar, o a lo mejor llegué más allá de donde quiso llegar” (PJ02)

Es interesante observar que, al inicio de este fragmento de discurso, el padre participante menciona “yo ya no le pongo expectativas”, refiriéndose a metas específicas, concretas; de esta frase también se puede inferir que en otros momentos o etapas de la vida de su hijo sí lo hacía. Sin embargo, en concordancia con su esposa (MJ02), posteriormente el padre hace énfasis en la autonomía de su hijo en cuanto a decidir su camino futuro y sus metas a alcanzar, por lo que no pone una etiqueta respecto a ese camino a seguir ni a las posibles metas.

Por otra parte, la madre participante MJ03/04, al hablar sobre sus expectativas con respecto a sus hijas refiere su deseo de que realicen sus proyectos, que son muchos, y con esto encuentren satisfacción:

Yo quiero que sean mucho por ellas y para ellas, para satisfacción de ellas [...] me alegra mucho que ellas tienen muchos proyectos que si se realizan ¡qué bien!, y si no concluyen al nivel que quieren, pues también ¡qué bien! Porque si lucharon por ello, experiencia deben haber tomado, que siguen formando su vida (MJ03/04)

Se puede observar que la madre señala que esto traería a sus hijas la satisfacción de alcanzar sus metas mediante el esfuerzo, y que aún cuando no logran alcanzar estas metas habrían ganado ya experiencia que beneficia sus vidas.

10.4.1.2 Formar una familia. Una expectativa más que se rescata del discurso dos madres participantes es que su hija forme una familia. En un primer caso, la participante MJ08 menciona de manera directa:

A la larga esperarí que forme una familia (MJ08)

Por otra parte, MJ03/04 plantea esta expectativa de manera indirecta, como una posibilidad en el caso de que decidieran no continuar en el camino que les llevara a alcanzar las metas que se han planteado en el ámbito de formación profesional y el ámbito laboral, como se puede observar en este fragmento de discurso de esta madre:

si en algún momento dicen “¿Sabes qué? Siempre no [refiriéndose a no continuar buscando las metas profesionales y laborales] ... me voy a casar...Estoy embarazada” o circunstancias así... yo lo asumiría con felicidad, “Qué bueno hija que vas a formar tu familia, que bueno que vas a tener tu compañero, tus hijos” cualquiera de las dos, sería feliz. Esperaría que elijan buenos compañeros de vida, hombres que las quieran y a quien ellas quieran, que las respeten, y que ellas respeten (MJ03/04)

La madre participante señala que ella asumiría con felicidad una decisión como esta, y plantea su deseo de que, ese caso hipotético, mantuvieran relaciones basadas en el respeto con su pareja.

10.4.1.3 Vida independiente. La mayoría de los jóvenes, así como las madres y padres participantes en esta investigación han comentado aspectos de su vida que señalan que los jóvenes se encuentran en camino a la independencia de sus padres, aunque por su edad y el hecho de estar cursando su carrera profesional aún dependen en buena medida de ellos, principalmente en el aspecto económico.

Por ejemplo, la madre de J02 usa una metáfora para establecer que ella lo ha preparado para ser independiente:

yo lo preparé para volar y este... sí quiero que vuele para tomar decisiones (MJ02)

Por su parte, la madre de J10 comenta que antes de que su hija saliera a radicar en la CDMX para estudiar su carrera, ella apoyó directamente para encontrar un lugar donde pudiera vivir, lugar en el que permaneció el primer año; al continuar con su discurso, MJ10 usa una metáfora similar a la que usa la madre del ejemplo anterior acerca del camino en que su hija se encuentra hacia la independencia:

Ya después ella buscó, se entiende, porque para eso están aprendiendo, para tomar después sus propias decisiones y volar un poquito, para eso les dimos alas, para que las usen (MJ10)

Sin embargo, se observa un caso en el que la madre participante, por la historia de vida de su hijo (se ha dado de baja definitiva de la universidad, no manifiesta interés en buscar un empleo, depende de su mamá para realizar ventas de postres) manifiesta de manera enfática

como expectativas el que este sea independiente, por lo que planean que aprenda un oficio con el cual pueda trabajar en un negocio propio, pues considera que difícilmente podrá trabajar en algún lugar con otras personas, y así mantenerse económicamente:

que aprenda a hacer las cosas, trabaje, aprenda a hacer algo por su cuenta porque para que trabaje en algún lugar va a ser muy complicado, y ya si él es su propio patrón, siento que es más fácil. Ahora, queremos que cada quién tenga su propia casita, para que cada uno agarre su responsabilidad. “Aquí está tu casita, lo que te pudimos dar, encárgate de mantenerla, de limpiar, de hacer todo lo tuyo”. Es una forma de que empiece a irse, porque de otra forma no se va a ir, entonces mamá y papá no pueden estar para siempre en sus vidas, le haría un daño muy grande el hecho de que lo tenga conmigo toda la vida, y el día que no esté... esos son los planes que tenemos (MJ11)

Como se puede leer, esta madre participante y su esposo tienen planes de construir y entregar a cada uno de sus dos hijos una *tiny house* con fines de que se independice de ellos, pues consideran que de otra manera J11 no lograría hacerlo, con las consecuencias que esto traería para el joven y para ellos como padres. Las entrevistas con esta madre de familia denotaron angustia ante la situación que vive su hijo, así como respecto a lo que será de él en el futuro cuando ella y su esposo no vivan ya.

En una línea similar de expectativas, la madre de J14 señala:

Pues mis expectativas son que sea una mujer funcional, independiente, que no tenga que andar dependiendo de mí o de alguna pareja o de alguien para salir adelante, o sea, yo muchas veces se los he dicho “Si te quieres ir a vivir a otro municipio, estado, país, adelante, ya cumplimos la misión aquí y eres libre de hacer de tu vida un papalote”. Sabes que mientras yo viva, las puertas de la casa están abiertas, pero son tus decisiones. Entonces, así como que diga “Quiero que sea una mujer funcional e independiente, nada más” (MJ14)

Aunque la historia de vida de J14 es diferente en muchos aspectos a la del participante J11, su mamá enfatiza la expectativa de que su hija haga una vida independiente, al hablar de su hija no hace mención sobre sus intereses o sus aptitudes, como tampoco sobre proyectos que en algún momento hubieran compartido en familia.

10.4.2 Relacionadas al ámbito de preparación profesional. Un siguiente ámbito en el que los progenitores expresaron expectativas respecto a sus hijos es el de la preparación profesional. Sus expectativas son planteadas de acuerdo con el nivel de avance de sus hijos en su carrera profesional.

10.4.2.1 Concluir su carrera. Algunos progenitores ubican sus expectativas, en el corto plazo, en que concluyan sus estudios universitarios:

Que termine su carrera. Siempre le he dicho, “Mira, tú vas a tomar las decisiones en tu vida, tú vas a saber qué haces de tu vida, tú eliges, pero lo que sí te pido es que sí estudies porque eso te va a abrir muchas puertas (PJ07)

que termine una carrera profesional, que disfrute hacer su trabajo, que haga con gusto, no diría yo que gane mucho dinero porque no sabemos qué es lo que le va a gustar, pero sí que se desarrolle plenamente (MJ08)

Según se puede observar en estos fragmentos de discurso, las madres señalan la expectativa de que sus hijas terminen su carrera profesional como un punto de partida hacia el futuro, en el cual esos estudios les abrirán puertas que beneficiarán su vida.

10.4.2.2 Realicen estudios de posgrado (maestría y doctorado). Algunos progenitores expresaron las expectativas de que sus hijos, debido a la capacidad intelectual que tienen, estudiarán en programas de posgrado (maestría y doctorado)

yo lo visualizo con eso, va a seguir estudiando, va a seguir la maestría, el doctorado, esas son mis expectativas hacia él (MJ01)

De acuerdo con la información co- construida del participante J01, estas expectativas están en concordancia con lo que el joven participante desea realizar en el futuro próximo, dado que se encontraba a punto de concluir su carrera profesional.

10.4.3 Relacionadas al ámbito laboral. El último ámbito sobre el que los progenitores expresaron expectativas hacia sus hijos fue el laboral.

10.4.3.1 Ejercen su carrera. Algunos de los padres mencionan que su expectativa es que trabajen en la actividad para la cual realizaron sus estudios universitarios,

verla trabajando con lo que es su carrera y con lo que le gusta (MJ07)

que disfrute hacer su trabajo, que haga con gusto, no diría yo que gane mucho dinero porque no sabemos qué es lo que le va a gustar... que disfrute lo que haga, eso sería para mí lo más esencial (MJ08)

En estos casos, ni el discurso de las jóvenes ni de las madres participantes, incluyó la idea de trabajar fuera del país; enfocan su expectativa, se podría decir que más llanamente, en que ejercen su carrera.

10.4.3.2 Trabajar en el extranjero. Algunos progenitores señalan el salir a trabajar en el extranjero como una de sus expectativas respecto a sus hijos, como se puede observar en estos fragmentos de discurso:

primero que nada, espero que él tome decisiones para construir su felicidad... sé que esto va a implicar o que estudie más o que se vaya a otro lugar a trabajar, otro país, porque le veo esas inquietudes (MJ02)

igual no viva aquí, le digo "Te vas, hijo, te vas a donde tú quieras, a España, te vas y el día que ya tengas una vida estable allá, puedas tener lo que te gusta (MJ01)

A diferencia de las participantes mencionadas en la subcategoría anterior, la idea de salir del país para trabajar se encuentra como una clara expectativa en el discurso de estas dos madres participantes, así como también en el de sus hijos (hombres). Posiblemente, esto tenga una relación directa con el área de estudio de sus carreras universitarias; mientras que la participante J07 estudia fisioterapia y la participante J08 estudia Ciencias políticas, el participante J01 estudia Física y el participante J02 estudia Relaciones internacionales. Pareciera que existe la consideración de que las carreras de las jóvenes participantes debieran ser ejercidas dentro del país, mientras que las carreras de los participantes varones parecen contar con la opción y posibilidad de ser ejercidas fuera de México.

Con la información de las historias de vida de estas dos y estos dos jóvenes participantes no se podría señalar que la decisión de carrera de estos estudiantes, y en línea con esto sus expectativas laborales, hubiera estado claramente condicionada por cuestiones de género, pero tampoco se puede descartar esta posibilidad.

10.4.3.3 Reciba reconocimiento por sus aptitudes. Aunque esta expectativa no se observó de manera generalizada en la muestra, se consideró relevante incluirla. Una madre de familia participante señaló que su expectativa es que su hijo reciba reconocimiento más amplio del que hasta ahora ha recibido por su desempeño en el área en que ha sobresalido.

Espero que él algún día sea reconocido como dibujante, como pintor, si no internacionalmente... porque ya me dijo que no quiere ser famoso, por lo menos localmente, que su trabajo sea conocido, porque todo mundo le celebra, le felicita, le alaga sus trabajos ... y voy a estar atrás de él para que haga [realidad] sus sueños porque sé que le gusta a mi hijo todo eso, le gusta mucho... sé que mi hijo le va a poner empeño y va a hacer lo que siempre quiso hacer, pero en un futuro y no muy lejano porque se va a aplicar, yo sé que se va a aplicar y va a ser todo lo que a él le gusta (MJ12)

Como se puede observar, la madre de J12 señala la expectativa de reconocimiento para su hijo, dado que a su parecer esto no ha sucedido a un nivel más amplio socialmente, aunque sí lo recibe de parte de personas que han formado parte de su vida, como maestros, compañeros, personas a las que les ha realizado algún trabajo artístico.

Ahora bien, en este ejemplo se puede observar la intensión de la madre participante de “*estar atrás de él para que haga sus sueños*; y señala “*sé que le gusta*”, “*sé que le va a poner empeño*”, “*va a hacer lo que siempre quiso hacer*” “*porque se va a aplicar*”, “*va a ser...*”. Una lectura de estas frases nos puede llevar a pensar que ella conoce a su hijo de tal manera que sabe qué es lo que su hijo pretende realizar en el futuro próximo, aunque de acuerdo a la información que esta madre ha co- construido esto es más bien un fuerte deseo; en otras palabras, no es un “Yo sé que...” sino un “Yo quiero que...”, lo que podría llevarnos a considerar que el deseo de reconocimiento es más bien de la madre participante, y antepone su deseo, su expectativa, al de su hijo, al leer la frase “*y voy a estar atrás de él para que haga*”.

Una lectura más, que tiene su base en la historia de vida de este joven participante, puede llevarnos al deseo sincero de esta madre de que su hijo salga de un cierto estado, como una convicción, en el que no considera alcanzable la posibilidad de llevar sus aptitudes en el dibujo y la pintura más allá de realizar trabajos en un estrecho grupo de gente. En categorías anteriores se ha mencionado que el participante J12 es introvertido, se ha visto frente a las ideas de que los artistas no pueden alcanzar un buen estatus de vida, ha vivido situaciones familiares de escasos recursos económicos, y ha tenido que ocupar el rol de proveedor en su familia por diversas situaciones. Todo esto conjugado, posiblemente, sea lo que lleva a esta madre participante a plantear este deseo de que su hijo encuentre el reconocimiento social por su trabajo en el dibujo y la pintura.

Estos planteamientos podrían llevarnos a la necesidad de reflexionar con los progenitores de alumnos sobresalientes sobre la importancia de no anteponer las expectativas y deseos propios sobre los de sus hijos, sino respetar la autonomía de estos para ir definiendo su plan de vida.

10.4.4 Consecuencias en los jóvenes por las altas expectativas de familiares. Un aspecto más de relevancia en esta categoría es el que en algunos casos los progenitores podrían tener expectativas tan altas hacia sus hijos, que podrían tener consecuencias no deseadas.

10.4.4.1 Estrés por altas expectativas de los familiares. El estrés, de acuerdo con las historias de vida de la mayoría de los participantes, parece ser originado no en el microsistema familiar, sino en la relación de los ahora jóvenes con maestros, instructores en las artes o entrenadores deportivos.

Sin embargo, el padre de J02 señaló que, en algunas ocasiones, su hijo le ha comentado en tono de reclamo que sus familiares, incluidos sus padres tienen expectativas muy altas respecto a él, lo que le ocasiona estrés al pensar en la posibilidad de no satisfacer esas expectativas.

¿por qué forzosamente siempre esperan mucho de mí” le digo “No, yo nunca he esperado mucho de ti”, “No, sí papá, pero es que todo mundo espera mucho de mí, entonces eso me estresa, que esperen mucho de mí y me estresa no poder corresponder a ese límite que ustedes consideran que yo debo poder alcanzar” (PJ02)

Se puede observar en esta cita del discurso una discrepancia entre la percepción del joven y la de su padre respecto a las altas expectativas que tienen sobre él, y que se originan, de acuerdo con el discurso de PJ02, en el hecho de que es el primo de mayor edad, pero también en su nivel de conocimientos y dominio de idiomas extranjeros, y que consideran que será quien alcanzará mayores niveles salariales.

También hay algo que sí le estresa... él es en la familia, como de primos es como el ejemplo a seguir, le estresa que le digan “Ah, es que J02 es el que sabe más idiomas, es el que sabe más, es el que va a ganar más dinero”, eso le estresa porque es el primo mayor (PJ02)

Asimismo, la participante J14, al hablar acerca de la presión que vivió de parte de su familia nuclear y extensa respecto a la decisión de su carrera profesional expresó:

mi papá quería que fuera ingeniera, él a muerte con que yo fuera ingeniera; mi mamá quería que fuera pedagoga, mi abuelita con que fuera una gran licenciada... pero no en psicología como estoy estudiando... que los psicólogos están locos, no sirven para nada. Entonces, en mi familia todos son ingenieros, abogados, doctores, gente muy importante... arquitectos [...] Entonces, pues siempre sí ha habido como eso de que “Pues, es que tu prima estudio esto, tú también estudialo para que seas mejor que él”, o “Tu tío...”, no sé, “El hijo de la vecina está estudiando arquitectura... o un doctorado, tú también” y yo pues no, estoy en psicología (J14)

Como se puede observar, de acuerdo con el discurso de la participante, en esta familia extensa, por una parte, se ubican profesiones que consideran importantes, a las que deberían aspirar, y por otra parte ubican profesiones, como la psicología, que no solo no consideran importantes, sino que en su perspectiva “no sirven para nada”.

Los adjetivos “gran (licenciada)”, “(gente) muy importante”, “(para que seas) mejor que él” evidencian lo que para esta familia representan las altas expectativas, y por lo que ejercían esta presión a la participante. Sin embargo, la expresión “él [su papá] a muerte con que yo fuera ingeniera” lleva la presión hacia su hija a un nivel más alto, pues para él la cúspide de sus expectativas se ubicaba precisamente en esa carrera.

Al hablar respecto a las consecuencias inmediatas de no cumplir las expectativas del padre, la mamá de la participante J14 comenta que:

él anhelaba que su hija estudiara una ingeniería. Y le dejó de hablar como uno o dos meses. Obviamente eso le afectó muchísimo a ella porque se sintió rechazada (MJ14)

De acuerdo con la historia de vida de esta participante, esta actitud de parte de su padre abonó para que su salud mental se viera afectada, considerando que había tenido ya un proceso difícil durante su escolarización, que incluía acoso por parte de algunos maestros y de compañeros, asimismo depresión originada en parte por esta situación, y dificultades de salud, situaciones por las que esta participante ha recibido atención médica, psicológica y psiquiátrica en diferentes momentos de su vida.

Esta categoría nos ha presentado la oportunidad para observar las expectativas de los jóvenes participantes en esta investigación. Entre las cuestiones que se han puesto en evidencia es que las interacciones dinámicas y no unidireccionales, que han experimentado los jóvenes participantes en los diferentes sistemas ecológicos van modelando sus expectativas a futuro.

Se logran identificar aquellos que por interacciones negativas experimentadas por largos periodos expresan expectativas muy cercanas a lo que cualquier otra persona de la sociedad en su contexto pudiera tener, sin considerar una consciencia del potencial con que cuentan; esto evidentemente no representa una opción negativa para la vida, siempre y cuando sea por decisión propia, y no como de manera obligada por las condiciones y experiencias vividas.

Por otra parte, algunos otros participantes que expresan expectativas que denotan confianza basada en sus aptitudes, procurando mirar espacios de oportunidad hacia el futuro inmediato, a mediano y a largo plazos.

Finalmente, algunos otros participantes expresan expectativas completamente confiados en que pueden alcanzar niveles de desempeño muy altos tanto en espacios de preparación profesional como propiamente laborales, y esto con fines de alcanzar un estado de satisfacción de haber alcanzado los niveles que aspiran alcanzar, pero también expresando su interés en devolver de diferentes maneras beneficio a la sociedad, de la que también han recibido beneficios variados.

Un aspecto importante a mencionar es que, aunque algunos de los participantes no denotan tener claridad en lo que tendrían que realizar para alcanzar las expectativas que se

plantean, varios otros tienen una visión más clara al respecto, lo que les lleva a identificar los elementos que ahora consideran necesarios, buscan las oportunidades para hacerse de esas herramientas (cursos, talleres, vinculación con personas e instituciones) y trabajan sobre estas para desarrollar las competencias o concretar vinculaciones que les podrían ser de ayuda, desde su perspectiva actual, para el futuro deseado.

Por su parte, los progenitores han expresado sus expectativas en diferentes ámbitos (personal, de preparación profesional, y laboral); como en el caso de los jóvenes participantes, se observa en los progenitores posturas diferentes, algunos con expectativas que pueden considerar altas o muy altas, mientras que otros tienen expectativas similares a las que progenitores de hijos que no presentan aptitudes sobresalientes podrían tener. Asimismo, se observa que en algunos casos pareciera que las expectativas de los padres se sobreponen (o pretenden hacerlo) al deseo de los hijos, lo que evidentemente no permite a estos últimos desarrollarse en autonomía en esta y otras áreas de su vida. Finalmente, aunque en la mayoría de las historias de vida se observa que la interacción de los jóvenes con maestros, instructores y entrenadores puede ocasionar estrés, se observa un caso en el que expresamente de estrés ocasionado por las altas expectativas de la familia extensa, pero también de los padres.

De esta manera concluye esta reflexión de cierre de esta categoría. Se da paso a un apartado en el que se intentará integrar las diferentes categorías con un enfoque más ecológico que lo que se ha logrado en la exposición de las diferentes categorías.

7.3 Integración de las Categorías

Este apartado está dedicado a integrar los hallazgos de las diferentes categorías configuradas a partir de las historias de vida de los participantes, procurando exponer y analizar desde una visión ecológica, a la vez que retomando algunos elementos planteados desde el pensamiento complejo y elementos de modelos explicativos socioculturales y sistémicos de las aptitudes sobresalientes.

El objetivo planteado en esta investigación fue comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes a partir de las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas ecológicos de los que forma parte en el transcurso del tiempo, motivo por el cual la labor al analizar el discurso de los participantes se enfocó permanentemente en la búsqueda e identificación de aquellas relaciones significativas que cada

joven participante ha establecido durante su vida con los diferentes niveles de sistemas de los que forma parte, de manera específica en aquellas que impactan de una u otra manera el desarrollo de sus aptitudes.

Fue así que se construyeron las diez categorías que han sido presentadas en este capítulo brindándoles un espacio específico a cada una solamente con fines de poder entrar a mayores detalles en los hallazgos empíricos, si bien se ha planteado desde el inicio de este trabajo que estas relaciones suceden de manera compleja, como en un tejido en el que estas relaciones representarían hilos que se entrecruzan, se asimilan para constituir un todo, con una estructura con características propias e irrepetibles, dando como resultado la manifestación y desarrollo de las aptitudes de cada persona y, después de experimentar un proceso, su posterior manifestación en talentos diversos.

Un aspecto importante radica, de acuerdo con lo analizado, en el reconocer que, si bien las relaciones son múltiples y diversas, existen algunas que tienen un papel que cobra mayor relevancia, ya que toman el papel de soporte al entramado que se forma al paso del tiempo.

A continuación, se expone precisamente cómo se ha comprendido el desarrollo de las aptitudes sobresalientes en una persona, con base en las relaciones dinámicas significativas que se han destacado en este capítulo.

7.3.1 La Persona

Al presentar estas interacciones fundamentales, planteadas en las categorías, frente al modelo ecológico de Bronfenbrenner se observó y ubicó, como lo propuso este autor, a la persona en el centro del modelo (en esta investigación, los jóvenes participantes) con sus propias características cognitivas, de personalidad y psicosociales, con lo que los modelos explicativos de la sobredotación de corte sociocultural (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Heller, 1991, 2013; Piirto, 2008, 2011, 2016; Subotnik et al., 2011) así como algunos modelos sistémicos (Jeltova y Grigorenko, 2005; Ziegler, 2005, Ziegler et al., 2013; Ziegler y Stoeger, 2017) coinciden de una u otra manera. La persona no se encuentra aislada, como tampoco tiene un papel pasivo; por el contrario, tiene un papel activo, que se incrementa al ir desarrollando independencia y autonomía en su vida, los lleva a responder en diferentes maneras a las condiciones de vida que se les han presentado, dirigiendo sus decisiones y esfuerzos a las metas que se proponen de acuerdo con sus intereses, que evidentemente están estrechamente relacionados con sus aptitudes.

Sin embargo, algunos infantes y jóvenes podrían presentar dificultades emocionales y para socializar en sus contextos, lo que puede repercutir en su adaptación a los diferentes subsistemas ecológicos, ocasionando desajustes en la interacción entre la persona y los contextos de los que forma parte, y esto a su vez puede afectar en mayor o menor medida el desarrollo de sus aptitudes (Heller, 1991, 2013; Jeltova y Grigorenko, 2005; Subotnik et al, 2013).

En algunos casos pueden presentarse choques muy frontales entre las personas sobresalientes con sus pares y con adultos, lo cual puede generar un rechazo y aislamiento del grupo hacia la persona sobresaliente, mientras que en otras ocasiones es la propia persona sobresaliente quien decide aislarse ante el sentimiento de no pertenencia al grupo, o de inseguridad, de tal manera que viven con una muy baja autoestima a pesar de reconocer sus altos niveles de desempeño en alguna o algunas áreas de actividad. En otros casos, se pueden observar cuadros depresivos y otras alteraciones a nivel emocional.

Cualquiera que sea el caso de los mencionados, estos desajustes repercutirán de diversas maneras en el desarrollo de sus aptitudes, pues podrían renunciar a continuar participando de actividades de desarrollo que los llevarían a incrementar su dominio en sus actividades de interés, o pensar que el ser sobresaliente es una fuente de problemas que no quiere experimentar, renunciando, cuando menos temporalmente, al disfrute que encuentra en la manifestación y el desarrollo de sus aptitudes (Jeltova y Grigorenko, 2005; Subotnik et al, 2013).

Ahora bien, se ha mencionado anteriormente que, entre las muchas relaciones dinámicas que ocurren continuamente en la vida de las personas con aptitudes sobresalientes, dentro de los sistemas del modelo bioecológico se han identificado algunas que destacan en cuanto a propiciar el desarrollo de las aptitudes de las personas, de acuerdo con las historias de vida co- construidas durante esta investigación.

Esto no quiere decir que las interacciones que no se destaquen aquí no tengan relevancia, pero se observa que las relaciones más significativas son las que dan estructura y funcionan como soporte al paso del tiempo al desarrollo de las aptitudes de una persona, por adversas que pudieran ser en su naturaleza las circunstancias que enfrentan en su vida.

Estas relaciones más significativas para el desarrollo de las aptitudes de una persona se presentan a continuación:

7.3.2 Relaciones Significativas en el Microsistema

En este nivel de sistemas, destacan las interacciones entre la persona y sus progenitores como mediadores (debe recordarse que en esta investigación no participaron otro tipo de tutores legales), y que son figuras primordiales en la identificación de manifestaciones tempranas de aptitudes.

Las características propias de cada persona, tanto a nivel cognitivo, como de personalidad, como en el área emocional y el área social, en el inicio de su vida son puestas en juego el seno de las interacciones entre la persona y sus progenitores, que a su vez cuentan con características propias, y cohabitan también con diferentes sistemas ecológicos propios que ciertamente tienen un peso, aunque no determinante ni absoluto, en las decisiones que toman al paso del tiempo respecto a diferentes aspectos que tienen el potencial de propiciar el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, tales como la participación de estos en actividades de desarrollo en diferentes espacios, así como el grado de inversión que se destina en cuanto a tiempo cotidiano y a largo plazo en que las realizarán, recursos económicos destinados a estas, entre otros (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Heller, 1991, 2013; Piirto, 2008, 2011, 2016; Subotnik et al., 2011; Ziegler, 2005, Ziegler et al., 2013; Ziegler y Stoeger, 2017).

Un aspecto que tiene la misma relevancia en este microsistema es el de los apoyos no tangibles, que se traducen en estrategias de apoyo en el transcurso de la vida de los hijos. El apoyo familiar en sus múltiples expresiones está presente en las diferentes etapas de vida de los hijos, desde las etapas tempranas y aun en los primeros años de la adultez, hacia el término de sus estudios universitarios y/o su incursión al mundo laboral.

El apoyo de los progenitores no está condicionado necesariamente con factores como el nivel educativo, o socioeconómico; aunque es verdad que en algunos casos los progenitores provienen de ambientes favorecidos y que puede ser una herramienta importante en estas relaciones. El factor de mayor peso observado en esta investigación es el estilo de crianza (Heller, 1991; 2013) que, tomando las propuestas de Baumrind (1966), se puede identificar como democrático, caracterizado por el apoyo en diferentes aristas de la vida de un menor, y que promueve la escucha, el diálogo, los acuerdos, la planeación, el planteamiento de metas, el fomento de la independencia, el esfuerzo continuo, entre otros. Asimismo, los progenitores que utilizan este estilo de crianza también están dispuestos a gestionar diversos apoyos que propicien el desarrollo de sus hijos en cuanto a sus aptitudes.

En las interacciones persona- progenitores como mediadores también se han documentado que los progenitores que se inclinan por un estilo de crianza como el denominado autoritario o represivo (Baumrind, 1966) no brindan apoyo de manera permanente, mientras que en algunos otros casos lo hacen sólo en momentos muy específicos. Esto puede ocasionar en los jóvenes frustración, sentimientos temporales o permanentes de inseguridad, entre otros, lo que a su vez repercute de manera negativa en el desarrollo de las aptitudes de las personas. Sin embargo, en los casos en que aquellos cuentan con un segundo progenitor que les brinde el apoyo necesario, u otros factores protectores, se refuerza la probabilidad de superar estos pasajes y seguir adelante desarrollando sus aptitudes.

Asimismo, las relaciones en otro microsistema que se establece entre la persona y figuras significativas como maestros, instructores en las artes o tutores académicos como mediadores en espacios de desarrollo han sido encontradas como una línea más de las relaciones más relevantes para el desarrollo de las aptitudes en las personas, en coincidencia con algunos autores (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Heller, 1991, 2013).

Estas interacciones obviamente son de una naturaleza diferente a aquellas con los progenitores, como también lo son los aportes que realizan en el desarrollo de las aptitudes de las personas. Las relaciones con los progenitores son sumamente importantes para desarrollar las aptitudes principalmente en etapas tempranas, pues pueden enseñar a sus menores elementos básicos en alguna área de actividad, y en algunos casos estas enseñanzas son también de un nivel avanzado cuando los progenitores cuentan con elementos teórico-prácticos adquiridos y desarrollados en una profesión o en un oficio que dominan por haberlo ejercido por tiempo, pero la necesidad de ampliar los conocimientos en sus áreas de interés llevan a las personas y sus familias a buscar espacios especializados (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Piirto, 2008, 2011, 2016; Subotnik et al., 2011) encontrando ahí a otras figuras que les guían y apoyan también en el desarrollo de sus aptitudes en otros aspectos y otros niveles de desempeño.

Puede suceder que las personas con aptitudes sobresalientes encuentren una persona significativa en una etapa de vida específica (la infancia, la adolescencia o la juventud) y no haya otra persona igual de significativa más adelante en su vida, pero también puede suceder que en cada etapa (infancia, adolescencia y juventud) encuentren una persona significativa que

les aporten conocimientos y apoyo en diferentes maneras (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015).

Cualquiera que sea el caso, inicialmente, la interacción suele ser presencial y frecuente; con el paso del tiempo la interacción presencial puede suceder ya no de manera frecuente, sino de manera esporádica, hasta llegar al momento en que se convierta en una figura que permanece en el recuerdo, pero sus enseñanzas sobre la materia de interés, sus actitudes, su forma de vida, sus aspiraciones, sus expectativas hacia los participantes, cobran una especial relevancia en diferentes momentos de su vida futura, encontrando ahí elementos que consideran necesarios para continuar enfocándose en el desarrollo de sus aptitudes.

Ahora bien, en estas interacciones también hay algunas excepciones en las que las personas con aptitudes sobresalientes no apuntan a una persona en particular como significativa, sino expresan que todos sus maestros han aportado algunos elementos que le han servido para avanzar en el desarrollo de sus aptitudes.

7.3.3 Relaciones Significativas en el Mesosistema

En este nivel de sistema, las que se han observado con mayor relevancia son las relaciones entre la familia nuclear y redes de apoyo, así como las relaciones entre la familia nuclear y la escuela (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015).

Estas interacciones son significativas, por una parte, para el apoyo en la realización de actividades más de tipo cotidiano en los casos en que los progenitores están limitados de tiempo para estar con sus hijos; sin embargo, aunque estas interacciones pueden pasar desapercibidas o consideradas de poca relevancia, a partir de la convivencia frecuente con sus familiares, en algunos casos se pueden despertar en los menores algunos intereses que marquen aún su trayectoria profesional futura. En otros casos, estas relaciones pueden convertirse en el canal para obtener el soporte principal económico o material para que el menor participe por un tiempo sostenido en actividades de desarrollo en su área de interés. En ambos casos, que pueden considerarse “turning points” (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Subotnik et al. 2011), estas interacciones toman una relevancia única para el desarrollo de las aptitudes de una persona.

Evidentemente, también existen excepciones en las que las personas y sus familias no establecen estas interacciones positivas con la familia extensa; por el contrario, en algunos casos el distanciamiento emocional y las relaciones conflictivas son la constante.

En cuanto a las relaciones entre la familia y la escuela, inicialmente se considera aquí que estas atraviesan de diferentes maneras el desarrollo de las aptitudes de una persona (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Heller, 1991, 2013; Piirto, 2008, 2011, 2016; Subotnik et al. 2011), dado el tiempo dedicado a la escolarización que experimentan niños, adolescentes y jóvenes, lo que podría hacer pensar que la escuela es un espacio que impulsa de manera importante el desarrollo de las aptitudes de las personas, pero la realidad no es así.

Aunque existen excepciones entre las escuelas, entre los maestros, entre los equipos de educación especial, lo que se puede señalar es que, ya sea por el nivel de dominio de su actividad (como conjunto o a nivel personal) o por actitudes frente al otro, ni la escuela, ni los maestros, ni los equipos de educación especial, ofrecen la respuesta más pertinente ante la serie de necesidades que la población de alumnos con aptitudes sobresalientes presentan, lo que ocasiona que en algunos casos se vivan relaciones muy tensas, y hasta de violencia verbal, física o psicológica dirigida tanto a los alumnos con aptitudes sobresalientes como a su familia.

En el extremo, como se ha mencionado, existen casos excepcionales de escuelas, maestros de grupo y equipos de educación especial que brindan, con un alto nivel de profesionalismo, una atención pertinente a esta población y su familia.

Y en los puntos medios de estos extremos también existen personas e instituciones educativas que parcialmente brindan la atención adecuada.

Los resultados de estas relaciones evidentemente también varían entre un caso y otro, y mientras algunas familias tienen una experiencia escolar positiva, muchos otros han tenido en diferentes momentos experiencias difíciles y negativas, que lejos de promover el desarrollo de las aptitudes, se convierten en un gran obstáculo ya no solo para este aspecto sino para la participación de alumnos y su familia en la vida escolar.

Por otra parte, las interacciones establecidas entre la familia y espacios públicos y privados dedicados a actividades de desarrollo en el área de interés de los jóvenes con aptitudes sobresalientes son un elemento fundamental para propiciar su desarrollo a niveles altos de desempeño que se ubica en el mesosistema. De manera marcada, el desarrollo de las aptitudes a un alto nivel no se observa dentro de las escuelas de educación básica, media o media superior; en el nivel básico y medio, como se ha mencionado anteriormente, las escuelas de estos niveles no implementan de manera adecuada lo establecido legalmente, mientras que no existe aún una normativa para la atención educativa a la población con aptitudes sobresalientes

en el nivel medio superior. Finalmente, en el nivel universitario tanto en ámbito público como privado, en tanto espacios dedicados a áreas específicas de conocimiento en donde los jóvenes pueden encontrar coincidencia más plena con sus intereses, las personas tienen una ventana de oportunidad muy importante para ver impulsado el desarrollo de sus aptitudes.

7.3.4 Relaciones Significativas en el Exosistema

En este nivel de sistemas, se pueden ubicar como relaciones significativas aquellas que suceden entre la familia nuclear y redes de apoyo del círculo de amistades de los progenitores. Aunque estas interacciones se observan (en esta investigación) como excepcionales, se considera pertinente concederle un lugar entre las relaciones que se consideran fundamentales para el desarrollo de las aptitudes de una persona.

Para algunos menores estas interacciones pueden ser la única fuente de la que se pueda obtener los apoyos (económicos o de conocimientos) para propiciar el desarrollo de las aptitudes de una persona, y pueden ser el medio para abrir puertas para posteriores oportunidades de crecimiento en el área de interés, convirtiéndose así también en puntos de inflexión (Gagné, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015; Subotnik et al. 2011) en la vida de las personas con aptitudes sobresalientes.

7.3.5 Relaciones Significativas en el Macrosistema

A nivel de este sistema más amplio, se pueden ubicar, como significativas para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, las interacciones entre la persona y el sistema educativo (llámese políticas públicas la coyuntura de haber participado en el programa nacional, que implicó la relación con la escuela en cuanto al proceso de identificación como alumnos sobresalientes, y las estrategias de atención educativa, entre las que se encuentra el enriquecimiento y la aceleración), así como interacciones entre la persona con aptitudes sobresalientes y espacios dedicados a actividades de desarrollo (programas extraescolares) de su área de interés.

El sistema educativo, no puede verse separado de otros sistemas del macrosistema (social, económico, político y jurídico) (Bronfenbrenner, 1986, 1987, 1994; Ziegler 2005); La existencia de un marco legal a nivel de la constitución política, la ley de educación y la normatividad en la educación representa en sí mismo un beneficio importante para los menores con aptitudes sobresalientes, pues impulsa su identificación y atención educativa, en el caso de México mediante el enriquecimiento (dirigido a las diferentes áreas de aptitudes

sobresalientes) y la aceleración (dirigida específicamente a los alumnos sobresalientes en el área intelectual).

Aunado a esto, la inversión que impulsa y respalda la existencia de programas de atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes impulsados por el sistema educativo (como el que fue operado a nivel nacional entre 2006- 2012) puede propiciar una atención integral de esta población (alumnos, docentes y directivos de escuelas, padres de familia, vinculación con la sociedad). Todo esto en conjunto, debería traducirse en un impulso importante para el desarrollo de las aptitudes de las personas.

Sin embargo, en el caso de México, a pesar de que existe el sustento legal mencionado en el párrafo anterior y en otro tiempo se implementó un programa de atención educativa a esta población a nivel federal, el sistema educativo no ha sido capaz de responder en correspondencia. Con honrosas excepciones de escuelas en diferentes niveles y equipos de educación especial, la escuela como un sistema no responde a lo establecido legalmente, ni para la identificación de esta población, ni en la implementación de estrategias a nivel de aula ni a nivel de plantel, y los servicios de educación especial no siempre realizan los procesos de identificación y aceleración de manera rigurosa, descuidando aspectos importantes y necesarios para una atención educativa que responda a las necesidades de estos alumnos.

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de las aptitudes ocurre fuera de la escuela, en espacios privados dedicados a áreas específicas de actividad (dibujo, música, teatro, deportes, idiomas, danza clásica, ajedrez, ciencias) prácticamente cualquier edad, siempre y cuando se dedique un tiempo importante a la práctica diaria, y esto se observe por un lapso también amplio.

7.3.6 Relaciones Significativas en el Cronosistema

Atravesando y marcando las relaciones dinámicas significativas que se mencionan en párrafos anteriores, en el cronosistema, que se refiere a la influencia que los cambios (y continuidades) tienen en el desarrollo de la persona a través del tiempo, se pueden ubicar una serie de relaciones que pueden resultar muy significativas para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Al hablar del cronosistema, se ha considerado inicialmente al tiempo cronológico y al tiempo histórico que propuso Bronfenbrenner (1986, 1987, 1994), para identificar características de momentos históricos relevantes en cuanto al desarrollo de las aptitudes de

los participantes, así como observar las diversas respuestas que una persona, de acuerdo con su edad, puede dar a las circunstancias de vida que experimenta.

Por otra parte, planteando complejizar el concepto de tiempo, se han retomado las categorías de espacio de experiencia y expectativas de futuro desde los planteamientos de Koselleck (1993). En esta investigación, el espacio de experiencia se ha puesto en evidencia cuando los participantes traen a su presente, mediante el recuerdo o las actitudes o comportamientos, experiencias del pasado como una materia prima a utilizar, por ejemplo, en el proceso de toma de decisiones.

Asimismo, esta investigación permite observar cómo el futuro no debe entenderse como en línea recta y continua, que se encamina hacia lo aparentemente viable considerando el camino trazado por una persona en el pasado y el presente, sino más bien como un amplio horizonte de posibilidades que se presentan a la persona, y sobre las que también tiene que tomar decisiones.

Entre las posibilidades que se presentan en esta expectativa de futuro están el que una persona mantenga expectativas muy fijas, inflexibles, casi inamovibles, derivado de las experiencias, las creencias, el temor al fracaso, el tipo de mentalidad, entre otros, vividos y compartidos en su pasado, y quizá en el presente, con otras personas, provocando un cierto estancamiento que varía en su temporalidad, y que aún en algunas ocasiones parecería no terminar sino más bien fortalecerse como un patrón de vida, aun cuando una persona sobresaliente cuente con elementos necesarios para continuar desarrollando sus aptitudes.

Una posibilidad más es que las personas, en algunos momentos de vida en que se les presenten retos, o diversas problemáticas en el desarrollo de sus aptitudes regresen a tomar del pasado elementos positivos que les servirán para proyectar su futuro con un nuevo impulso, tales como enseñanzas, experiencias o expectativas ante la vida que haya asimilado de sus progenitores, o de sus maestros, instructores o tutores académicos.

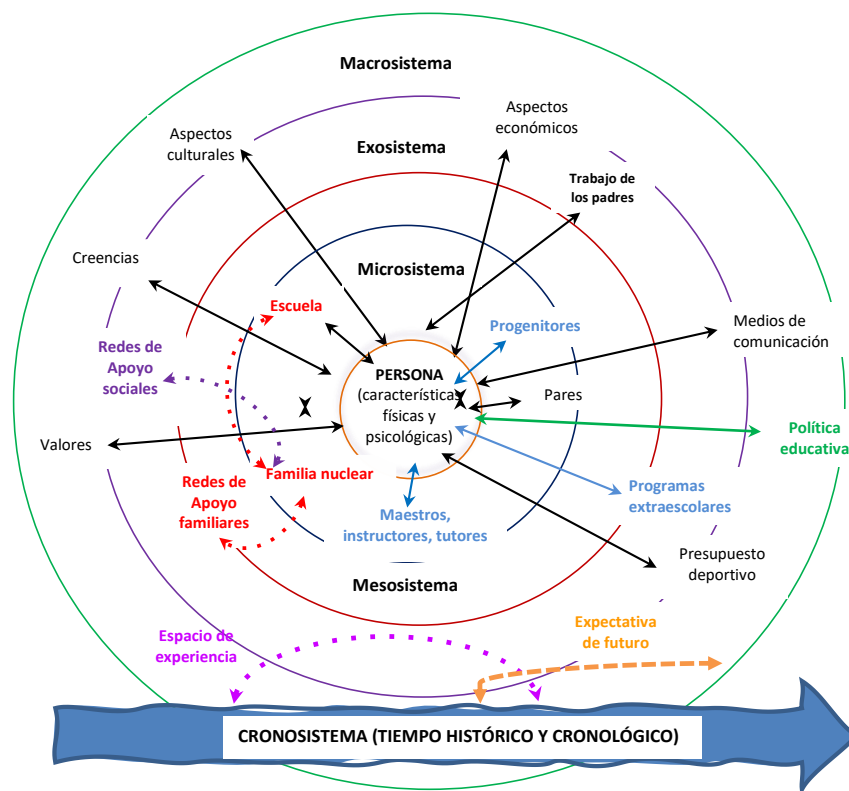
En otros casos, serán las nuevas oportunidades que se presentan en el tiempo presente de manera inesperada en la vida de las personas las que potencialmente podrían ampliar sus expectativas hacia el futuro.

Con fines de esquematizar el entramado de interacciones que se han identificado como más significativas, fundamentales, para el desarrollo de las aptitudes de una persona, se presenta la Figura 11, en la que se pueden observar los anillos a diferentes niveles que

representan, partiendo del centro, la persona, y posteriormente los sistemas del modelo ecológico de Bronfenbrenner; a cada anillo (sistema) se le ha asignado un color. También se puede observar que la mayoría de las flechas y el texto aparecen en color negro, sin resaltar, no se usan negritas en el texto ni en las flechas, intentando representar las múltiples interacciones que experimenta una persona en desarrollo.

Por otra parte, dentro de ese entramado de interacciones se destacan flechas en colores diversos, que representan las interacciones que se consideran como fundamentales para el desarrollo de las aptitudes de una persona. Como se ha mencionado, en algunos casos se destaca una interacción, mientras que en otros casos se destacan más de una.

Figura 11.
Interacciones fundamentales para el desarrollo de las aptitudes en una persona



Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación de Bronfenbrenner y Morris (2006)

Se considera necesario mencionar y enfatizar que, para realizar esta integración de categorías se partió, como se ha descrito en el apartado metodológico, del discurso de los

participantes para la construcción de las historias de vida para observar las interacciones más significativas en relación con el desarrollo de sus aptitudes. En una etapa posterior de análisis que se buscó avanzar a otro nivel de relaciones entre las categorías construidas, con fines de proponer elementos que nos llevaran a ahondar en la comprensión del desarrollo de las aptitudes sobresalientes, llegando a esta propuesta, que permite plantear cuáles son las interacciones que propician el desarrollo de las aptitudes sobresalientes al paso del tiempo, ahora pensándolas y ubicándolas en el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

De esta manera se da por concluido este apartado de Integración de las categorías co-construidas con los participantes. A continuación, se da paso al capítulo dedicado a la discusión de resultados.

CAPÍTULO 8. Discusión de Resultados

Este capítulo está dedicado a confrontar los hallazgos realizados en esta investigación con la literatura especializada, con fines de enriquecer el conocimiento que se tiene respecto del desarrollo de las aptitudes sobresalientes, que sucede de manera compleja a través del tiempo, con la intervención dinámica de diversos elementos dentro de los diferentes sistemas de los que una persona forma parte.

Esta investigación se planteó comprender cómo sucede el desarrollo de las aptitudes sobresalientes considerando como eje las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas de los que forma parte en el transcurso del tiempo.

Para empezar, es importante resaltar que los resultados de esta investigación exponen las relaciones dinámicas más significativas que una persona establece con los sistemas de los que forma parte, y que favorecen el desarrollo de sus aptitudes. Estas interacciones, señaladas por Bronfenbrenner (1995) y Bronfenbrenner y Evans (2000) como motores del desarrollo se observaron claramente en las historias de vida de los participantes, en particular en las categorías principales que han sido construidas en esta investigación. Según los autores citados, estas interacciones entre la persona con los diferentes niveles de sistemas ecológicos tienen el potencial para producir la competencia, o la disfunción en el área de interés, lo que quedó demostrado en esta investigación, cuando se observó que mientras las interacciones de una persona al paso del tiempo dan como un resultado el avance en el desarrollo de sus aptitudes, en otros casos el resultado es el abandono de la trayectoria que les llevaría al desarrollo de sus aptitudes, o el estancamiento en el desarrollo de sus aptitudes por pérdida de interés o de foco de las actividades necesarias para esto.

Ahora bien, de acuerdo con lo que se ha planteado en el espacio dedicado a la integración de los resultados, es necesario partir de la persona como centro de la serie de relaciones dinámicas significativas con los diferentes niveles de sistemas de los que forma parte que, como se ha establecido en otros capítulos anteriores, cuenta con características propias que pueden impulsar el desarrollo de sus aptitudes; sin embargo, algunas características personales podrían también convertirse en un obstáculo para estos fines. Este aspecto debe tenerse siempre presente con fines prácticos en las intervenciones educativas que se realicen, de manera que la persona con aptitudes sobresalientes, con la orientación de profesionales

trabaje en aquellas características que pudieran ocasionar dificultades en sus relaciones cotidianas con los sistemas ecológicos. El no hacerlo podría conducir a dificultades serias en diferentes ámbitos.

Un aspecto más que debe enfatizarse es el papel activo que tiene la persona, a lo largo de su vida, en las interacciones que establece con los sistemas ecológicos de los que forma parte. Este aspecto es uno más que debe tenerse presente al momento de intervenir desde la educación, dado que ante la realidad estructural que prevalece en México muy probablemente, estas personas encontrarán condiciones que no necesariamente favorecerán el desarrollo de sus aptitudes, ante lo cual deberá considerar opciones de respuesta y tomar decisiones hacia la consecución de sus metas.

Los resultados de esta investigación indican que el desarrollo de las aptitudes de una persona tiene como origen y propulsor una dinámica compleja de interacciones, en especial con algunas de estas, que experimenta la persona en los diferentes sistemas o niveles ecológicos de los que forma parte. Dicho de otra manera, aunque todas las relaciones que la persona establece en los sistemas ecológicos pueden aportar elementos que potencialmente pueden propiciar el desarrollo de las aptitudes, algunas de estas, que fueron descritas en el capítulo anterior, son las que sostienen como una columna vertebral, el desarrollo de las aptitudes al paso del tiempo. Cuando estas interacciones complejas toman un matiz negativo, no se observará el desarrollo, por el contrario, este se obstaculizará, incluso resultará en daños socioemocionales en las personas con aptitudes sobresalientes.

Entre las relaciones más relevantes, más significativas, resaltan aquellas establecidas y mantenidas con los progenitores, pero no todos estos, sino aquellos denominados en esta investigación como mediadores constantes efectivos, dado su cercanía física y emocional positiva al paso del tiempo, en el que hacen uso de recursos e implementan diversas actividades con fines de favorecer el desarrollo integral de sus hijos, y en específico el desarrollo de sus aptitudes, con resultados positivos. Esto está en consonancia con Bronfenbrenner (1995) y Bronfenbrenner y Evans (2000), cuando señalan que entre los elementos importantes en el desarrollo de los infantes están las características de los adultos con quienes conviven regularmente; en cierta manera, los valores, creencias, actitudes, conocimientos y expectativas de los adultos guiarán las actividades que se le propongan realizar (Olszewski-Kubilius, 2008).

Las estrategias que en este estudio se denominan relacionales muestran ser de gran importancia para las personas con aptitudes sobresalientes, aunque evidentemente los padres también implementan estrategias de apoyo material, según se han denominado aquí. En conjunto, la puesta en marcha de estas estrategias favorecen el desarrollo de las aptitudes de sus hijos, ya sean niños, adolescentes o jóvenes, en consonancia con lo planteado por diversos autores (Akkanat, Kutlu y Gökdere, 2015; Balish y Côté, 2013; Castellanos Simons et al., 2015; Chan, 2006; Chávez, et al., 2009; Cornell y Grossberg, 1987; Henriksen et al., 2010; Higuera- Rodríguez y Fernández- Gálves, 2017; Kiewra y Witte, 2015, 2018; Kronborg, 2021; López- Aymes, Acuña y Mercado, 2013; López-Aymes, Acuña, Ponce y Tlalmis, 2017; Micko, 2016; Olszewski-Kubilius, 2008; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Tweedale y Kronborg, 2015; Wu, 2008). Con estos antecedentes, se puede mencionar que el estilo de crianza primordialmente desplegado por estos progenitores se puede ubicar como el estilo democrático que planteó Baumrind (1966).

A partir de las historias de vida de los jóvenes participantes, se podría inferir que, en la familia de los jóvenes participantes, son las madres las que principalmente pueden ser llamadas mediadoras constantes efectivas, aunque se considera necesario dejar abierta la posibilidad de que, en algunos casos, por situaciones excepcionales, sea un padre el que ocupe este lugar; aún más, aunque en esta investigación no se documentó como un hecho plenamente observado, existe también la posibilidad de que en algunas familias podrían ser ambos progenitores, como se ha documentado en otras investigaciones (Baker y Hortonb, 2004; Blumen, 2016; Kiewra y Witte, 2015, 2018; Kronborg, 2021; Ott Schacht y Kiewra, 2018; Rimm, 2005).

Gracias a esta relación constante y cercana, estos mediadores logran identificar las manifestaciones tempranas de aptitudes, como ha sido documentado por Freeman (2006), y esto en situaciones no necesariamente planeadas en la convivencia familiar, tales como el juego de los menores, que, respaldados por la aprobación familiar, tienen el potencial para convertirse en momentos clave para que la persona en desarrollo se motive a seguir explorando potenciales áreas de interés.

Ahora bien, es necesario señalar que esta investigación documentó que algunos progenitores tienden a utilizar estrategias que podrían categorizarse como un estilo de crianza autoritario (Baumrind, 1966), sobre los cuales también han documentado diferentes autores

(Cornell y Grossberg, 1987; López- Aymes, Acuña y Mercado, 2013; López- Aymes et al., 2017).

Hablando de otros miembros de la familia nuclear y la familia extensa, se considera pertinente mencionar que, aunque no se conformó alguna categoría relacionada a familiares como abuelos, hermanos, o tíos, en algunas de las categorías construidas se observan ejemplos de relaciones de los jóvenes participantes con sus abuelos y, en menor medida, con tíos, en los que se observa el apoyo de estos, una u otra manera, al desarrollo de las aptitudes de los jóvenes participantes, como lo documentó Rimm (2005). Esto pueden realizarlo mediante apoyo económico para financiar una escuela de alto nivel académico, o para la adquisición de materiales escolares, asimismo mediante el apoyo en traslados hacia y desde la escuela, la alimentación, y el respaldo para que el menor explore áreas específicas de actividad.

En cuanto a los hermanos, que es uno de los microsistemas que se forman en la vida de una persona, tampoco se configuró una categoría específica para estos. Sin embargo, entre los aspectos que se pueden rescatar de las historias de vida de algunos de los jóvenes participantes, está el que comparten conversaciones con temáticas relacionadas a diferentes áreas de conocimiento, motivándoles a investigar sobre estas temáticas; asimismo, se ha reportado como relevante el apoyo emocional que encuentran en alguno de los hermanos. Del resto, no se ha reportado sino cuestiones más comunes en la población en general, como coincidencias y desacuerdos que pueden ocurrir en medio de toda familia.

Un microsistema que también muestra ser importante es el que se establece mediante las relaciones entre la persona y los maestros, instructores de arte, entrenadores deportivos o tutores académicos. Esta investigación ha documentado algunos rasgos que caracterizan a estos mediadores en los diferentes espacios de desarrollo, categorizándolos en aquellos relacionados a la preparación profesional y otros relacionadas a su personalidad (Rowan y Townend, 2016). Algunos de estos mediadores contaban con características que los llevan a ser eficaces para propiciar el desarrollo de las aptitudes (Castellanos, 2014; Flint, 2010; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; Gross, 2006; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; Gross, 2006; Hansen y Feldhusen, 1994; Kronborg, 2021; Micko, 2016; Miedijensky, 2018; Oliver, 2017; Tweedale y Kronborg, 2015; Van Tassel- Baska, 2003; Werner, 1996).

Esto tiene también consonancia con lo que Bronfenbrenner (1987) planteó sobre el desarrollo de habilidades, cuando señala que para que esto ocurra, un infante debe interactuar

con personas con las que mantenga vínculos emocionales positivos, debe participar en actividades guiado por personas con un conocimiento y desempeño en el área de actividad, y tener oportunidades de demostrar las habilidades que ha adquirido en este proceso.

Algunos otros maestros, instructores de arte, entrenadores deportivos o tutores académicos son caracterizados en esta investigación como no eficaces, entre los motivos para caracterizarlos así están el no contar con los elementos necesarios para realizar la identificación y la atención a sus alumnos sobresalientes (Castellanos, 2014; Castellanos Simons et al., 2019; González-Álvarez et al., 2015; Gómez-Arizaga et al., 2020; Hansen y Feldhusen, 1994; Karnes et al., 2004; Rowan y Townend, 2016; Sánchez-Escobedo, 2008; Soriano, 2015; Subotnik, 2011; Whitton, 2006) y en algunos casos también debido a que en su práctica permean estereotipos de género que les lleva a no reconocer ni valorar el talento de alumnas con aptitudes sobresalientes, como también lo ha documentado otros autores (Freeman, 2005, 2015; Kreger Silverman, 1995).

Entre las consecuencias que las prácticas de estas figuras pueden ocasionar, y que se han documentado en esta investigación están el aburrimiento, bajo rendimiento, desmotivación, abandono de la actividad de interés y aún abonar a procesos de ansiedad y depresión (Rowan y Townend, 2016).

De manera interesante, en esta investigación se ha observado que las personas con aptitudes sobresalientes que logran avanzar hacia la consolidación de sus aptitudes en talentos específicos, al paso del tiempo cuentan con una o más figuras entre la multitud de maestros, instructores, entrenadores o tutores a las que recurren, aunque de manera esporádica, para recibir retroalimentación sobre su actividad, u orientación en diversos temas no necesariamente exclusivos de la actividad que tienen en común, como son los casos de J03 (con su primer maestro de oboe), J06 (con su tutor en un programa realizado en el IIE cuando cursaba la primaria) y J10 (con su maestro de idiomas mientras cursaba primaria y secundaria). Las interacciones de este tipo han sido documentadas por diferentes investigadores (Castellanos, 2014; Gierczyk y Pfeiffer, 2021; Kronborg, 2021; Micko, 2016; Oliver, 2017; Ragins y Kram (2007); Simón Ramos et al., 2014; Subotnik et al., 2011; Subotnik y Rickoff, 2010; Werner, 1996).

Una interacción que no logró encontrar un lugar entre las categorías principales en este estudio fue la que se establece entre la persona con aptitudes sobresalientes y sus pares; más

allá de la convivencia cotidiana, en ocasiones de manera positiva, en ocasiones negativa, no se registró que para estos participantes hayan sido significativos en cuanto al desarrollo de sus aptitudes, como sí ha sido documentado por autores como Elumaro et al. (2016), Henriksen et al. (2010); Ott Schacht y Kiewra (2018) y Tweedale y Kronborg (2015).

Por el contrario, este estudio ha documentado casos en que los participantes han experimentado dificultades en sus relaciones con sus pares (Flint, 2010), llegando a diferentes expresiones de acoso escolar, experimentando exclusión por parte de sus pares, soledad, tristeza, confusión, sentimientos de no pertenencia (Kerr, 1985). También se encontró que, en algunos casos, que es hasta el momento de ingresar a la universidad cuando encuentran personas con las que inician y mantienen amistades, pues encuentran con ellos coincidencias en sus valores, intereses y expectativas de vida (Tweedale y Kronborg, 2015).

Ahora bien, a pesar de que los niños, adolescentes y jóvenes invierten gran parte de su tiempo y energía en los espacios escolares (Pérez et al., 2008), desde su ingreso a la guardería hasta la universidad, en este estudio se encontró que estos no demuestran capacidad de respuesta para responder de manera pertinente a las necesidades educativas de la población sobresaliente dadas las características de la mayoría de las escuelas; esto se observó en los diferentes niveles de educación y sin que haya gran distinción entre las escuelas públicas y las privadas (Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020), lo que ha llevado a algunos de los jóvenes participantes a confrontarse con el sistema escolar (Freeman, 2006).

Evidentemente, hay una necesidad imperante de atender este fuerte llamado al sistema educativo, de manera que se realicen acciones que lleven a revertir esta realidad, y entonces los espacios escolares realmente cumplan una función desarrolladora del potencial de todos sus estudiantes.

Sin embargo, para algunos de los participantes de esta investigación la experiencia en algunos periodos de su estancia en la escuela resultó satisfactoria, en coincidencia con Elumaro et al. (2016), y propició el desarrollo de sus aptitudes de manera relevante; como se ha mencionado, esto ocurre de una manera excepcional en el nivel básico y medio superior, y de manera marcada ya en el nivel universitario, dado que este último es un espacio enfocado a campos de conocimiento en los que los intereses de las personas con aptitudes sobresalientes encuentran eco, favoreciendo el avance en su desarrollo.

En el nivel del mesosistema del modelo ecológico, se pueden ubicar como relevantes las interacciones que suceden en medio de las redes de apoyo tejen a nivel familiar (Bronfenbrenner, 1986). Los apoyos que estas redes brindan pueden resultar en importantes aportaciones para el desarrollo de las aptitudes de un menor, aun cuando estos apoyos pudieran formar parte de la cotidianidad y por esto se les atribuya un bajo valor. En esta investigación se documentaron aportaciones económicas que se originaron en una red entre la familia nuclear de un participante y un miembro de su familia extensa, y que permitieron el desarrollo de sus aptitudes intelectuales al cursar su bachillerato en una escuela preparatoria que exigía alto nivel de rendimiento académico. Asimismo, se documentaron redes en las que participaban la familia nuclear y los abuelos maternos. En estos casos, los apoyos estaban muy relacionados a la vida cotidiana del participante fuera de la escuela para resolver la alimentación, los traslados desde y hacia la escuela y la casa. Estos apoyos pudieran parecer muy insignificantes, pero en los casos documentados tuvieron un nivel de influencia en algo tan relevante como la elección de carrera de los participantes.

Otras redes de apoyo que favorecen el desarrollo de las aptitudes de una persona se pueden tejer en el nivel del exosistema. En este estudio se observaron cuando la familia nuclear de un participante se relaciona con el centro laboral de uno de los padres o con el círculo de amistades de los progenitores. En el primer caso, la obtención de recursos económicos mediante becas o concursos, y en el segundo, mediante clases de música y diversas experiencias derivadas de esto.

Curiosamente, los estudios relacionados a los beneficios de las redes de apoyo al desarrollo de las aptitudes son escasos, dado que posiblemente sea menos común ver beneficios directos al desarrollo de las aptitudes de una persona; sin embargo, en algunos casos pueden traducirse en la única oportunidad para propiciar este desarrollo; ahí es donde radica su importancia.

El último de los sistemas que plantea el modelo ecológico es uno que atraviesa las relaciones entre la persona en desarrollo y los sistemas ecológicos, el cronosistema. Como se ha expuesto en el capítulo anterior, en la vida de los participantes de esta investigación se observó claramente el tiempo cronológico que les ubicaba a la mayoría de ellos en su infancia y algunos en su adolescencia; cursaban su educación básica (primaria o secundaria). En el periodo 2006- 2012 el gobierno federal tomó decisión de incursionar en el tema del desarrollo

del talento al dar inicio, desde el sistema educativo nacional, a las operaciones de un programa (macrosistema) que enfatizó la identificación y la atención educativa al alumnado con aptitudes sobresalientes, como se ha documentado (cronosistema- tiempo histórico) (SEP, 2006).

Los jóvenes participantes, entonces niños o adolescentes, fueron identificados como sobresalientes en alguna o algunas de las diferentes áreas reconocidas y siguiendo los lineamientos oficiales vigentes, si bien se ha documentado que los procesos de estos jóvenes tuvieron diversas fallas e inconsistencias, hechos que se ha documentado también por otros autores (Heller, 2004).

Asimismo, como parte de este momento histórico, dado que su identificación como alumnos sobresalientes se dio en el marco institucional, fueron beneficiados por una o más de las líneas de trabajo del programa nacional mencionado, lo cual ha sido documentado ya en este trabajo. De esta manera, se presentaron para ellos oportunidades para participar en diferentes actividades de enriquecimiento, evidentemente necesarias para propiciar el desarrollo de sus aptitudes (Akkanat et al., 2015; Cross, 2019).

Las interacciones que suceden en espacios de desarrollo, de naturaleza extraescolar, por ejemplo, un programa académico, un equipo deportivo, una academia de arte, una escuela de idiomas, es decir, lugares estructurados, con personal que domina el campo de conocimiento y actividad, y que usan estrategias relacionales positivas, resultan ser los lugares en los que el desarrollo de las aptitudes se potencializa, y experimentan el desarrollo en su área de interés, pues los participantes invierten horas recibiendo instrucción y realizando actividades pertinentes al área de interés (Gagné, 2015; Pérez et al., 2008). Además de estos beneficios, en estos espacios, las personas con aptitudes sobresalientes encuentran en sus pares, personas con las que comparten sus intereses, expectativas de vida, y experimentan una sensación de alegría al encontrar con quién compartir, platicar, disfrutar sus espacios (Tweedale y Kronborg, 2015).

Algunas personas, por causas tales como inexistencia de espacios educativos, culturales, deportivos especializados cercanos a su lugar de residencia, asimismo dificultades económicas familiares, o falta de tiempo de parte de los padres para integrarlos a alguna actividad, no podrán participar en espacios como estos, por lo que se ven forzados a participar en espacios en los que los instructores no cuentan con conocimientos que le lleven a dominar su campo de actividad, o lugares en donde no se cuenta con estructura y planeación (Ambrose, 2009; Burney y Beilke, 2008; Kronborg, 2021; Li et al., 2014; Sánchez-Escobedo, 2008).

Ciertamente, podrán brindar ciertos elementos para que el alumno desarrolle hasta cierto nivel sus aptitudes, como ha sido documentado en esta investigación. Sin embargo, estos espacios no podrán conducir a las personas a cristalizar sus aptitudes en talentos específicos, como también se documentó.

Ahora bien, una estrategia más de atención establecida como política pública fue la aceleración (SEP, 2009). La información co- construida al respecto de esta estrategia muestra que tiene el potencial de desencadenar efectos positivos, con una consecuente satisfacción ante la experiencia, derivada de un seguimiento puntual del proceso (De Alba Villegas et al., 2016; Gross, 2006), como sucedió en un caso documentado en esta investigación. No obstante, también tiene potencial para producir efectos negativos, principalmente debido a que no se realiza un proceso con un trabajo de sensibilización a la comunidad escolar previo al proceso de aceleración, y con la atención pertinente después de realizarla, como se mostró en la exposición de otro participante de esta investigación.

En esta investigación, se ha observado que las relaciones dinámicas significativas que una persona establece y mantiene al paso del tiempo, tanto las descritas aquí como seguramente otras que no emergieron de la información co- construida, dan forma a las expectativas de futuro de los jóvenes participantes, en una serie de relaciones complejas entre las experiencias pasadas que se encuentran presentes en la persona en cuestión a través del recuerdo, de sus actitudes o de sus comportamientos (espacio de experiencia) y las condiciones contextuales presentes, como ha sido documentado en esta investigación.

Al respecto, se observa que mientras algunos tienen expectativas similares a cualquier persona que no presente aptitudes sobresalientes, otros participantes que parecen tener más elementos de autoconocimiento y han desarrollado una visión del provecho que pueden obtener a partir de sus aptitudes expresan expectativas de sobresalir laboralmente y continuar preparándose académicamente, lo que tiene cierta similitud a lo que Pérez Pacheco (2022) plantea cuando menciona que en la estructuración de sus metas los adolescentes con aptitudes sobresalientes consideran tanto el desarrollo de recursos personales (sus aptitudes mismas y su esfuerzo), así como factores externos (recursos disponibles y que se encuentren a su alcance, y las circunstancias en que viven); finalmente otro grupo tiene expectativas de seguir un camino de preparación profesional en instituciones de prestigio e incursionar laboralmente también en instituciones de alto nivel y reconocimiento.

De esta manera, se concluye con la exposición de esta discusión de resultados.

CAPÍTULO 9. Conclusiones

Teniendo como referencia el proceso que se ha seguido en este trabajo, así como los hallazgos obtenidos, a continuación, se plantean algunas conclusiones, limitaciones, aportaciones y recomendaciones que pueden servir para investigaciones futuras en el campo de las aptitudes sobresalientes y el talento.

- El desarrollo de las aptitudes sobresalientes es evidentemente un proceso que ocurre a través de la interacción dinámica, permanente y positiva de los sistemas ecológicos de los que forma parte la persona en desarrollo.
- La interacción dinámica, permanente pero negativas de estos sistemas obstaculiza, ya sea temporal o permanentemente el desarrollo de las aptitudes de una persona.
- Las personas con aptitudes sobresalientes deben ser vistas como personas con características específicas que les permiten, pero en algunos casos pueden también obstaculizar, su interacción positiva con los diferentes sistemas contextuales.
- Las personas que tienen mayor relevancia en este proceso de desarrollo son los progenitores constantes eficaces.
- Las personas que ocupan un segundo lugar en relevancia en este proceso son los mediadores eficaces en espacios de desarrollo, como pueden ser los maestros, instructores de arte, entrenadores y tutores académicos.
- La escuela como institución no representa, para la generalidad de los alumnos sobresalientes, un espacio que ofrezca una respuesta a sus necesidades específicas e intereses. Sin embargo, se pueden también encontrar algunas excepciones al respecto.
- La escuela resulta ser un medio por el que se realiza la identificación como alumno con aptitudes sobresalientes, lo que evidentemente es sumamente relevante, pero no suficiente en cuanto al desarrollo de las aptitudes de una persona.
- La escuela también es el medio por el que algunos alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales reciban el beneficio de la estrategia de la aceleración.
- Los principales espacios de desarrollo son extraescolares. En estos es donde las personas con aptitudes sobresalientes pueden encontrar una respuesta muy clara a sus intereses y necesidades, e impulsar el desarrollo de sus aptitudes. Evidentemente, los alumnos pueden tener acceso a estos espacios extraescolares independientemente de

que sean o no identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes; sin embargo, se ha documentado aquí que la mayoría de aquellos alumnos que fueron identificados y se vieron beneficiados al ser canalizados a algún programa de enriquecimiento observaron un impulso al desarrollo de sus aptitudes que, por diferentes motivos, no habrían vivido sin estos procesos de identificación y atención desde la institución educativa.

- Es menester seguir haciendo énfasis en las necesidades de capacitación de maestros y directivos en servicio, tanto de la escuela regular como de la educación especial, con fines de brindar atención al alumnado con aptitudes sobresalientes.
- Es necesario que en el proceso de formación de futuros maestros se incluya, por una parte, contenidos que provoquen la reflexión, y se profundice en cuanto a la atención a la diversidad, y de manera específica la atención a la población de alumnos con aptitudes sobresalientes.
- El trabajo de orientación a las familias debe estar en la agenda educativa de los profesionistas dedicados a este campo de estudio, de manera que las familias puedan hacerse de estrategias que favorezcan el mejor desarrollo de sus hijos de manera integral.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se puede mencionar el no haber contado con un grupo de participantes con el cual se pudieran confrontar los hallazgos entre grupos de diferentes niveles socioeconómicos; una más es el no haber contado con la participación de ambos progenitores de los jóvenes participantes, lo cual habría permitido realizar una triangulación enriquecida de la información recabada; asimismo, de haber contado con mayor número de participantes progenitores varones posiblemente se habría observado una configuración diferente respecto a la relevancia de la intervención de ambos progenitores en el desarrollo de las aptitudes.

Asimismo, la participación de jóvenes de un pequeño número de municipios del Estado podría considerarse otra limitación; de haber contado con participantes de un mayor número de municipios, posiblemente se habría logrado alcanzar una visión a nivel de la entidad en cuanto a cómo ocurre el desarrollo de las aptitudes sobresalientes en diferentes regiones, y con

esto posiblemente se habrían evidenciado limitaciones contextuales y sus implicaciones en cuanto a este proceso de desarrollo de aptitudes.

De la misma manera, se pueden señalar limitantes ligadas a la contingencia sanitaria por la pandemia causada por virus SARS-COV2. Esta contingencia obligó a replantear la metodología de esta investigación, migrando a la virtualidad. El hecho de no haber considerado originalmente una investigación en línea impactó en los tiempos de inicio de ingreso a campo, retrasándolos, en primer lugar debido a que el investigador en ciernes se vio obligado a dedicar un tiempo importante de búsqueda de información que justificara los giros metodológicos que se tendrían que realizar en cuanto al trabajo de campo, pues no se pretendía ingresar a campo virtual de manera “automática” e irreflexiva; antes, se consideró necesario justificar de manera sólida la migración a la virtualidad mediante planteamientos éticos y metodológicos claros y actualizados, y que esto a su vez abonara a la obtención del aval por parte del comité de ética del CITPsi para iniciar el trabajo de campo, aval que se obtuvo en la segunda solicitud y revisión del protocolo de investigación, lo que representó extender la espera para el inicio del trabajo de campo.

En otro orden de ideas, se considera que las recomendaciones que se podrían hacer a partir de este estudio son numerosas y diversas. Evidentemente, la naturaleza de cada línea de investigación, y las decisiones que sobre los enfoques metodológicos de investigadores interesados en retomarlas en el futuro abonarían en el conocimiento de esta población y las maneras más efectivas de propiciar su desarrollo integral. Dicho esto, se recomienda realizar:

- Investigaciones de corte longitudinal a alumnos identificados como sobresalientes, aunque evidentemente implica una gran cantidad de recursos mantenidos a lo largo del tiempo; dentro de esta línea, se podría poner el foco en poblaciones específicas tales como mujeres, alumnos de zonas rurales, y alumnos que presentan doble excepcionalidad;
- Investigaciones que comparen el proceso de desarrollo de las aptitudes en poblaciones de zonas rurales, de poblaciones urbanas y de contextos propiamente ciudadanos.
- Estudios comparativos de trayectorias de desarrollo por áreas de aptitudes reconocidas oficialmente.
- Investigaciones sobre la evolución de los proyectos de vida de personas con aptitudes sobresalientes.

- Estudios sobre el proceso de toma de decisiones de los adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes.
- Investigaciones sobre el papel de la resiliencia en relación con el desarrollo de las aptitudes.
- Estudios sobre la evolución de las expectativas futuras al paso del tiempo.
- Investigaciones referentes a los estilos de crianza de padres con hijos con aptitudes sobresalientes y sus repercusiones al paso del tiempo.
- Estudios sobre las relaciones entre las personas con aptitudes sobresalientes y sus hermanos, ya sea que también presenten o no aptitudes sobresalientes.
- Investigaciones sobre los procesos de aceleración, en sus diferentes modalidades, de los alumnos sobresalientes.
- Estudios sobre las estrategias de intervención utilizadas por los maestros, y los equipos de educación especial hacia esta población por un tiempo determinado, por ejemplo, de un año de seguimiento cercano con fin de observar más de cerca el día a día de estas intervenciones y sus frutos en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Epílogo

El tiempo continúa su curso, también las historias de vida de los jóvenes participantes de esta investigación:

El joven participante J01 concluyó su carrera en Física en la UAEM, actualmente continúa su preparación profesional en la Maestría en Ciencias Físicas en la UNAM, y al mismo tiempo trabaja como profesor ayudante en la Facultad de ciencias en la misma Universidad.

El joven participante J02 concluyó su relación laboral en el Programa Casa Refugiados para trabajar en el Servicio Exterior Mexicano en el extranjero, en un área en la que atiende personas privadas de su libertad, sentenciadas o pendientes de recibir sentencia.

La joven participante J03 continúa sus estudios en la Licenciatura en música en la UNAM, y al mismo tiempo trabaja en la orquesta filarmónica mexiquense como oboe principal, así como en la banda sinfónica del Instituto de la Juventud de la Ciudad de México; además, es parte de un quinteto de alientos de la Facultad de música de la UNAM; asimismo, imparte clases de oboe de manera privada, y toca su instrumento en celebraciones religiosas.

La joven participante J04 continúa sus estudios en Ingeniería financiera en la UPEMor, realiza una estancia en la Entidad Superior de Auditoría y Fiscalización del Congreso del Estado de Morelos, cursa una certificación como Consultor financiero de Pymes, y empieza documentarse en la temática sobre la que realizará su tesis profesional.

La joven participante J05 está trabajando como vendedora y en el área administrativa y de recursos humanos en un negocio que cuenta con dos sucursales, así como en ventas de manera independiente de productos diversos; asimismo, dedica parte de su tiempo a la crianza de su hijo, y está próxima a ingresar a estudiar inglés en formato virtual con fines de obtener una certificación.

El participante J06, concluyó sus estudios de Ingeniería en mecatrónica; actualmente labora en el área administrativa de un laboratorio farmacéutico veterinario, y está echando a andar un emprendimiento propio, una distribuidora de productos veterinarios.

La participante J07 concluyó su Licenciatura en terapia física, así como su servicio social, y busca un trabajo en el que ejerza su profesión.

Por su parte, la participante J08 continúa sus estudios profesionales en Ciencias políticas en la UAEM.

Un participante más, J09, continúa sus estudios de Ingeniería forestal en la Universidad de Chapingo. Es integrante del Programa de formación de nuevos investigadores de su Universidad; ha impulsado diferentes iniciativas, ha impartido pláticas, cursos, talleres y colabora en diversos proyectos de investigación, todo esto relacionado al área de estudio de su interés tanto al interior de su Universidad y con instancias vinculadas a esta.

Por su lado, la participante J10 trabaja actualmente en una empresa del área de la educación en la que realiza marketing digital, a cargo de un equipo con el que diseñan campañas, páginas web, análisis de datos, todo con fines de atraer clientes potenciales.

El participante J11 concluyó un curso como Técnico en Urgencias Médicas (TUM) y realiza su servicio social en la escuela en la que estudió. Realiza actividades de esparcimiento como patinar, pintar, cocinar, jardinería, también ha dedicado tiempo a “tratar de desarrollar habilidades sociales... tratar de curar heridas, madurar emocionalmente, valorarme...” (J11).

Por otra parte, J12 no regresó a continuar con sus estudios de Arquitectura. Actualmente trabaja en el área de farmacia de un hospital público estatal.

La participante J13 continúa sus estudios en la carrera de Arquitectura en la UAEM, “cuido plantitas en mi cuarto” (J13) y continúa aprendiendo música.

Finalmente, la participante J14 continúa sus estudios en la facultad de Psicología de la UAEM, participa en una investigación sobre juego de roles en la terapia emocional.

Referencias

- Acuerdo número 24/12/14 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015. 27 de diciembre de 2014.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014#gsc.tab=0
- Acuerdo número 14/05/2020 [Secretaría de Salud]. Por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias. 14 de mayo de 2020.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593313&fecha=14/05/2020
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. (Eds.). *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. (17- 92). CES - Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3125>
- Akkanat, Ç., Kutlu, N., y Gökdere, M. (2015). Turkish Gifted Children's Parents' involvement. Ponencia presentada en la *Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and E-Learning*. Praga, Febrero, 2015.
https://www.academia.edu/16626429/Turk%C4%B1sh_G%C4%B1fted_Ch%C4%B1ldren_s_Parents_Involvement
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2), 11-18.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Alzás, T., y Casa García, L. (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95>
- Ambrose, D. (2009). Large-scale socioeconomic, political, and cultural influences on giftedness and talent. En L. V. Shavinina (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. (885- 903). Springer. 10.1007/978-1-4020-6162-2_44
- Ambrose, D. (2012). The not-so-invisible hand of economics and its impact on conceptions and manifestations of high ability. *Confronting dogmatism in gifted education*, 97-114.
<https://doi.org/10.4324/9780203809327>
- Ambrose, D. (2013) Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability, *Roeper Review*, 35(2), 81-92.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766960>

- American Psychological Association (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
- (2013). Telepsychology Guidelines for Psychologists. Guidelines for the practice of telepsychology. 68(9), 791-800. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/amp-a0035001.pdf>
- (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Animal político (S.f.) Reportaje: ¿Por qué atender a los niños inteligentes? Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/ninosas/index.html>
- Araújo, D. y David, K. (2011). Talent Development: From possessing gifts, to functional environmental interactions. *Talent Development & Excellence* 3(1), 23- 25. https://www.academia.edu/2919352/Talent_Development_From_possessing_gifts_to_functional_environmental_interactions
- Ardila, E. y Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93- 114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556228007>
- Arias-Valencia, S. y Peñaranda, F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 444-451. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a15>
- Arriola Navarrete, O. y Butrón Yáñez, K. (2005) Bibliotecarios y capital cultural: una experiencia desde la ENBA. *Bibliodocencia: Revista de Profesores de Bibliotecología* 2(11), 30-38. <http://hdl.handle.net/10760/7149>
- Báez, J. (2012). *Investigación cualitativa*. 2ª ed., ALFAOMEGA/ ESIC.
- Baker, J. y Hortonb, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15 (2), 211- 228. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314781>
- Balish, S., y Côté, J. (2013). The influence of community on athletic development: An integrated case study. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 6(1), 98-120. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.766815>
- Ball, C., Mann, L., & Stamm, C. (1994). Decision-making abilities of intellectually gifted and non-gifted children. *Australian Journal of Psychology*, 46(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/00049539408259464>

- Banitt Duncan, A., Velasquez, S. y Nelson, E. L. (2014). Using videoconferencing to provide psychological services to rural children and adolescents: a review and case example. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/1537416.2013.836452>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child development*. 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bazán Ramírez, A., Navarro Romero, A. L., Dávila Navarro, M. C. y Moreno, M. O. (2015). Estrategias de apoyo familiar a estudiantes de alto desempeño en una zona urbana popular de Morelos. En A. Bazán Ramírez, D. Castellanos Simons, A. Limón Fernández (Coords.) *Familia- Escuela- Comunidad Volumen II: Investigación en psicología y educación* (pp. 221-240). Juan Pablos Editor. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/224/FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En J. E. Huidobro (Ed.), *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza* (pp. 243- 262). Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf
- Blumen, S. (2016). High achieving deprived young people facing the challenges of the 21st century. En D. Ambrose y R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and Talent in the 21st Century* (pp. 147–161). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6_9
- Bonner, F., Alfred, M., Nave, F., Lewis, C. y Frizell, S. (2009). An empirical investigation of the success factors impacting academically gifted African American students in science, tech, engineering and math disciplines at historically black colleges and universities. En Subhi- Yamin, T. (Ed.), *Excellence in Education 2008: Future minds and creativity* (pp. 749- 764). ICIE
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu (coord.). *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Fondo de Cultura Económica.
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-3910. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bradshaw, C. P., Brown, J. S., y Hamilton, S. F. (2008). Bridging positive youth development and mental health services for youth with serious behavior problems. *Child and Youth Care Forum*, 37 (5-6), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9060-8>
- Bravo, H., Ruvalcaba, N., Orozco, M., Gonzalez, Y., y Hernández, M. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. *Salud Mental. Investigación y reflexiones*

sobre el ejercicio profesional, 3, 91-106.
<https://www.researchgate.net/publication/328584009> Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano

Broche-Pérez, Y., Herrera, L. y Omar- Martínez, E. (2016). Bases Neurales de la toma de decisiones. *Neurología*, 31(5), 319-325. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.03.001>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.

- (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

- (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- (1994). Ecological models of human development. En U. Bronfenbrenner, T. Husen, y T. Postlethwaite. *International Encyclopedia of Education*, (pp. 37- 43), vol.3, 2nd. Elsevier.

- (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>

Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child development: Theoretical models of human development* (pp. 793 – 828), Vol. 1, 6th. Ed. Wiley.

Brown Urban, J.; Lewin-Bizan, S.; Lerner, R. (2009). The role of neighborhood ecological assets and activity involvement in youth developmental outcomes: Differential impacts of asset poor and asset rich neighborhoods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 601–614. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.20010.07.003>

Burney, V. y Beilke, J. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171- 197. <https://eric.ed.gov/?id=EJ790173>

Cannell, C. y Kahn, R. (2004), “La reunión de datos mediante entrevistas”, En L. Festinger y D. Katz (eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 310-354). Paidós.

Carmona, G., y Lucero, F. (2022). Consideraciones metodológicas sobre la investigación cualitativa online: más allá de la etnografía. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(1), 245- 268. <https://revistas.unam.mx/index.php/repj/article/view/82186>

- Carvajal Chalarca, G. I. y Valencia González, G. C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), 69-89.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1750.2016>
- Castellanos, D. (2008). La determinación social del talento: implicaciones teóricas y educativas. En D. Castellanos (Comp.) *Talento: concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (pp. 38- 45). Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación del docente: Piezas claves para la atención educativa al talento. En: A. Bazán y D. Castellanos (Coords.). *La Psicología en la Educación: Contextos de Aprendizaje e Investigación* (pp. 147-178). Plaza y Valdés Ediciones y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A. M. y Hernández Rodríguez, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
<https://doi.org/10.18800/psico.201502.003>
- Castellanos Simons, D., González Álvarez, N. y Bazán Ramírez, A. (2019). La escuela y el desarrollo del talento científico: voces de estudiantes de bachillerato con altas capacidades y desempeños sobresalientes. En A. Bazán, C. Butto, D. Castellanos y L. Pérez (Coords.). *La psicología en la educación. Experiencias educativas y comunitarias* (pp. 87- 116). UPN.
http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1266/1/4LAESC_1.PDF
- Castro López, M. A. (2007). *La educación pública y el desafío de la desigualdad preguntas y dilemas*. Ponencia presentada en el IX Congreso nacional de investigación educativa, realizado del 5 al 9 de Noviembre, en la ciudad de Mérida, Yucatán.
http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_ponencias.php?id=25397&rfc=Q0FMSTQ1MDMwNw==&idi=1
- Chan, D. (2006). Students with Artistic Talent in Hong Kong: How Might They Be Identified? *Educational Research Journal*, 21(2), 159- 173.
https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj_v21n2_159-173.pdf
- Chávez, B. I., Zacatelco, F., y Acle-Tomasini, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para niños sobresalientes de zonas marginadas. *Electric journal of research in educational psychology*, 7(2), 849- 876.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1366>
- Chenneville, T. y Schwartz-Mette, R. (2020). Ethical considerations for psychologists in the time of COVID-110. *American Psychologist*, 75(5), 644-654.
<https://doi.org/10.1037/amp0000661>

- Cho, S. y Yoon, Y. (2005). Family processes and psychosocial problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 245- 261. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-3184-4>
- Chua, J. (2015). The role of social support in dance talent development. *Journal for the education of the gifted*, 38(2), 169- 195. <https://doi.org/10.1177/0162353215578281>
- Clark, G. A., y Zimmerman, E. (1992). Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts. *Identification in the Arts. Research-Based Decision Making Series*, 9202. <https://nrcgt.uconn.edu/research-based-resources/clarzim1/>
- Clay, R. (2020). Conducting research during the COVID-19 pandemic. <https://www.apa.org/news/apa/2020/03/Conducting-research-covid-19>
- Comisión Nacional de Bioética (2020). La bioética ante la pandemia del covid-110. Pronunciamiento. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/544215/Pronunciamiento_Bioetica_ante_la_pandemia_del_COVID_110.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. 15 de mayo de 2019 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 95-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>
- Cornell, D. G. y Grossberg, I. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59-64. <https://doi.org/10.1177/001698628703100203>
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 111-134. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28651>
- Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Crockenberg, S. (1985). Professional support and care of infants by adolescent mothers in England and the United States. *Journal of Pediatric Psychology*, 10(4), 413-428. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/10.4.413>
- Cross, T. L. (2019). Two Grandmothers, Two Valedictorians, and Four Gifted Grandchildren: The Importance of Context, Personal Narratives, and Opportunity in Talent

- Cruz Mandujano, J. y León Cárdenas, M. C. (2013). La identificación y el desarrollo del talento científico en niños y jóvenes en México, un proyecto medular para el desarrollo futuro de la ciencia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-13. <https://11.ride.org.mx/index.php/RIDASECUNDARIO/article/view/548/537>
- Csikszentmihalyi, M., y Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of Talent. En R. Sternberg y J. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp.285-306). Cambridge University Press.
- De Alba Villegas, E.; Valadez Sierra, M. D., Borges del Rosal, M. A., Soltero Avelar, R. y Zambrano Guzmán, R. (2016). Evaluación del proceso de acreditación, promoción y certificación anticipada para niños con aptitudes sobresalientes intelectuales. *Sobredotação*, 15(1), 131-144. <https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2017/02/sobredotacao2016.pdf>
- De la Torre, G. (2007). *Formación de padres de niños y adolescentes con altas capacidades a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- De la Torre García, G., Del Valle Chauvet, L., Urban, S. C., y Rivera, A. M. (2017). Programa Adopte un Talento: un vínculo entre la comunidad científica y los niños. *Revista Digital Universitaria*, 18(7). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2017.v18n7.a5>
- Delgado, T. A., Simons, D. C., López-Aymes, G., Rodríguez-Naveiras, E., & Sierra, M. D. L. D. V. (2022). Actividades escolares del alumnado de altas capacidades durante el confinamiento por la Covid-110. *Revista Talento, inteligencia y creatividad* (8)16, 25-35. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_16/05_actividades.pdf
- Del Valle, L. (2013). Mujeres, ciencia y tecnología. Ponencia presentada en el Simposio de aptitudes sobresalientes y talentos. Morelia, Michoacán.
- Derksen, T. (2010). The influence of ecological theory in child and youth care: A review of the literature. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 1(3-4), 326-3310. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs13/420102091>
- Durvan, S. A. (1974). Talento. *Gran Enciclopedia del mundo*. Durvan, S.A.
- Eccles, J., y Gootman, J. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10022>

- Elder, G. H. (1999). *Children of the great depression: social change in life experience*. Westview Press. <https://psycnet.apa.org/record/1998-06389-000>
- Elder Jr, G. H., y Caspi, A. (1988). Economic stress in lives: Developmental perspectives. *Journal of Social Issues*, 44(4), 25-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1988.tb02090.x>
- Elumaro, A. I., Georgios, A., Russell, M., y Tony, W. (2016). Talent Development Environment in Nigeria: Athletes' Perceptions of Barriers, Opportunities and Facilitators. *American Journal of Sports Science*, 4(6), 98- 104. 10.11648/j.ajss.20160406.11
- Encyclopaedia Britannica (2011). Talent. <https://www.britannica.com/science/talent-unit-of-weight>
- ESPASA CALPE, S.A. (1991). Talento. Enciclopedia Universal ilustrada Europeo-Americana.
- Espina Prieto, M. Complejidad y pensamiento social. En Carrizo, L., Espina Prieto, M. y Klein, J. (2004). *Transdisciplinarietà y Complejidad en el Análisis Social*. (pp. 9- 29). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136367>
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa. <https://doi.org/10.5209/meso.67020>
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Revista Ideación*, 4, 1-4. <https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/revistas/num18revcompleta.pdf>
- Feldhusen, J. (1998). *Talent development, expertise and creative achievement*. Paper presented at the 106th American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, California. August 14- 18. <https://eric.ed.gov/?id=ED424555>
- Feldhusen, J. (2001). Talent Development in Gifted Education. *ERIC Digest E610*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455657.pdf>
- Fernández García, C. M., García Pérez, O., & Rodríguez Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401111&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Flint, L. J. (2009). Using Life-Story Research in Gifted Education, *Gifted Children* 3(2), 5- 12. <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol3/iss2/4>

- Flint, L. J. (2010). Using Life Story Research in Gifted Education: Part Two: Results, Synthesis, and Discussion, *Gifted Children* 4(1), 1- 11. <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol4/iss1/2>
- Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 101-114. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770>
- Ford, D. y Whiting, G. (2008). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. En S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 293- 308). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_15
- Fradejas-García, I.; Lubbers, M. J.; García-Santesmases, A.; Molina, J. L.; Rubio, C. (2020). Etnografías de la pandemia por coronavirus: emergencia empírica y resignificación social. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 4-21. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.803>
- Franzke, A., Bechmann, A., Zimmer, M., Ess, C. and the Association of Internet Researchers (2020). *Internet Research: Ethical Guidelines 3.0*. <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf>
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 573-585). Pergamon Press. http://joanfreeman.com/pdf/free_familiesincontext.pdf
- (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 80–97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*. 29 (4), 384–403. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ7462810.pdf>
- (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255-278. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f24f019e-8218-4f83-857f-7217b4e4d62d/por-que-algunos-ninos-con-altas-capacidades-son-notablemente-mas-exitosos-en-la-vida-que-otros-con-iguales-oportunidades-y-habilidad-pdf.pdf>
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0. *High Ability Studies*. 21(2), 81- 910. <https://doi.org/10.1080/135981310.2010.525341>
- (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence* 3(1), 3- 22. <https://d-nb.info/1011435659/34>

- (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281- 295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- (2015a). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368,12- 39 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- (2021). Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How? En S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 71- 96). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 66-101. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf
- García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- Gershenson, C., y Heylighen, F. (2005). How can we think the complex. En K. Richardson (Ed.), *Managing organizational complexity: philosophy, theory and application* (pp. 47-62). Information Age Publishing. <http://pespmc1.vub.ac.be/Papers/ThinkingComplex.pdf>
- Gershenson, C. (2013). ¿Cómo hablar de complejidad. *Llengua, Societat i Comunicació*, 11, 14-110. <http://turing.iimas.unam.mx/~cgg>
- Gerez, A., Mac Millan, A., Estupiñá, G., Sistac, H., Albós, J. y Martí, N. (2020). El control en los tiempos del coronavirus. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 203-215. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.799>
- Gestsdóttir, S., y Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*, 43(2), 508. <https://doi.org/10.1037/0012-1641.43.2.508>
- Gierczyk, M. y Pfeiffer, S. (2021). The impact of school environment on talent development: A retrospective view of gifted British and Polish College. *Students Journal of Advanced Academics*, 00 (0), 1- 26. <https://doi.org/10.1177/1932202X211034>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval- Rodríguez, K., Catalán Henríquez, S. y García Cepero, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38 (2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>

- González Álvarez, Castellanos Simons y López Aymes (2015). Escuelas preparatorias como contextos para el desarrollo del talento científico: Opiniones de los docentes. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1(2), 63-86. https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/01_02/07_Escuelas.pdf
- González-Peña, P., Torres, R., Del Barrio, V. y Olmedo, M. (2017). Uso de las nuevas tecnologías por parte de los psicólogos españoles y sus necesidades. *Clínica y Salud*, 28(2), 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2017.01.001>
- Grantham, T. C., y Henfield, M. S. (2011). Black Father Involvement in Gifted Education: Thoughts From Black Fathers on Increasing/Improving Black Father–Gifted Teacher Partnerships. *Gifted Child Today*, 34(4), 47-53. <https://doi.org/10.1177/1076217511415>
- Grassinger, R., Porath, M., y Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/135981310.2010.488087>
- Grigorenko, E. (2000). Russian Gifted Education in Technical Disciplines: Tradition and Transformation. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 736- 742). Pergamon Press.
- Gross, M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 404-4210 <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. y Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science*, 50(2), 237–258. <https://psycnet.apa.org/record/2008-11745-010>
- Gutiérrez, M. P. y Maz, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 15- 23). Santiago: OREALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179>
- Hamilton, R. (2014). Using skype to conduct interviews for psychosocial research, *CIN: Computers, Informatics, Nursing*. 32(8), 353-358. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000095>
- Hamilton, R. y Bowers, B. (2006). Internet recruitment and e-mail interviews in qualitative studies *Qualitative Health Research*, 16 (6), 821-835. <https://doi.org/10.1177/1049732306287599>

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Los relatos nativos: escuchar y preguntar. En M. Hammersley y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía. Métodos de Investigación* (pp. 141–173). Paidós.
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239–242. <https://doi.org/10.1177/1468794111426607>
- Hansen, J. B. y Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115–121. <https://doi.org/10.1177/00169862940380030>
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal for High Ability*, 2, 174–188. <https://doi.org/10.1080/0937445910020207>
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302–323. <https://gwern.net/docs/iq/high/munich/2004-heller.pdf>
- Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich longitudinal study of giftedness and their impact on identification, gifted education, and counseling. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 51–64. <https://gwern.net/docs/iq/high/munich/2013-heller.pdf>
- Heller, K. A., Perleth, C., y Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of Giftedness*, 2, 147–170. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Henriksen, K., Stambulova, N. y Roessler, K. (2010). Successful talent development in track and field: considering the role of environment. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(2), 122–132. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01187.x>
- Hernán-García, M.; Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2020) Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gac Sanit.* <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández- Gálves, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Education Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149–163. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Hindrichs, I. (2020). Introducción. En *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 9–24). El Colegio Mexiquense.

- Hindrichs, I. (2020a). Una mirada constructivista a la teoría fundamentada. En I. Hindrichs (Coord.), *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 25- 44). El Colegio Mexiquense.
- Hindrichs, I. (2020b). 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. 45- 66). El Colegio Mexiquense.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W. y Sloboda, J.A. (1998) Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399-407. <https://doi.org/10.1017/s0140525x9800123x>
- Huarte de San Juan, J. (1996). Examen de ingenios para las ciencias. *Electroneurobiología*. 3(29). <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7s7k5>
- Instituto Morelense de Información Pública y Estadística (IMIPE) (2015a). Estrategia para el desarrollo de la educación básica en el Estado de Morelos.
- (2015b). Estrategia para el desarrollo de la educación básica en el Estado de Morelos.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación Básica y Media Superior. INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) (2015). Respuesta a solicitud de información a la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. 7 de septiembre de 2015.
- Izzedin Bouquet, R., y Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 15(2), 109-115. http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_15_2_pautas-practicas-y-creencias-acerca-de-crianza-ayer-y-hoy.pdf
- Janghorb, R., Latifnejad Roudsari, R. y Taghipour, A. (2014) Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.24152>
- Jeltova, I. y Grigorenko, E. (2005). Systemic approaches to giftedness. *Conceptions of Giftedness*, 171- 186. En Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.011>

- Karnes, F., Shaunessy, E. y Bislan, A. (2004). Gifted students with disabilities. Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16- 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ684157>
- Kerr, B. (1985) Smart girls, gifted women: Special guidance concerns, *Roeper Review*, 8(1), 30-33, <https://doi.org/10.1080/02783198509552923>
- Kiewra, K. y Witte, A. (2015). How to parent baton twirling talent: Four success stories. *Talent Development and Excellence*, 7(1), 13-27. <https://cehs.unl.edu/images/cehs/soar/articles/How%20to%20Parent%20Baton%20TwirlingTalent%20copy.pdf>
- Kiewra, K. y Witte, A. (2018). Prodigies of the prairie: The talent development stories of four elite Nebraska youth performers. *Roeper Review*, 40(3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1466841>
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Q.* 60, 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- King, N. y Brooks, J. (2017). *Template analysis for business and management students*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473983304>
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Paidós.
- Kostenko, K., y Merrotsy, P. (2009). Cultural and social capital and talent development: A study of a high-ability Aboriginal student in a remote community. *Gifted and Talented International*, 24(2), 39-50. <https://doi.org/10.1080/15332276.20010.11673528>
- Kreger Silverman, L. (1995) Why are there so few eminent women? *Roeper Review*, 18(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02783199509553689>
- Kronborg, L. (2021). Eminent Women Were Once Gifted Girls: How to Transform Gifted Potential into Eminent Talents. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Editores), *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 215- 233). Palgrave- MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_13
- Lehmann, A. C. y Kristensen, F. (2014). "Persons in the shadow" Brought to light: parents, teachers, and mentors- How guidance works in the acquisition of musical skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57- 70. https://www.researchgate.net/publication/281203180_Persons_in_the_Shadow_Brought_to_Light_Parents_Teachers_and_Mentors_-_How_Guidance_Works_in_the_Acquisition_of_Musical_Skills
- Ley federal de protección de datos personales en posesión de los particulares (2010). 5 de julio de 2010. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>

- Ley General de Educación, [L.G.E.], Se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación, 22 de junio de 2009, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref18_22jun09.pdf
- Ley General de Educación, [L.G.E.], Se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, 28 de enero de 2011, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref21_28ene11.pdf
- Ley General de Educación, [L.G.E.], Se expide la Ley general de educación y se abroga la Ley general de la infraestructura física educativa, 30 de septiembre de 2019, (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Li, C., Wang, C. J. y Pyun, D. Y. (2014). Talent development environmental factors in sport: A review and taxonomic classification. *Quest*, 66(4), 433-447. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.944715>
- Lo Iacono, V., Symonds, P. and Brown, D. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online* 21(2)12. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- López-Aymes, G., Acuña, S., y Mercado, A. (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. En A. Bazán y C. Butto (Coords.), *Psicología y contextos educativos* (pp. 102- 116). Universidad Pedagógica Nacional.
- López-Aymes, G.; Acuña, S. y Durán, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54- 62. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I., y Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 85- 90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- 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. *Talincrea*, 2(2), 46-67. https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/02_04/06_evaluacion.pdf
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., Ponce Hernández, D. J. y Tlalmis Gama, I. (2017). Prácticas de crianza y comportamientos parentales de madres con hijos de altas capacidades intelectuales en México. En J. C. Núñez Pérez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero Jurado, J. J. Gázquez Linares, A. B. Barragán Martín, M. M. Simón Márquez, A. Martos Martínez, C. M. Hernández Garre. (Coords.), (pp 253, 258), *Perspectivas psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales*. SCINFOPER.

- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2007). Polémicas en torno al desarrollo del talento. En D. Castellanos Simons (Comp.) *Talento, concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (pp. 20- 29). Editorial Pueblo y Educación.
- Lucas, W.C., Titus, S. y Young, M.E.M. (2019). Experiences of young South African gymnasts, parents and coaches about the health benefits of sport participation. *African Journal for Physical Activity and Health Sciences*, 25(1), 216-231. <https://www.ajol.info/index.php/ajpherd/article/view/188542>
- Lupton, D. (editor) (2020) Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document). <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#>
- Maddox, A. (2020). Doing online interviews. En D. Lupton (editor) *Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)*, (pp. 6-9). <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#>
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa. <http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2014/03/U3.mallimaci-historia-de-vida.pdf>
- Manaster, G. J., y Powell, P. M. (1970). A Framework for Understanding Gifted Adolescents' Psychological Maladjustment. *Journal of Creative Behavior*, 4(3). <https://positivedisintegration.com/Manaster1983.pdf>
- Markham, A. y Buchanan, E. (2012). Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (Version 2.0). <https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Marland, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu Editores.
- Martín, V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60. <https://hdl.handle.net/11162/209985>
- Martínez, M. (2012). Altas capacidades intelectuales. Marco teórico. En M. Martínez I. y A. Guirardo (Coords.). *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el contexto escolar* (pp. 1- 31). Editorial GRAÓ. http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf

- Martínez- Rangel, A. Y., Castellanos -Simons, D. y López -Aymes, G. (2022). Preparación de Docentes en la Atención Educativa a Escolares Doblemente Excepcionales. *Revista ConCiencia EPG* 7(1), 15 -35. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP>
- Max Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad Austral de Chile. <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf>
- Merrotsy, P. (2017). Gagne's differentiated model of giftedness and talent in Australian education. *Australasian Journal of Gifted Education*, 26(2), 29- 42. <https://doi.org/10.21505/ajge.2017.0014>
- Micko, K. (2016). How gifted Indian American students and their families perceive factors of success. *World Journal of Educational Research*. 3 (2). 424- 446. <https://doi.org/10.22158/wjer.v3n2p424>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted. What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222–244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Mondragón Barrios, L. (2007). Ética de la investigación psicosocial. *Salud mental*, 30(6), 25-31. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1196
- Mönks, F. J. y Mason E. L. (1993). Developmental theories and giftedness. En K.A. Heller, F. J. Mönks y H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 89-102). Pergamon Press.
- Mönks, F. J., y Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. *Conceptions of giftedness*, 2, 187-200. <http://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted-1.pdf>
- Moon, S. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274- 276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, 12(1). <https://doi.org/10.30827/Digibug.13582>
- Neal, J., & Neal, Z. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Niederkrötenhaler, T., Gunnell, D., Arensman, E., Pirkis, J., Appleby, L., Hawton, K., John, A., Apur, N., Khan, M., O'Connor, R., Platt, S. (2020). Suicide Research, Prevention, and COVID-19: Towards a Global Response and the Establishment of an International

- Research Collaboration. *Crisis*, 41(5), 321–330. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000731>
- Noreña, A., Alcaraz- Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo- Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es
- Ocean Nexus Center (2020). Methodologies in the covid-19 pandemic. Resources for researchers. University of Chicago. <https://earthlab.uw.edu/2020/07/adapting-research-methodologies-in-the-covid-19-pandemic/>.
- Ojeda Rosero, E.; Hindrichs, I., y López Vázquez, E. (2020). Proceso analítico en el desarrollo de una teoría sustantiva de la percepción del riesgo volcánico. En I. Hindrichs (coord.), *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa* (pp. 149- 173). El Colegio Mexiquense.
- Oliver, M. (2017). Science Olympiad students - a case study of aspiration, attitude and achievement. En M. Sumida & K. S. Taber (Eds.), *Policy and Practice in Science Education for the Gifted: Approaches from diverse national contexts*. Routledge. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/850100>
- Olivella- López, G., Cudris-Torres, L., y Medina-Pulido, P. L. (2020). La telepsicología: una perspectiva teórica desde la psicología contemporánea. *Desbordes*, 11(1). <https://doi.org/10.22490/25394150.4078>
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (pp.53- 70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_4
- Organización Mundial de la Salud (2010). ¿Qué es una pandemia? https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/
- (2020a). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-110. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- (2017a). Declaración de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.iep.unesco.org/es/publicaciones/declaracion-de-buenos-aires>

- (2021). Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). Consulta de ética sobre el zika: Orientación ética sobre cuestiones clave planteadas por el brote. *Institutional Repository for Information Sharing*. OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/28485>
- (2020a, 16 de Marzo). Orientación ética sobre cuestiones planteadas por la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19). *Institutional Repository for Information Sharing*. OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52142>
 - (2020b) Preguntas frecuentes sobre las vacunas candidatas contra la COVID-19 y los mecanismos para acceder a ellas (Fondo Rotatorio y COVAX). <https://www.paho.org/es/vacunas-contra-covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, Cuarta Edición. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Ott Schacht, C. y Kiewra, K. (2018). The fastest humans on earth: environmental surroundings and family influences that spark talent development in olympic speed skaters. *Roeper Review*, 40(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1393710>
- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African journal of education*, 37(4), 1-8. [10.15700/saje.v37n4a1521](https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521)
- Pacheco, K. M. P., y Castellanos-Simons, D. (2022). Habilidades intelectuales y creatividad en un grupo de adolescentes con altas capacidades intelectuales: un acercamiento a sus perfiles cognitivos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3039>
- Palacin y Campo, V. (1882). *El talento y su misión*. Imprenta y Fundición de Manuel Tello.
- Palacios, J. (2014). Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi A. y C. Coll (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol.1 Psicología evolutiva* (pp. 23- 78). Alianza Editorial.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faísca*, 11, 17-36.

- Pérez, K. M. (2022). La construcción del proyecto de vida en adolescentes con altas capacidades intelectuales que cursan la educación media superior (tesis de maestría no publicada). Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2351/PEPKCT03T.pdf?sequence=1>
- Pérez, L., López, E., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faísca*, 13(15), 4-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454>
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5795>
- Piirto, J. (2008). Giftedness in Nonacademic Domains. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children* (pp. 367- 386). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8>
- (2011). The Piirto Pyramid of Talent Development. *Creativity for 21st Century Skills*. Brill Sense.157-163. <https://brill.com/view/book/9789460914638/BP000008.xml>
- (2016). The Five Core Attitudes and Seven I's for enhancing creativity in the classroom. In J. Kaufman and R. Beghetto (Eds.). *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-161). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO97805117816210.008>
- Pineda, F. (2010). *Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas de Morelos*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Plucker, J. A., & Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.013>
- Prats Cuevas, J., Salazar-Jiménez, R. A., & Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios*, 13(31), 129-154. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.430>
- Presidencia de la República (2021, 18 de mayo). *Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador*. [Versión estenográfica]. <https://www.gob.mx/presidencia/es/articulos/version-estenografica-conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-del-18-de-mayo-de-2021?idiom=es>

- Pujadas Muñoz Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos, N° 5, CIS. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Pujadas Muñoz Muñoz, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/15879>
- Ragins, B., y Kram, K. (2007). The Roots and Meaning of Mentoring En. Ragins y K. Kram (Eds.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*, (pp. 3–16). SAGE. <https://doi.org/10.4135/97814129766110.N177>
- Ramírez, M. A (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Practicas de crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 167-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200011>
- (2009). Familia: escenario de socialización. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 427-434. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321047>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, 23ª edición [versión 23.2 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Red de América Latina y el Caribe de Comités Nacionales de Bioética (2020). Ante las investigaciones biomédicas por la pandemia de enfermedad infecciosa por coronavirus Covid-110. <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2020/03/Declaracion-RED-ALAC-CNBS-Investigaciones-Covid-110.pdf>
- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (2014). 2 de Abril de 2014. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5339162&fecha=02/04/2014#gsc.tab=0
- Reis, S. (1995) Older women's reflections on eminence: Obstacles and opportunities, *Roepers Review*, 18(1), 66-72, <https://doi.org/10.1080/02783199509553700>
- Reis, S. y Hébert, T. (2008) Gender and giftedness. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children* (pp. 271- 292). Springer. https://www.academia.edu/64285371/Handbook_of_Giftedness_in_Children_Psychological_educational_Theory_Research_and_Best_Practices
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan Digital Edition*, 92(8), 81- 88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 7-38. <https://revistadepedagogia.org/lviii/no-215/en-torno-al-concepto-de-superdotacion-evolucion-de-un-paradigma/101400009896/>

- Rimm, S. (2005) Winning girls, winning women. *Gifted Education International*, 19, 258-265.
<https://doi.org/10.1177/026142940501900309>
- Rockwell, E. (2018). Recuperar la historia en la antropología de la educación. En N. Arota, J. C. Escalante y A. Padawer (Comp.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 173-187). CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodríguez Cervantes, C.; Valadez Sierra, M. D.; Verche, E., Soltero Avelar, R. y González Betanzos, F. (2019). Alta capacidad intelectual, planeación y toma de decisión. *Revista talento, inteligencia y creatividad* 5(10), pp. 3-14
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/05_10/04_Alta.pdf
- Rodríguez G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Algabe.
https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A, (2020). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_RodriguezBorges.pdf
- Rosa, E. M., y Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rowan, L. y Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students, *Cogent Education*, 3(1), 1242458.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Rowe, M., Rosenheck, R., Stern, E. y Bellamy, C. (2014). Video conferencing technology in research on schizophrenia: a qualitative study of site research staff. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 77(1), 98-102.
<https://doi.org/10.1521/psyc.2014.77.1.98>
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G. y Shore, B. M. (2003). Is Multipotentiality a Problem or Not? A New Look at the Data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43.
<https://doi.org/10.1080/13598130124556>
- Sánchez-Escobedo, P. (2008). Methods and Procedures in Screening Gifted Mayan Students. *Gifted and Talented International*, 23(1), 87-95.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673515>

- Sánchez, P. y Ramírez, K. (2013). Talent development in Mexico. Challenges and opportunities. En P. Sánchez (Ed.) *Talent development around the world* (pp. 253–270). Universidad Autónoma de Yucatán. https://www.academia.edu/27731748/TALENT_DEVELOPMENT_AROUND_THE_WORLD
- Sbocchia, V. (2020). Sesenta y cinco días: prácticas de resignificación identitaria durante el aislamiento. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 191-202. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.766>
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001- 2006*. SEP
- (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Esp_-_Prop_%20de%20intervenci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20aptitudes%20sobresalientes.pdf
 - (2008) Memorias de la Reunión nacional Atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. 24 y 25 de septiembre de 2008, Cd. De México. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/Memoria_Reunion_Nacional_Aptitudes_Sobresalientes.pdf
 - (2009) Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada de alumnos con Aptitudes sobresalientes en educación básica. http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/Lineamiento_APA_2015-2016.pdf
 - (2010). Memorias del Encuentro nacional de padres de familia de hijos con Aptitudes sobresalientes y talentos específicos. 30 de septiembre y 1° de octubre de 2010, Cd. De México. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/Minuta_Encuentro_padres_AS_2010.pdf
 - (2011). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. Documento de trabajo. https://zona12especialpuebla.files.wordpress.com/2012/03/sep_atn_as_-20111.pdf
 - (2011a). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para orientar a las familias*. SEP. https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Padres_Tutores/guia_para_orientar.pdf
 - (2011b). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias*. SEP.

http://subeduespecial.edomex.gob.mx/sites/subeduespecial.edomex.gob.mx/files/files/Alumnos%20y%20padres%20de%20familia/8_%20guia_para_familias.pdf

- (2011c). *Estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del D.F.* SEP. http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/sites/default/files/cas_2013.pdf

- (2013). Memorias del Encuentro nacional de padres y madres de familia de hijos con discapacidad y de hijos con aptitudes sobresalientes, 26 y 27 de septiembre de 2013, Cd. De México. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/2013/Minuta_Red_padres_26_27sept2013.pdf

- (2014). Evaluación de Diseño Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. <https://www.gob.mx/sep/documentos/s244-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa-diseno?state=published>

- (2016). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015- 2016.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf

- (2017) *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.* <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa-2017-2018?state=published>

- (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017- 2018.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

- (2019). *Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada de alumnos con Aptitudes sobresalientes en educación básica.* <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/LINEAMIENTOS-SOBRESALIENTES.doc.pdf>

- (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* SEP. <https://drive.google.com/file/d/1X0ojcBIq7ADsZptPlpqTCxs5aucovY1l/view>

- (2019b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018- 20110.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

- (2020, 14 de marzo). Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19 [Comunicado conjunto No. 3]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

- (2020a, 23 de marzo). Convoca SEP a participar en educación a distancia durante receso escolar [Boletín No. 76]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-76-convoca-sep-a-participar-en-educacion-a-distancia-durante-receso-escolar?idiom=es>

- (2020b, 3 de agosto). Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. [Boletín No. 205]. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>

- (2020c, 23 de octubre). Las clases no se han parado, junto con la educación a distancia, se cubre a la mayoría de los niños, adolescentes y jóvenes. [Boletín No. 275]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-275-las-clases-no-se-han-parado-junto-con-la-educacion-a-distancia-se-cubre-a-la-mayoria-de-los-ninos-adolescentes-y-jovenes?idiom=es>

- (2021, 17 de septiembre) Continúa en operación Aprende en Casa para el ciclo escolar 2021-2022: Educación. [Boletín No. 201]. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-201-continua-en-operacion-aprende-en-casa-para-el-ciclo-escolar-2021-2022-educacion?idiom=es>

- Secretaría de Salud (2020, 28 de febrero). Se confirma en México caso importado de coronavirus COVID- 110. [Boletín No. 77]. <https://www.gob.mx/salud/prensa/077-se-confirma-en-mexico-caso-importado-de-coronavirus-covid-19>

- (2020a, 14 de marzo). Informe técnico covid-19- 14 marzo 2020. <https://presidente.gob.mx/informe-tecnico-covid-19-14-marzo-2020/>

- (2020b, Junio, s.f.). Semáforo de riesgo epidemiológico COVID-19: indicadores y metodología. https://coronavirus.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/06/Lineamiento_Semaforo_COVID_05Jun2020_1600.pdf

- (2020c, 23 de marzo). Comunicado Técnico Diario Nuevo Coronavirus en el Mundo (COVID-19). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/542971/Comunicado_Tecnico_Diario_COVID-19_2020.03.23.pdf

- (2021, 18 de agosto). COFEPRIS emite autorización para uso de emergencia a vacuna moderna. Comunicado a la población 28/2021. [Comunicado a la población 28/2021]. <https://www.gob.mx/cofepris/articulos/cofepris-emite-autorizacion-para-uso-de-emergencia-a-vacuna-moderna?idiom=es>

- (2021a, 23 de octubre) 610.8 millones de personas vacunadas contra COVID-110. <https://www.gob.mx/salud/prensa/69-8-millones-de-personas-vacunadas-contra-covid-19>
 - (2021b). Calendario de vacunación. <http://vacunacovid.gob.mx/wordpress/calendario-vacunacion/>
 - (2021c) Priorización de personas a vacunar. <http://vacunacovid.gob.mx/wordpress/priorizacion-de-personas-a-vacunar/>
 - (2021d). Estatus regulatorio de las vacunas contra el virus SARS-CoV-2 en México. <http://vacunacovid.gob.mx/wordpress/informacion-de-la-vacuna/>
- Sekowski, A. y Siekanska, M. (2008). National academic award winners over time: their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19(2), 155-171. <https://doi.org/10.1080/13598130802504270>
- Shapka, J. D., Domene, J. F., Khan, S. y Yang, L. M. (2016). Online versus in-person interviews with adolescents: An exploration of data equivalence. *Computers in Human Behavior*, 58, 361-367. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.016>
- Siegle, D., Gubbins, E., O'Rourke, P., Langley, S., Mun, R., Luria, S.... Knupp, T. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- Simón Ramos, M. G., Farfán, R. M. y García de León, M. A. (2014). Género y talento en matemáticas. En J. García Sansano; E. González García; I. Lago Morales y R. Rubio Sanchez (Coords.). *Tiempos oscuros, décadas sin nombres* (pp. 693- 708). ACMS. https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2017/05/37.2014.Alm_Simon693_708.pdf
- Simón, V. M. (1997). La participación emocional en la toma de decisiones. *Psicothema*, 9(2), 365-376. Recuperado de: <https://www.psicothema.com/pdf/106.pdf>
- Soria y Mata, A. (1902). *El talentómetro*. Imprenta de la Compañía madrileña de urbanización. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000228877>
- Soriano de Alencar, E.; Blumen-Pardo, S. y Castellanos-Simons, D (2000). Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Latin American Countries. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 817- 828). Pergamon Press.

- Soriano, E. I. (2015). *Pautas para potenciar la colaboración docentes- familia en la atención a alumnos sobresalientes en el contexto escolar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos, México.
- Soriano, E. I. y Simons, D. C. (2015). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, 1*, 205-212. <https://doi.org/10.33064/ippd1649>
- Sosniak, L.A., 2006. Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. En: K.A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 287–302). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.016>
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. Guilford Press.
- Stephens, K. (2008). Applicable Federal and State Policy, Law, and Legal Considerations in Gifted Education. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children* (pp. 387-408). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Sternberg, R. J. (1995). *A thriarchic approach to giftedness* (Research Monograph 95126). The National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429393.pdf>
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High ability studies, 14*(2), 109-137. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, V., Suárez Quezada, M., Oros Ruiz, S. y Ronquillo De Jesús E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clínica Española, 220*(8), 463- 471. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>
- Subotnik, R. F., y Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learnin g and Individual Differences, 20*(4), 358-364. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.20010.12.005>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Szczepanik, R.; Siebert, S. (2016). The triple bind of narration: Fritz Schütze's biographical interview in prison research and beyond. *Sociology*, 50(2), 285–300. <https://doi.org/10.1177/0038038515570145>
- Tannenbaum, A. J. (2000a). A History of Giftedness in School and Society. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 23- 53). Pergamon Press.
- Tannenbaum, A. J. (2000b). Giftedness: The Ultimate Instrument for Good and Evil. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 447- 465). Pergamon Press.
- Tansley, C. (2011). What do we mean by the term “talent” in talent management? *Industrial and Commercial Training*, 43(5), 266- 274. <https://doi.org/10.1108/00197851111145853>
- Taster, M. (2020, 23 de marzo). Editorial: Social science in a time of social distancing. *LSE Impact Blog*. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/03/23/editorial-social-science-in-a-time-of-social-distancing/>
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.
- Teddle, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Torío, S.; Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez, C. (Ed.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 367-398). Pearson. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M., y Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 42- 64. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00005-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00005-X)
- Tweedale, C. y Kronborg, L. (2015) What contributes to gifted adolescent females' talent development at a high-achieving, secondary girls' school?, *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 6-18. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137450>
- Valadez Sierra, M. D., López Aymes, G., Borges Del Rosal, M. A., Zambrano Guzmán, R., Galán Leyte, M. G., De Alba Villegas, E., Betancourt Morejón, J. (2016). Evaluación

de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementados en escuelas primarias de México. En M. D. Valdez Sierra, G. López Aymes, M. A. Borges Del Rosal, R. Zambrano Guzmán, M. G. Galán Leyte, E. De Alba Villegas, y J. Betancourt Morejón (Eds.) *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (189-206). Guadalajara, México: Manual Moderno.

- Valdez, M. D., López-Aymes, G., Ruvalcaba, N. A., Flores, F., Ortíz, G., Rodríguez, C. y Borges, Á. (2020a) Emotions and reactions to the confinement by COVID-19 of children and adolescents with high abilities and community samples: A mixed methods research study. *Frontiers in Psychology*, 11(585587). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585587>
- Valdez, M. D., Rodríguez-Naveiras, E., Castellanos-Simons, D., López-Aymes, G., Aguirre, T., Flores, J. F. y Borges, Á. (2020b) Physical activity and well-being of high ability students and community samples during the COVID-19 health alert. *Frontiers in Psychology* 11(606167). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606167>
- Valles, M. S. (2002), *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Van Rossum, J. (2001). Talented in Dance: The Bloom Stage Model revisited in the personal histories of dance students, *High Ability Studies*, 12(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/13598130120084320>
- Van Tassel-Baska, J. (2003). Selecting instructional strategies for gifted learners. *Focus on Exceptional Children*, 36(3), 1–12. <https://doi.org/10.17161/fec.v36i3.6801>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63- 95). El Colegio de México. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f_la_entrevista_cualitativa.pdf
- Vialle, W. (2007). Pink or Paris? Giftedness in popular culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 16 (1), 5-11. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/90>
- Villarraga, M., Martínez, P. y Benavidez, M. (2004). Hacia la definición del término talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 25- 35). OREALC / UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179>
- Walberg, H. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 84 (6), 397-400.
- Wellisch, M. y Brown, J. (2011). Where Are the Underachievers in the DMTG's Academic Talent Development? *Talent Development & Excellence*, 3(1), 115- 117.

<https://www.researchgate.net/publication/287088361> Where are the underachievers in the DMTG's academic talent development

- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5(1), 47-51. <https://doi.org/10.1007/BF00538544>
- Winner, E. y Drake, J. (1996). The rage to master: The decisive case for talent in the visual arts. En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (271-301) Erlbaum. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f3f5034b4b50a552c48a5af383275d3a7c4298e>
- Whitton, D. (2006). The training of teachers of gifted students in universities in Australia. *Gifted Education International*, 21(2-3), 190-200. <https://doi.org/10.1177/0261429406021003>
- Wood, D. (2011). Academic Talent Development: For All or Only Some? *Talent Development & Excellence*, 3 (1), 123-125. <https://d-nb.info/1011435659/34>
- Wu, E. H. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-1210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ810701.pdf>
- Yeo, L., Riley, T. y Dharan, V. (2018). Banter, Belonging, and Being Unique: Boys' Experiences of Acceleration in New Zealand. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 27(2), 16- 27. <https://doi.org/10.21505/ajge.2018.0013>
- Zavala, M. A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En M. D. Valadez Sierra, J. Betancourt Morejón, M. A. Zavala Berbena (Coords.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 25- 44). Manual Moderno.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-436). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>
- Ziegler, A., Vialle, W. y Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. En S. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/526/>
- Ziegler, A., y Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193. <https://doi.org/10.1177/0016986217705713>

Ziegler, A., Balestrini, D. P. y Stoeger, H. (2018). An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 15-28). Cham, Springer.

A N E X O S

Anexo 1. Formulario de Consentimiento Informado (Versión para jóvenes con aptitudes sobresalientes)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación
Transdisciplinaria en Psicología

Investigación: Influencia de los Factores Contextuales en el Desarrollo del Talento

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Has sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, que es desarrollado por un estudiante del Doctorado en Psicología, adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinaria (CITPsi) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) por haber sido identificado como un alumno con aptitudes sobresalientes en el periodo 2009- 2012, en el marco del Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos implementado a nivel federal por la SEP.

Es importante que consideres la siguiente información. Eres libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro. Tu participación es voluntaria, por lo que estás en libertad de aceptar o negarte a participar, así como de suspender tu participación en cualquier momento.

Los potenciales participantes de este estudio son, además de jóvenes con aptitudes sobresalientes, sus madres, padres o tutores, así como algún profesor, entrenador o instructor en caso de que los jóvenes los consideren como personas significativas en el desarrollo de sus aptitudes.

No hay un beneficio directo por tu participación en el estudio; sin embargo, si aceptas participar estarás colaborando en el avance del conocimiento del campo de estudio del desarrollo del talento.

Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, nunca se manejará tu nombre real, sino que se asignará una letra de acuerdo con el rol que tienes en la investigación (J, para joven con aptitudes sobresalientes). Después de esto se asignará un número de acuerdo con orden de participación: J01, J02, etc.

El propósito del presente estudio es comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes desde las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas de los que forma parte en el transcurso del tiempo.

Tu participación consistirá en:

- Contestar un cuestionario sociodemográfico.

En el caso de que la primera entrevista se realizara de manera presencial (siempre y cuando existan las condiciones reales para realizarlas de esta manera, el potencial participante acepte realizarlo así, y siempre siguiendo los protocolos de seguridad que las autoridades correspondientes indiquen), al

finalizar se les entregaría presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

La entrega del cuestionario ya contestado podría realizarse en un segundo encuentro de entrevista presencial (en caso de que las condiciones sanitarias así lo permitieran, los participantes lo acepten, y siempre siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de acciones).

En el caso de que la primera entrevista se realizara en línea, el investigador enviará el cuestionario sociodemográfico que corresponda al participante en formato electrónico para que lo conteste y envíe ya con sus respuestas en días posteriores, de acuerdo con los tiempos con que cuente el participante.

En el caso de que la primera entrevista se realizara vía telefónica, se acordará con el participante un lugar, una fecha y hora para entregarles presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

- Mostrar evidencias relacionadas a tu identificación como estudiante con aptitudes sobresalientes, y a tu desempeño en actividades realizadas en algún programa extraescolar.
- Participar en una o más entrevistas presenciales, en línea o vía telefónica en las que se indagará sobre aspectos relacionados a tu historia de vida, haciendo énfasis en el desarrollo de tus aptitudes sobresalientes hasta la actualidad. Cabe mencionar que, en caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 lo permitan, y tú como participante lo aceptes, las entrevistas podrían ser realizadas de manera presencial siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de reuniones.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten asistir a una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la (s) entrevista (s) se podría (n) realizar mediante una charla vía telefónica.

- La (s) entrevista (s) será (n) realizada (s) en el día y hora de su conveniencia.
- Para facilitar su análisis, las entrevistas serán videograbadas en la plataforma virtual, o en audio utilizando una grabadora.
- En esta investigación, la devolución de información a quienes no hayan sido elegidos para participar por no cumplir con los criterios de inclusión, así como a las y los potenciales participantes que cubran los criterios de inclusión y acepten participar en la investigación, se realizará mediante una o más conferencias presenciales o en línea, o charla (s) telefónica (s) en la (s) que se brindarán los resultados

obtenidos en la investigación, y se destinará el tiempo necesario para que las y los participantes realicen preguntas, expongan dudas y/o inquietudes, a las que se les dará respuesta oportunamente.

Se plantean una o más conferencias o charlas telefónicas considerando la posibilidad de que en la primera convocatoria que se haga a los participantes no se lograra reunir a todos estos; en caso de que así sucediera, se convocaría a una segunda y aún a una tercera conferencia o charla telefónica, esto con fines de agradecer su disposición de participación y de maximizar los beneficios de la participación en el estudio.

Se plantea que las conferencias sean presenciales, en línea o vía telefónica, considerando la importancia de guardar por la seguridad de los participantes y del investigador. En el caso de que las condiciones de salud fueran favorables para realizar reuniones presenciales, los participantes de estas conferencias o charlas acepten asistir, y siguiendo todos los protocolos de seguridad establecidos por las autoridades correspondientes, se optaría por esta modalidad.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten participar en una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la devolución de información se podría realizar mediante una charla vía telefónica, previo acuerdo de fecha y hora para su realización.

Toda la información que proporciones para el estudio será tratada con estricto apego a la Ley General de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados, la información que brindes será totalmente anónima y utilizada únicamente con fines de investigación. Este material será conservado durante cinco años, después de lo cual será borrado de la computadora en donde se guarde.

Los resultados que se obtengan pueden ser publicados en revistas profesionales o presentados en conferencias profesionales, protegiendo en todo momento el anonimato y excluyendo cualquier información que pueda identificar individualmente a los participantes.

Tu participación en este estudio no genera riesgos contra tu integridad física o mental. Sin embargo, en caso necesario, será puesta a tu consideración una alternativa de contención psicológica.

Si tienes alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comunícate con el investigador responsable del proyecto: Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz al correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

Si lo prefieres, puedes comunicarte con la Directora de este trabajo de investigación: Dra. Gabriela López Aymes, al correo electrónico: gabriela.lopez@uaem.mx

Si tienes preguntas generales relacionadas con tus derechos como participante de un estudio de investigación, puedes comunicarte con la Presidenta del Comité de Ética del CITPSI, Mtra. Cinthya Anamía Flores Jiménez, al correo electrónico: cei.citpsi@uaem.mx

Este proyecto cuenta con el dictamen de aprobación del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi) con fecha (se incluirá una vez que se obtenga) Para informes de dictamen y vigencia, comuníquese al correo: cei.citpsi@uaem.mx

Aviso de privacidad simplificado: El investigador principal de este estudio, Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz, es responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted puede solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestra base o retirar su consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos le pedimos dirigirse al investigador responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

Los investigadores agradecen tu disposición y tu tiempo para esta entrevista.

- * obligatorio

Comprensión de la información

1. De las opciones que se presentan abajo, marca las que consideres que se han cubierto de manera satisfactoria. En caso de que consideres que alguna de las opciones presentadas no ha sido cubierta satisfactoriamente, coméntalo con el investigador para que te aclare cualquier detalle que consideres necesario, con fines de que toda la información quede completamente clara para ti. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- He podido hacer preguntas relacionadas a mi participación en el estudio
- Me han respondido satisfactoriamente mis dudas
- He comprendido la información que se me ha proporcionado

Consentimiento voluntario e informado

2. Si has comprendido la información que te he proporcionado, estás de acuerdo en participar en este estudio y también estás de acuerdo en permitir que tu información sea usada como se describió antes, entonces te pedimos que indiques tu consentimiento marcando la casilla correspondiente. En caso de que decidas no participar, marca la casilla correspondiente. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Voluntariamente y de manera informada, acepto participar en esta investigación
- No acepto participar en esta investigación

Ofrecimiento de apoyo

En el caso de que te ocurriera algún daño como resultado de tu participación, o aún como resultado del confinamiento vivido por la pandemia por COVID- 19, podrías recibir atención en el área de salud mental de la clínica del CITPsi de la UAEM. Por favor, hazlo saber al investigador verbalmente si esto ocurre durante una de las entrevistas, o a los correos: gabriela.lopez@uaem.mx; jose.mayamun@uaem.mx.

Los investigadores agradecen tu colaboración.

Anexo 2. Formulario de Consentimiento Informado (versión para padres, madres o tutores de jóvenes con aptitudes sobresalientes)



Investigación: Influencia de los Factores Contextuales en el Desarrollo del Talento

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ha sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, que es desarrollado por un estudiante del Doctorado en Psicología, adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar (CITPsi) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) por ser padre, madre o tutor de un (a) joven con aptitudes sobresalientes, que fue identificado como tal en el periodo 2009- 2012, en el marco del Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos implementado a nivel federal por la SEP.

Es importante que usted considere la siguiente información. Es libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro. Su participación es voluntaria, por lo que está en libertad de aceptar o negarse a participar, así como de suspender su participación en cualquier momento.

Los potenciales participantes de este estudio son, además de madres, padres o tutores de jóvenes con aptitudes sobresalientes, los propios jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como algún profesor, entrenador o instructor en caso de que los jóvenes los consideren como personas significativas en el desarrollo de sus aptitudes.

No hay un beneficio directo por su participación en el estudio; sin embargo, si acepta participar estaría colaborando en el avance del conocimiento del campo de estudio del desarrollo del talento.

Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, nunca se manejará su nombre real, sino que se asignará una letra de acuerdo con el rol que tiene en la investigación (P, para padre de joven con aptitudes sobresalientes; M, para madre; T, para tutor de joven con aptitudes sobresalientes). Después de esto se asignará un número de acuerdo con el orden de participación: P1, P2, M1, M2, T1, T2, etc.

El propósito del presente estudio es comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes desde las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas de los que forma parte en el transcurso del tiempo.

Su participación consistirá en:

- Contestar un cuestionario sociodemográfico.

En el caso de que la primera entrevista se realizara de manera presencial (siempre y cuando existan las condiciones reales para realizarlas de esta manera, el potencial participante acepte realizarlo así, y siempre siguiendo los protocolos de seguridad que las autoridades correspondientes indiquen), al finalizar se les entregaría presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

La entrega del cuestionario ya contestado podría realizarse en un segundo encuentro de entrevista presencial (en caso de que las condiciones sanitarias así lo permitieran, los participantes lo acepten, y siempre siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de acciones).

En el caso de que la primera entrevista se realizara en línea, el investigador enviará el cuestionario sociodemográfico que corresponda al participante en formato electrónico para que lo conteste y envíe ya con sus respuestas en días posteriores, de acuerdo con los tiempos con que cuente el participante. En el caso de que la primera entrevista se realizara vía telefónica, se acordará con el participante un lugar, una fecha y hora para entregarles presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

- Mostrar evidencias relacionadas a la identificación de su hijo (a) como alumno (a) con aptitudes sobresalientes, y a su desempeño en actividades realizadas en algún programa extraescolar.
- Participar en una o más entrevistas presenciales, en línea o vía telefónica en las que se indagará sobre aspectos relacionados a tu historia de vida, haciendo énfasis en el desarrollo de tus aptitudes sobresalientes hasta la actualidad. Cabe mencionar que, en caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 lo permitan, y tú como participante lo aceptes, las entrevistas podrían ser realizadas de manera presencial siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de reuniones.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten asistir a una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la (s) entrevista (s) se podría (n) realizar mediante una charla vía telefónica.

- La (s) entrevista (s) será (n) realizada (s) en el día y hora de su conveniencia.
- Para facilitar su análisis, las entrevistas serán videograbadas en la plataforma virtual, o en audio utilizando una grabadora.
- En esta investigación, la devolución de información a quienes no hayan sido elegidos para participar por no cumplir con los criterios de inclusión, así como a las y los potenciales participantes que cubran

los criterios de inclusión y acepten participar en la investigación, se realizará mediante una o más conferencias presenciales o en línea, o charla (s) telefónica (s) en la (s) que se brindarán los resultados obtenidos en la investigación, y se destinará el tiempo necesario para que las y los participantes realicen preguntas, expongan dudas y/o inquietudes, a las que se les dará respuesta oportunamente.

Se plantean una o más conferencias o charlas telefónicas considerando la posibilidad de que en la primera convocatoria que se haga a los participantes no se lograra reunir a todos estos; en caso de que así sucediera, se convocaría a una segunda y aún a una tercera conferencia o charla telefónica, esto con fines de agradecer su disposición de participación y de maximizar los beneficios de la participación en el estudio.

Se plantea que las conferencias sean presenciales, en línea o vía telefónica, considerando la importancia de guardar por la seguridad de los participantes y del investigador. En el caso de que las condiciones de salud fueran favorables para realizar reuniones presenciales, los participantes de estas conferencias o charlas acepten asistir, y siguiendo todos los protocolos de seguridad establecidos por las autoridades correspondientes, se optaría por esta modalidad.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten participar en una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la devolución de información se podría realizar mediante una charla vía telefónica, previo acuerdo de fecha y hora para su realización.

Toda la información que proporcione para el estudio será tratada con estricto apego a la Ley General de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados, la información que brinde será totalmente anónima y utilizada únicamente con fines de investigación. Este material será conservado durante cinco años, después de lo cual será borrado de la computadora en donde se guarde.

Los resultados que se obtengan pueden ser publicados en revistas profesionales o presentados en conferencias profesionales, protegiendo en todo momento el anonimato y excluyendo cualquier información que pueda identificar individualmente a los participantes.

Su participación en este estudio no genera riesgos contra tu integridad física o mental. Sin embargo, en caso necesario, será puesta a su consideración una alternativa de contención psicológica.

Si tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el investigador responsable del proyecto: Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz al correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

Si lo prefiere, puede comunicarse con la Directora de este trabajo de investigación: Dra. Gabriela López Aymes, al correo electrónico: gabriela.lopez@uaem.mx

Si tiene preguntas generales relacionadas con sus derechos como participante de un estudio de investigación, puede comunicarse con la Presidente del Comité de Ética del CITPSI, Mtra. Cinthya Anamía Flores Jiménez, al correo electrónico: cei.citpsi@uaem.mx

Este proyecto cuenta con el dictamen de aprobación del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi) con fecha (se incluirá una vez que se obtenga) Para informes de dictamen y vigencia, comuníquese al correo: cei.citpsi@uaem.mx

Aviso de privacidad simplificado: El investigador principal de este estudio, Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz, es responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted puede solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestra base o retirar su consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos le pedimos dirigirse al investigador responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

* obligatorio

Comprensión de la información

1. De las opciones que se presentan abajo, marque las que considere que se han cubierto de manera satisfactoria. En caso de que considere que algunas de las opciones presentadas no ha sido cubierta satisfactoriamente, coméntelo con el investigador para que le aclare cualquier detalle que considere necesario, con fines de que toda la información quede completamente clara para usted. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- He podido hacer preguntas relacionadas a mi participación en el estudio
- Me han respondido satisfactoriamente mis dudas
- He comprendido la información que se me ha proporcionado

Consentimiento voluntario e informado

2. Si ha comprendido la información que le he proporcionado, está de acuerdo en participar en este estudio y también está de acuerdo en permitir que su información sea usada como se describió antes, le pido que indique su consentimiento marcando la casilla correspondiente. En caso de que decida no participar, marque la casilla correspondiente. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Voluntariamente y de manera informada, acepto participar en esta investigación
- No acepto participar en esta investigación

Ofrecimiento de apoyo

En el caso de que te ocurriera algún daño como resultado de tu participación, o aún como resultado del confinamiento vivido por la pandemia por COVID- 19, podrías recibir atención en el área de salud mental de la clínica del CITPsi de la UAEM. Por favor, hazlo saber al investigador verbalmente si esto ocurre durante una de las entrevistas, o a los correos: gabriela.lopez@uaem.mx; jose.mayamun@uaem.mx.

Los investigadores agradecen tu colaboración.

Anexo 3. Formulario de Consentimiento Informado (versión para otras personas significativas: maestros, entrenadores o instructores de jóvenes con aptitudes sobresalientes)



Investigación: Influencia de los Factores Contextuales en el Desarrollo del Talento

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ha sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, que es desarrollado por un estudiante del Doctorado en Psicología, adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinaria (CITPsi) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) por ser o haber sido maestro, entrenador, instructor (u otro) de un (a) jóvenes con aptitudes sobresalientes que fue identificado (a) como tal en el periodo 2009-2012, en el marco del Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos implementado a nivel federal por la SEP.

Es importante que usted considere la siguiente información. Es libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro. Su participación es voluntaria, por lo que está en libertad de aceptar o negarse a participar, así como de suspender su participación en cualquier momento.

Los potenciales participantes de este estudio son, además de profesores, entrenadores o instructores, en caso de que los jóvenes los consideren como personas significativas en el desarrollo de sus aptitudes, los propios jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como sus madres, padres o tutores.

No hay un beneficio directo por su participación en el estudio; sin embargo, si acepta participar estaría colaborando en el avance del conocimiento del campo de estudio del desarrollo del talento.

Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, nunca se manejará su nombre real, sino que se asignará una letra de acuerdo con el rol que tiene en la investigación: O, para otra persona significativa, y en cuyo caso se agregaría una letra más para indicar si es maestro de escuela (Me), entrenador (E), instructor (I). Después de esto se asignará un número de acuerdo con orden de participación: OMe1 (otra persona significativa, maestro de escuela 1), OMe2, etc.

El propósito del presente estudio es comprender el desarrollo de las aptitudes sobresalientes desde las relaciones dinámicas significativas que una persona establece con los diferentes sistemas de los que forma parte en el transcurso del tiempo.

Su participación consistirá en:

- Contestar un cuestionario sociodemográfico

En el caso de que la primera entrevista se realizara de manera presencial (siempre y cuando existan las condiciones reales para realizarlas de esta manera, el potencial participante acepte realizarlo así, y siempre siguiendo los protocolos de seguridad que las autoridades correspondientes indiquen), al finalizar se les entregaría presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

La entrega del cuestionario ya contestado podría realizarse en un segundo encuentro de entrevista presencial (en caso de que las condiciones sanitarias así lo permitieran, los participantes lo acepten, y siempre siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de acciones).

En el caso de que la primera entrevista se realizara en línea, el investigador enviará el cuestionario sociodemográfico que corresponda al participante en formato electrónico para que lo conteste y envíe ya con sus respuestas en días posteriores, de acuerdo con los tiempos con que cuente el participante.

En el caso de que la primera entrevista se realizara vía telefónica, se acordará con el participante un lugar, una fecha y hora para entregarles presencialmente el cuestionario sociodemográfico en formato impreso en un sobre sanitizado, y se acordará una fecha posterior para que el participante lo entregue al investigador ya requisitado.

- Participar en una o más entrevistas presenciales, en línea o vía telefónica en las que se indagará sobre aspectos relacionados a tu historia de vida, haciendo énfasis en el desarrollo de tus aptitudes sobresalientes hasta la actualidad. Cabe mencionar que, en caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 lo permitan, y tú como participante lo aceptes, las entrevistas podrían ser realizadas de manera presencial siguiendo todos los protocolos que la Secretaría de Salud establezca para este tipo de reuniones.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten asistir a una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la (s) entrevista (s) se podría (n) realizar mediante una charla vía telefónica.

- La (s) entrevista (s) será (n) realizada (s) en el día y hora de su conveniencia.
- Para facilitar su análisis, las entrevistas serán videogradas en la plataforma virtual, o en audio utilizando una grabadora.
- En esta investigación, la devolución de información a quienes no hayan sido elegidos para participar por no cumplir con los criterios de inclusión, así como a las y los potenciales participantes que cubran los criterios de inclusión y acepten participar en la investigación, se realizará mediante una o más conferencias presenciales o en línea, o charla (s) telefónica (s) en la (s) que se brindarán los resultados

obtenidos en la investigación, y se destinará el tiempo necesario para que las y los participantes realicen preguntas, expongan dudas y/o inquietudes, a las que se les dará respuesta oportunamente.

Se plantean una o más conferencias o charlas telefónicas considerando la posibilidad de que en la primera convocatoria que se haga a los participantes no se lograra reunir a todos estos; en caso de que así sucediera, se convocaría a una segunda y aún a una tercera conferencia o charla telefónica, esto con fines de agradecer su disposición de participación y de maximizar los beneficios de la participación en el estudio.

Se plantea que las conferencias sean presenciales, en línea o vía telefónica, considerando la importancia de guardar por la seguridad de los participantes y del investigador. En el caso de que las condiciones de salud fueran favorables para realizar reuniones presenciales, los participantes de estas conferencias o charlas acepten asistir, y siguiendo todos los protocolos de seguridad establecidos por las autoridades correspondientes, se optaría por esta modalidad.

En el caso de que las condiciones sanitarias por la pandemia por COVID 19 no permitan realizar reuniones presenciales, o en el caso de que los participantes no acepten participar en una reunión presencial, la devolución de información podría ser realizada de manera remota mediante una videoconferencia con quienes tengan los medios para atender a la videoconferencia.

Finalmente, para quienes sólo pudieran establecer comunicación mediante teléfono (fijo o celular), la devolución de información se podría realizar mediante una charla vía telefónica, previo acuerdo de fecha y hora para su realización.

Toda la información que proporcione para el estudio será tratada con estricto apego a la Ley General de protección de datos personales en posesión de sujetos obligados, la información que brinde será totalmente anónima y utilizada únicamente con fines de investigación. Este material será conservado durante cinco años, después de lo cual será borrado de la computadora en donde se guarde.

Los resultados que se obtengan pueden ser publicados en revistas profesionales o presentados en conferencias profesionales, protegiendo en todo momento el anonimato y excluyendo cualquier información que pueda identificar individualmente a los participantes.

Su participación en este estudio no genera riesgos contra tu integridad física o mental. Sin embargo, en caso necesario, será puesta a su consideración una alternativa de contención psicológica.

Si tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto, por favor comuníquese con el investigador responsable del proyecto: Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz al correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

Si lo prefiere, puede comunicarse con la Directora de este trabajo de investigación: Dra. Gabriela López Aymes, al correo electrónico: gabriela.lopez@uaem.mx

Si tiene preguntas generales relacionadas con sus derechos como participante de un estudio de investigación, puede comunicarse con la Presidente del Comité de Ética del CITPSI, Mtra. Cinthya Anamía Flores Jiménez, al correo electrónico: cei.citpsi@uaem.mx

Este proyecto cuenta con el dictamen de aprobación del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi) con fecha (se incluirá una vez que se obtenga) Para informes de dictamen y vigencia, comuníquese al correo: cei.citpsi@uaem.mx

Aviso de privacidad simplificado: El investigador principal de este estudio, Mtro. José Guadalupe Maya Muñoz, es responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted puede solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestra base o retirar su consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos le pedimos dirigirse al investigador responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo electrónico: jose.mayamun@uaem.mx

Los investigadores agradecen su disposición y su tiempo para esta entrevista.

* obligatorio

Comprensión de la información

1. De las opciones que se presentan abajo, marque las que considere que se han cubierto de manera satisfactoria. En caso de que considere que algunas de las opciones presentadas no ha sido cubierta satisfactoriamente, coméntelo con el investigador para que le aclare cualquier detalle que considere necesario, con fines de que toda la información quede completamente clara para usted. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- He podido hacer preguntas relacionadas a mi participación en el estudio
- Me han respondido satisfactoriamente mis dudas
- He comprendido la información que se me ha proporcionado

Consentimiento voluntario e informado

2. Si ha comprendido la información que le he proporcionado, está de acuerdo en participar en este estudio y también está de acuerdo en permitir que su información sea usada como se describió antes, le pido que indique su consentimiento marcando la casilla correspondiente. En caso de que decida no participar, marque la casilla correspondiente.

** Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Voluntariamente y de manera informada, acepto participar en esta investigación
- No acepto participar en esta investigación

Ofrecimiento de apoyo

En el caso de que te ocurriera algún daño como resultado de tu participación, o aún como resultado del confinamiento vivido por la pandemia por COVID- 19, podrías recibir atención en el área de salud mental de la clínica del CITPsi de la UAEM. Por favor, hazlo saber al investigador verbalmente si esto ocurre durante una de las entrevistas, o a los correos: gabriela.lopez@uaem.mx; jose.mayamun@uaem.mx.

Los investigadores agradecen tu colaboración.

Anexo 4. Cuestionario Sociodemográfico (versión para jóvenes con aptitudes sobresalientes)



*Obligatorio

1. Fecha

2. Edad

3. ¿En qué Estado naciste?

4. ¿Cuál (es) ha (n) sido tu (s) lugar (es) de residencia en los últimos 5 años?

5. ¿Cuál es tu lugar de residencia actual?

6. ¿Hasta qué nivel estudió tu mamá?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No estudió |
| <input type="checkbox"/> | Primaria |
| <input type="checkbox"/> | Secundaria |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente completa |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente trunca |
| <input type="checkbox"/> | Carrera técnica |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura completa |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura trunca |
| <input type="checkbox"/> | Posgrado |

7. ¿Hasta qué nivel estudió tu papá?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No estudió |
| <input type="checkbox"/> | Primaria |
| <input type="checkbox"/> | Secundaria |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente completa |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente trunca |
| <input type="checkbox"/> | Carrera técnica |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura completa |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura trunca |
| <input type="checkbox"/> | Posgrado |

8. ¿Hasta qué nivel has estudiado?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No estudié |
| <input type="checkbox"/> | Primaria |
| <input type="checkbox"/> | Secundaria |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente completa |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente trunca |
| <input type="checkbox"/> | Carrera técnica |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura completa |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura trunca |
| <input type="checkbox"/> | Posgrado |

9. Si tienes una profesión, ¿cuál es?

10. ¿Actualmente estás estudiando? ¿Qué estudias?

11. ¿Hablas algún idioma diferente al español? (Si/No, ¿cuál?)

12. ¿Cuántos libros, aproximadamente, tienes en tu casa?

Marca un solo óvalo

- | | |
|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | 20- 40 |
| <input type="checkbox"/> | 41- 60 |
| <input type="checkbox"/> | 61- 80 |
| <input type="checkbox"/> | 81- 100 |

13. ¿Tienes actualmente un empleo? (Si/No)

Marca un solo óvalo

- | | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

14. ¿En qué área o departamento trabajas?

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 5. Cuestionario Sociodemográfico (versión para madres, padres o tutores)



***Obligatorio**

1. Fecha

2. Edad

3. ¿En qué Estado nació?

4. ¿Cuál (es) ha (n) sido su (s) lugar (es) de residencia en los últimos 5 años?

5. ¿Cuál es su lugar de residencia actual?

6. ¿Hasta qué nivel ha estudiado?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No estudié |
| <input type="checkbox"/> | Primaria |
| <input type="checkbox"/> | Secundaria |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente completa |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente trunca |
| <input type="checkbox"/> | Carrera técnica |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura completa |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura trunca |
| <input type="checkbox"/> | Posgrado |

7. Si tienes una profesión, ¿cuál es?

8. ¿Actualmente está estudiando? ¿Qué estudia?

9. ¿Habla algún idioma diferente al español? (Si/No, ¿cuál?)

10. ¿Cuántos libros, aproximadamente, tienes en tu casa?

Marca un solo óvalo

- 20- 40
 41- 60
 61- 80
 81- 100

11. ¿Tienes actualmente un empleo fuera de casa? (Si/No)

Marca un solo óvalo

- Si
 No

12. ¿En qué área o departamento trabajas?

13. ¿Cuál es su estado civil?

- Casado (a)
 Unión libre
 Divorciado (a)
 Viudo (a)
 Soltero

14. ¿Cuántos hijos tiene (n)? ¿Qué edad tienen? ¿Cuál es su sexo? (no mencione nombres; use, por ejemplo: Hijo1, 10, masculino), etc.

15. ¿Qué escolaridad tienen sus hijos? (no use nombres; use, por ejemplo: Hijo 1, preparatoria; hijo 2, licenciatura en...) etc.

16. ¿Cuándo usted o alguien de su familia necesita ir al médico, a dónde acude?

Selecciona todas las opciones que corresponden

- Médico particular
 Consultorio de alguna farmacia
 Servicios públicos (IMSS, ISSSTE)
 Dispensario médico
 No acuden a ningún médico

17. ¿Con cuántos cuartos cuenta su vivienda? (sin contar la cocina ni el baño)

Marca sólo un óvalo

- 2
 3
 4
 5
 Más de 5

18. Su vivienda,
Marca sólo un óvalo

- Es propia
- Es rentada
- Es prestada

19. ¿De qué materiales son los pisos de su vivienda?
Marca sólo un óvalo

- Tierra
- Cemento con acabado
- Loseta

20. ¿De qué material son los techos de su casa?
Marca sólo un óvalo

- Lámina de cartón o de asbesto
- Madera
- Cemento (loza)

21. ¿De qué materiales son las paredes de su vivienda?
Marca sólo un óvalo

- Madera o lámina
- Tabique o tabla roca sin aplanar
- Concreto con aplanado

22. ¿Cuántos baños con regadera tiene en su casa?

23. ¿Con qué servicios e instalaciones cuenta en su vivienda?

Seleccione todas las opciones que correspondan

- Agua potable
- Drenaje
- Electricidad
- Gas
- Televisión por paga
- Internet

24. ¿Con qué aparatos cuenta en su vida cotidiana

Seleccione todas las opciones que correspondan.

- Lavadora
- Refrigerador
- Calentador de gas
- Teléfono fijo
- Televisión/ pantalla
- Computadora
- Celular

25. ¿En la zona donde vive hay centros donde se impartan actividades académicas, culturales y/o deportivas? ¿Podría mencionarlos, por favor?

26. ¿Usted y su familia asisten a eventos... (marque aquellos a los que asistían antes de la pandemia)?

Seleccione todas las opciones que correspondan

<input type="checkbox"/>	Musicales
<input type="checkbox"/>	Teatro
<input type="checkbox"/>	Cine
<input type="checkbox"/>	Museos
<input type="checkbox"/>	Exposiciones

27. ¿Usted y su familia realizan alguna actividad deportiva? ¿Cuál (es)?

28. ¿Usted y su familia realizan alguna actividad artística? ¿Cuál (es)?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 6. Cuestionario Sociodemográfico (otras personas significativas: profesores, mentores, entrenadores)



***Obligatorio**

1. Fecha

2. Edad

3. ¿En qué Estado nació?

4. ¿Cuál (es) ha (n) sido su (s) lugar (es) de residencia en los últimos 5 años?

5. ¿Cuál es su lugar de residencia actual?

6. ¿Hasta qué nivel ha estudiado?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | No estudié |
| <input type="checkbox"/> | Primaria |
| <input type="checkbox"/> | Secundaria |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente completa |
| <input type="checkbox"/> | Preparatoria o equivalente trunca |
| <input type="checkbox"/> | Carrera técnica |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura completa |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura trunca |
| <input type="checkbox"/> | Posgrado |

7. Si tiene una profesión, ¿cuál es?

8. ¿Actualmente está estudiando? ¿Qué estudia?

9. ¿Habla algún idioma diferente al español? (Si/No, ¿cuál?)

10. ¿Cuántos libros, aproximadamente, tiene en su casa?
Marca un solo óvalo

<input type="checkbox"/>	20- 40
<input type="checkbox"/>	41- 60
<input type="checkbox"/>	61- 80
<input type="checkbox"/>	81- 100

11. ¿Tienes actualmente un empleo? (Si/No)
Marca un solo óvalo

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

12. ¿En qué área o departamento trabaja?

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 7. Tabla 21. Versión ampliada de la Tabla 7

Tabla 21.

Versión ampliada de la Tabla 7. Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes

DATOS	PARTICIPANTES				
	J01	J02	J03	J04	J05
Edad	21	24	19	19	20
Estado de nacimiento	Morelos	Morelos	Morelos	Morelos	Morelos
Lugar en el orden de nacimiento	Primogénito	Primogénito	Segundo	Primogénito	Segundo
Entidad de residencia (últimos 5 años)	Morelos	Ciudad de México, Morelos	Ciudad de México, Morelos	Morelos	Morelos
Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Artística (música), intelectual, socioafectiva	Artística (dibujo)	Artística (danza), intelectual, socioafectiva, creativa	Intelectual, artística (danza), creativa	Intelectual
Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	N/A	Intelectual (idiomas, ajedrez), Socioafectiva	Artística (música), psicomotriz (lima lama)	N/A	Psicomotriz (tae kwon do)
Profesión	N/A	Licenciatura en relaciones internacionales	N/A	N/A	Carrera técnica en recursos humanos
Estudios actuales	Licenciatura en ciencias físicas	N/A	Licenciatura en música	Ingeniería en finanzas	N/A
Universidad en que estudia o estudió	UAEM	UIA	UNAM	UPEMor	N/A
Dominio de idioma diferente al español	Ninguno	Inglés, francés	Ninguno	Ninguno	Ninguno
Trabajo	N/A	Organización No Gubernamental para personas migrantes	Música en Orquesta Filarmónica	Cajera en banco	Apoyo en área de Recursos humanos y administración en empresa

Continúa...

(Segunda parte)

DATOS	PARTICIPANTES				
	J06	J07	J08	J09	J10
Edad	22	20	18	18	24
Estado de nacimiento	Morelos	Morelos	Morelos	Estado de México	Morelos
Lugar en el orden de nacimiento	Primogénito	Único	Primogénito	Primogénito	Primogénito
Entidad de residencia (últimos 5 años)	Morelos	Morelos	Morelos	Morelos, Estado de México	CDMX
Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Intelectual	Intelectual, Psicomotriz, artística, socioafectiva	Intelectual, socioafectiva	Intelectual	Intelectual, socioafectiva, artística,
Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	Psicomotriz (tae kwon do)	N/A	Creativa	Psicomotriz	Creativa
Profesión	Técnico en programación Técnico superior universitario en mecatrónica, área: automatización	Técnico Superior en Terapia Física (área: rehabilitación)	N/A	Técnico en agronomía	N/A
Estudios actuales	Ingeniería en mecatrónica	Lic. en Terapia Física	Lic. en Ciencias Políticas	Ingeniería Forestal	Licenciatura en Ciencia Política
Universidad en que estudia o estudió	UTEZ	UTEZ	UAEM	Universidad de Chapingo	ITAM
Idioma diferente al español	Inglés	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Inglés, francés, alemán, mandarín.
Trabajo	Representante de Laboratorios de medicamentos veterinarios	N/A	Emprendimiento de Salón de uñas	N/A	Maestra de inglés, Coordinadora de eventos

Continúa...

(Tercera parte)

DATOS	PARTICIPANTES			
	J11	J12	J13	J14
Edad	21	26	19	21
Estado de nacimiento	Morelos	CDMX	Morelos	Morelos
Lugar en el orden de nacimiento	Segundo	Primogénito	Segundo	Primogénito
Entidad de residencia (últimos 5 años)	Morelos	Morelos	Morelos	Morelos
Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Intelectual, creativa	Artística (dibujo), creativa	Intelectual, Artística (música)	Intelectual, Artística (música)
Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	N/A	N/A	N/A	N/A
Profesión	N/A	N/A	N/A	Técnica en mecatrónica
Estudios actuales	No estudia	Baja temporal en Arquitectura	Arquitectura	Psicología
Universidad en que estudia o estudió	N/A	UAEM	UAEM	UAEM
Idioma diferente al español	Ninguno	Ninguno	Inglés (nivel intermedio)	Inglés (intermedio)
Trabajo	N/A	N/A	Ludoteca	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de un cuestionario sociodemográfico.

Anexo 8. Tabla 22. Versión ampliada de la Tabla 8

Tabla 22.

Versión ampliada de la Tabla 8. Datos sociodemográficos de los padres y madres participantes

DATOS	PARTICIPANTES			
	MJ01	MJ02	PJ02	MJ03 y MJ04
Edad	47	53	52	44
Escolaridad	Licenciatura trunca	Maestría	Licenciatura	Licenciatura trunca
Profesión	Técnico en administración	Maestra de educación especial	Maestro y Director de servicios de educación especial	N/A
Estudia actualmente	No	No	No	No
Habla un idioma diferente al español	No	No	No	No
Número de libros en casa	20- 40	Más de 100	81- 100	Más de 100
Empleo fuera de casa	Empleada doméstica	Maestra	Maestro, Director, comercio	Comercio independiente
Estado civil	Casada	Casada	Casado	Casada
Número de hijos (total)	2 (hombres)	3 (1 hombre, 2 mujeres)	3 (1 hombre, 2 mujeres)	2 (mujeres)
Servicios médicos	Privados	Públicos	Públicos	Consultorio de farmacia
Número de cuartos en vivienda	2	5	5	2
Vivienda (propia, renta, prestada)	Propia	Propia	Propia	Propia
Pisos	Cemento con acabado	Loseta	Loseta	Cemento con acabado
Techo	Loza	Loza	Loza	Loza
Paredes	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado	Tabique
Baños con regadera	1	3	3	1
Servicios (agua, drenaje, electricidad, gas, televisión por paga, internet)	Todos	Todos	Todos	Electricidad, gas, televisión de paga
Aparatos (refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o	No cuenta con calentador de gas, teléfono fijo	Cuenta con todos	Refrigerador, lavadora, teléfono fijo, televisión, computadora, celular	Refrigerador, lavadora, computadora, celular

pantalla, computadora, celular)	Centros culturales, deportivos y académicos en la comunidad	Centro Deportivo, Plaza del arte, escuelas, academias	Unidad deportiva, casa de cultura, escuelas, academias.	Unidad deportiva, casa de cultura, escuelas, academias.	2 centros deportivos, casa sede de orquesta sinfónica infantil, escuelas
Asisten a actividades musicales, teatro, cine, museos, exposiciones	Realizan actividades deportivas	Teatro, cine, exposiciones	Musicales, cine, museos	Teatro, cine, museos, exposiciones	Musicales, teatro, cine, museos, exposiciones
Realizan actividades artísticas	Realizan actividades artísticas	Cross fit (los hijos)	Voleibol	Ajedrez, voleibol	No
		Música como pasatiempo (hijo)	Danza (la mamá y el hijo)	Danza y baile	Sólo una de las hijas

Continúa...

(Segunda parte)

DATOS	PARTICIPANTES			
	PJ04/PJ05	MJ07	MJ08	MJ10
Edad	72	49	48	54
Escolaridad	Licenciatura trunca	Licenciatura	Licenciatura	Maestría
Profesión	Ninguna	Licenciatura en psicología	Educadora	Licenciatura en Informática
Estudia actualmente	No	No	Sí (Diplomado en educación infantil)	Sí (inglés)
Habla un idioma diferente al español	No	No	No	Inglés
Número de libros en casa	Más de 100	41- 60	81- 100	81- 100
Empleo fuera de casa	No	Educación especial	Maestra	Estadísticas sociodemográficas
Estado civil	Viudo	Soltera	Casada	Casada
Número de hijos (total)	2 (1 hombre, 1 mujer)	1 (mujer)	2 (mujeres)	2 (mujeres)
Servicios médicos	Públicos	Privados	Públicos, Consultorio en farmacia	Públicos, Privados, Consultorio en farmacia
Número de cuartos en vivienda	4	3	4	5
Vivienda (propia, renta, prestada)	Propia	Propia	Propia	Propia
Pisos	Cemento con acabado	Loseta	Loseta	Loseta
Techo	Loza	Loza	Loza	Loza
Paredes	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado
Baños con regadera	2	1	2	2
Servicios (agua, drenaje, electricidad, gas, televisión por paga, internet)	Agua, drenaje, electricidad, gas, internet	Agua, drenaje, electricidad, gas, internet	Agua, drenaje, electricidad, gas, internet	Agua, electricidad, gas, televisión por paga, internet)
Aparatos (refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular)	Refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular	Refrigerador, lavadora, calentador de gas, televisión o pantalla, computadora, celular	refrigerador, lavadora, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular	Refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular
Centros culturales, deportivos y	Centro deportivo, clases financiadas del	IMSS, Centro Deportivo	Delegación (imparten talleres culturales)	Ninguno

académicos en la comunidad	gobierno, actividades culturales financiadas por instancias gubernamental y educativas			
Asisten a actividades musicales, teatro, cine, museos, exposiciones	Teatro, cine, museos	musicales, teatro, cine, museos	Teatro, cine, museos	Musicales, exposiciones
Realizan actividades deportivas	Caminata, aparatos, taekwondo	Gimnasio (hija)	No	No
Realizan actividades artísticas	No	Pintura en tela (mamá)	No	No

Continúa...

(Tercera parte)

DATOS	PARTICIPANTES		
	MJ11	MJ12	MJ13/ML14
Edad	49	50	42
Escolaridad	Carrera técnica	Preparatoria	Secundaria
Profesión	No	No	No
Estudia actualmente	No	No	No
Habla un idioma diferente al español	No	No	No
Número de libros en casa	61- 80	21- 40	Más de 100
Empleo fuera de casa	No	No	No
Estado civil	Casada	Casada	Casada
Número de hijos (total)	2 (1 hombre, 1 mujer)	4 (3 hombres, 1 mujer)	3 (2 mujeres y 1 hombre)
Servicios médicos	Públicos, Consultorio de farmacia	Dispensario médico	Públicos
Número de cuartos en vivienda	3	3	4
Vivienda (propia, renta, prestada)	Propia	Propia	Propia
Pisos	Loseta	Cemento con acabado	Cemento con acabado
Techo	Loza	Loza	Loza
Paredes	Concreto con aplanado	Concreto con aplanado	Concreto con acabado
Baños con regadera	1	1	1
Servicios (agua, drenaje, electricidad, gas, televisión por paga, internet)	Agua, drenaje, electricidad, gas, televisión por paga, internet	Agua, drenaje, electricidad	Drenaje, electricidad, gas, televisión por paga, internet
Aparatos (refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular)	Refrigerador, lavadora, calentador de gas, teléfono fijo, televisión o pantalla, computadora, celular	Teléfono fijo, Televisión o pantalla, Celular	Refrigerador, Televisión, computadora, celular
Centros culturales, deportivos y académicos en la comunidad	Ninguno	Ninguno	Museo de ciencias

Asisten a actividades musicales, teatro, cine, museos, exposiciones	Musicales, museos, exposiciones	Cine	Musicales, teatro, cine, museos, exposiciones
Realizan actividades deportivas	No	No	No
Realizan actividades artísticas	Artesanías	No	Danza folklórica y tocan el violín

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de un cuestionario sociodemográfico

Anexo 9. Tabla 23. Template Final

Tabla 23.

Template final

Categorías de primer orden	Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden	Categorías de quinto orden	Categorías de sexto orden	Categorías de séptimo orden	
1. Manifestaciones tempranas de aptitudes.	1.1						
	Observadas por familiares muy cercanos						
	1.2	1.2.1					
	Significado atribuido a las manifestaciones tempranas por parte de los familiares cercanos	Consideradas como “normales”					
		1.2.2					
		Consideradas como fuera de la norma					
		1.2.3					
		Consideradas como signo de algún problema psicológico					
		1.3	1.3.1				
	Contexto en el que se observan	Contexto familiar					
	1.3.2						
	Contexto social externo a la familia						
	1.3.3						
	Contexto escolar						
	1.4	1.4.1	En el	1.4.1.1			
El juego como ambiente privilegiado para las manifestaciones	Contexto familiar			Respuestas positivas al juego en el contexto familiar			

			tempranas de aptitudes				
		1.4.2	En el contexto escolar	1.4.2.1	1.4.2.1.1	De parte de maestros	
					1.4.2.1.2	De parte de pares	
				1.4.2.2			
				Respuesta con más actividades , no necesariam ente planeadas			
2. Progenitores como mediadores constantes	2.1 Progenitore s como mediadores constantes efectivos	2.1.1	Estrategias de mediación	2.1.1.1	2.1.1.1.1	2.1.1.1.1.1	Diálogo
						2.1.1.1.1.2	Escucha
					2.1.1.1.2	2.1.1.1.2.1	Motivación para esforzarse en actividades y alcanzar metas
						2.1.1.1.1.2	Orientación en relación con la toma de decisiones
						2.1.1.1.1.3	Modelado intencional de hábitos
				2.1.1.2	2.1.1.2.1	2.1.1.2.1.1	2.1.1.2.1.1. 1 Juego de ejercicio
			Estrategias parentales de enriquecim iento	Estrategias implementad as al interior del ámbito familiar			
							2.1.1.2.1.1. 2 Juego simbólico

		2.1.1.2.1.1.3	Juego de reglas
		2.1.1.2.1.1.4	Juego de construcción
	2.1.1.2.1.2		Lectura
	2.1.1.2.1.3		Narración de historias
	2.1.1.2.1.4		Dibujo
	2.1.1.2.1.5		Creación de productos alimenticios a partir de materias primas
	2.1.1.2.1.6		Despertar interés por áreas de actividad específicas
	2.1.1.2.1.7		Apoyo en realización de actividades escolares
2.1.1.2.2	Estrategias de apoyo al enriquecimiento en espacios especializados	2.1.1.2.2.1	Promover acercamiento a las actividades de enriquecimiento
		2.1.1.2.2.1.1	Vinculación con especialistas en diferentes áreas de actividad.
		2.1.1.2.2.1.2	Vinculación con espacios especializados en diferentes áreas de actividad.
		2.1.1.2.2.1.3	

			Realización de visitas a lugares relacionados al área de interés
		2.1.1.2.2.2	Apoyo directo en actividades de enriquecimiento
		2.1.1.2.2.3	Apoyo en traslados a actividades extraescolares
2.1.1.3	2.1.1.3.1	2.1.1.3.1.1	Cursos y talleres extraescolares, exámenes de certificación, transportación cotidiana a actividades extraescolares, viajes de enriquecimiento
Estrategias de apoyo material	Aportar dinero para pagos diversos		
		2.1.1.3.2	2.1.1.3.2.1
	Aportar dinero para compra de materiales		Materiales diversos según el área de actividad (instrumentos musicales, pinturas, lápices de colores, libros, uniformes deportivos)
		2.1.1.3.3	2.1.1.3.3.1
	Gestión en programas de becas económicas		Auspiciadas por instituciones públicas

2.1.1.3.3.2
Auspiciada
s por
institucione
s privadas

2.2 Progenitore
s como
mediadores
constantes
no efectivos

2.2.1 Característica
s de
mediadores
no efectivos

2.2.1.1 Ausente de
la familia
emocional
mente

2.2.1.2 Infunde
desánimo,
desconfian
za

2.2.1.3 Muestra
desconfian
za hacia el
potencial
de su hijo

2.2.1.4 Muestra
rechazo
ante
decisiones
diferentes
a sus
expectativa
s

3. La escuela en
relación con el
desarrollo de las
aptitudes
sobresalientes

3.1 Característi
cas
favorecedor
as

3.1.1 Escuela
inclusiva

3.1.2 Promotora de
actividades de
desarrollo en
diferentes
áreas

3.1.3 Implementaci
ón de un
programa de
tutoría

3.1.4 Promotora de
la
colaboración
escuela-
padres de
familia

3.1.5 Intervención

					pertinente por parte de la USAER
	3.2				3.2.1
	Características				Ambiente
	obstaculiza				escolar poco
	doras				propicio para el aprendizaje
					3.2.2
					Enseñanza
					mecanicista
					3.2.3
					Colaboración
					fallida entre docentes
					3.2.4
					Diferentes expresiones de discriminación
					3.2.5
					Cultura promotora de acoso escolar
					3.2.6
					Colaboración fallida con los padres de familia
4. Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores en los espacios de desarrollo.	4.1	4.1	4.1.1	4.1.11	4.1.1.1.1
	Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores efectivos en los espacios de desarrollo	Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores efectivos en los espacios de desarrollo	Características de mediadores efectivos	Relacionadas con su proceso de formación profesional	Adecuada preparación profesional
					4.1.1.1.2
					Implementan estrategias activas de enseñanza
					4.1.1.1.3
					Promotores de diálogo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

			4.1.1.1.4	Compromiso profesional
			4.1.1.1.5	Promotores de participación para el desarrollo
			4.1.1.1.6	Rigurosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje
		4.1.1.2	Relacionadas con rasgos de su personalidad	4.1.1.2.1
				Entusiastas en su labor
				4.1.1.2.2
				Apertura para escuchar
				4.1.1.2.3
				Amigables
				4.1.1.2.4
				Empáticos
4.2	4.2.1	4.2.1.1	4.2.1.1.1	Bajo nivel de dominio de su actividad
Maestros, instructores en las artes, entrenadores deportivos y tutores académicos como mediadores no efectivos en los espacios de desarrollo	Características de mediadores no efectivos	Relacionadas con su proceso de formación profesional		
			4.2.1.1.2	Falta de compromiso profesional
		4.2.1.2	Relacionadas con rasgos de su personalidad	4.2.1.2.1
				Agresividad
				4.2.1.2.2
				Presión excesiva

		4.2.2	Respuestas de los alumnos al desempeño de los mediadores no efectivos.	4.2.2.1	Respuestas negativas	4.2.2.1.1	Ansiedad
						4.2.2.1.2	Estrés y ansiedad
						4.2.2.1.3	Abandonar la actividad.
						4.2.2.1.4	Bajar el nivel de desempeño
				4.2.2.2	Respuestas positivas	4.2.2.2.1	Optar por una nueva actividad.
						4.2.2.2.1	Incrementar el esfuerzo y el trabajo en la actividad
5. Redes de apoyo	5.1 Tipo de relación	5.1.1	Familia extensa				
		5.1.2	Círculo de amistades.				
		5.1.3	Institucionales				
	5.2 Tipo de apoyo	5.2.1	Operacionales en la vida cotidiana				
		5.2.2	Promotores de desarrollo de las aptitudes				
		5.2.3	De orientación.				
		5.2.4	Intercambio de experiencias.				
6. Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes	6.1	Momento de su realización					
	6.2	Criterios de					

	identificación		
	6.3 Áreas de identificación		
	6.4	6.4.1	
	Significado personal de la identificación	Beneficios a nivel personal-interno	
		6.4.2	
		Beneficios operacionales para su desarrollo	
		6.4.3	
		Significado mixto	
7. Actividades de desarrollo	7.1	7.1.1	
	Actividades escolares	Actividades en el aula de clase	
		7.1.2	
		Actividades en el centro escolar	
	7.2	7.2.1	
	Actividades extraescolares.	Actividades centrales	
		7.2.2	
		Actividades complementarias	7.2.2.1 De profundización
			7.2.2.2 De expansión de la visión del área de interés
			7.2.2.3 De demostración
	7.3		
	Beneficios en la socialización de los alumnos por su participación de las actividades extraescolares		

8. Aceleración como estrategia de intervención educativa	8.1 Tipos de aceleración	8.1.1 Admisión temprana a un nivel educativo
		8.1.2 Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo
	8.2 Intervención educativa previa a la aceleración	8.2.1 Realizada
		8.2.2 No realizada
	8.3 Significado personal de la aceleración	8.3.1 Satisfactorio
		8.3.2 No de gran significado ni de gran relevancia
	8.4 Resultados de la aceleración	8.4.1 Positivos
		8.4.2 Negativos
	8.5 Intervención educativa posterior a la aceleración	8.5.1 Plena
		8.5.2 Parcial
9. Toma de decisiones	9.1 Estrategias utilizadas en el proceso de toma de decisiones	9.1.1 Pensar mucho respecto a la situación
		9.1.2 Indagar las opciones
		9.1.3 Analizar pros y contras
		9.1.4 Preguntar opinión de los padres

			9.1.5 Pedir opiniones a profesores y tutores.		
	9.2 Motivaciones subyacentes en la toma de decisiones		9.2.1 Agradar a los padres		
			9.2.2 Gustos y posibilidades propias		
			9.2.3 Beneficios y posibles repercusiones presentes y futuras a nivel personal		
			9.2.4 Buscar y/o afirmar su autonomía		
10. Expectativas de futuro	10.1. Corto plazo	10.1.1 Relacionadas al ámbito de preparación profesional	10.1.1.1 Relacionadas a estudios de grado en curso	10.1.1.1.1. Acreditar satisfactoria mente el semestre	
				10.1.1.1.2 Mantener un nivel de excelencia en su carrera	
				10.1.1.1.3 Concluir su carrera profesional	
				10.1.1.1.4 Concluir tesis de licenciatura	
			10.1.1.2 Relacionadas a nuevos estudios de grado	10.1.1.2.1 Ingresar a una carrera universitaria	
				10.1.1.2.2 Ingresar a una segunda licenciatura	
			10.1.1.3 Relacionadas a maestría.	10.1.1.3.1 Ingresar a una maestría.	

			estudios de posgrado	
	10.1.2	Relacionadas al ámbito productivo	10.1.2.1 Relacionadas al ámbito laboral	10.1.2.1.1 Conseguir un empleo en el área de su interés profesional 10.1.2.1.2 Mantenerse en su empleo actual, relacionado con su profesión 10.1.2.2.1 Mantener su emprendimiento
	10.1.3	Relacionadas al ámbito familiar	10.1.3.1 Ayudar a sus padres en su vejez	
	10.1.4	Relacionadas al ámbito deportivo de alto nivel	10.1.4.1 Obtener un rango superior en su deporte 10.1.4.2 Obtener medalla en Universidad nacional	
10.2 Mediano plazo	10.2.1	Relacionadas al ámbito de preparación profesional	10.2.1.1 Relacionadas a estudios de grado 10.2.1.2 Relacionadas a estudios de posgrado	10.2.1.1.1 Concluir sus estudios universitarios 10.2.1.1.2 Realizar estancia académica en el extranjero 10.2.1.2.1 Realizar estudios de maestría en el extranjero, en institución de prestigio 10.2.1.2.2 Realizar estudios de doctorado en el extranjero,

			en institución de prestigio
	10.2.2	10.2.2.1	10.2.2.1.1
	Relacionadas al ámbito productivo	Relacionadas al ámbito laboral	Desempeñarse laboralmente en su área profesional
		10.2.2.2	10.2.2.2.1
		Relacionadas al emprendimiento	Adquirir materiales necesarios para ejercer su profesión en el ámbito privado
	10.2.3	10.2.3.1	
	Relacionadas al ámbito familiar	Continuar cuidando de sus padres	
	10.2.4	10.2.4.1	
	Relacionadas a práctica deportiva a un alto nivel	Clasificar a evento deportivo nacional	
		10.2.4.2	
		Obtener una medalla en evento nacional	
		10.2.4.3	
		Obtener un rango mayor en la disciplina deportiva	
10.3	Largo plazo	10.3.1	
	Relacionadas a preparación profesional	10.3.1.1	
		Estudiar una segunda licenciatura	
		10.3.1.2	10.3.1.2.1
		Continuar incrementando la preparación profesional en el extranjero	Realizar estudios de doctorado en el extranjero
			10.3.1.2.2
			Realizar estudios de

		post doctorado en el extranjero
10.3.2	10.3.2.1	
Relacionadas al ámbito laboral	Desempeñarse profesional mente en el ámbito de la investigación	
	10.3.2.2	
	Desempeñarse en la academia en institución de alto nivel	
	10.3.2.3	
	Desempeñarse profesional mente en ámbitos de alto nivel de desempeño	
	10.3.2.4	
	Ejercer su carrera profesional	
10.3.3	10.3.3.1	
Relacionadas a emprendimientos	Negocio relacionado a su área profesional	
	10.3.3.2	
	Clínica de rehabilitación física	
	10.3.3.3	
	Consultoría en comunicación política	
10.3.4	10.3.4.1	
Relacionadas a su familia	Apoyar económicamente a su familia	
10.3.5	10.3.5.1	
Relacionadas a práctica	Clasificar a evento deportivo	

	deportiva a un alto nivel	internacional
	10.3.6	
	Alcanzar “metas comunes”	
10.4	10.4.1	10.4.1.1
Expectativas de los progenitores	Relacionadas al ámbito personal	Construir su felicidad
		10.4.1.2
		Formar una familia
		10.4.1.3
		Vida independiente
	10.4.2	10.4.2.1
	Relacionadas al ámbito de preparación profesional	Concluir su carrera
		10.4.2.2
		Realicen estudios de posgrado
	10.4.3	10.4.3.1
	Relacionadas al ámbito laboral	Ejerzan su carrera.
		10.4.3.2
		Trabajar en el extranjero
		10.4.3.3
		Reciba reconocimiento por sus aptitudes
	10.4.4	10.4.4.1
	Consecuencias en los jóvenes por las altas expectativas de familiares	Estrés por altas expectativas de los familiares

Fuente: Elaboración propia

Cuernavaca, Mor; a 21 de agosto de 2023

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
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: **EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES DESDE UN ABORDAJE ECOLÓGICO**, trabajo que presenta el **Mtro. JOSÉ GUADALUPE MAYA MUÑOZ**, quien cursó el **Doctorado En Psicología** en el Centro De Investigación Transdisciplinaria 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. GABRIELA LÓPEZ AYMES	APROBADO		
DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS	APROBADO		
DRA. IMKE HINDRICHS	APROBADO		
DRA. GABRIELA DE LA TORRE GARCIA	APROBADO		
DR. ANTONIO PADILLA ARROYO	APROBADO		
DRA. KATIA GERALDINA SANDOVAL RODRÍGUEZ	APROBADO		
DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA	APROBADO		

*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).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

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

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

Sello electrónico

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2023-08-21 19:44:18 | Firmante

WXEbjS79vEizoKtEj00ok7mtrmgc7Sp5skF/4ODtNRt2Klxc18uYUqcfHzReY10lyAnUt+DdqVvFjI SrSTSWCq+uQKceT31lJnrMpPHGRISLjgd+u//Kd138VNv8Hf4MJPma9MvH2DdMyxFbhznmH9I1e2fhYqHIDTBxSiTL+B+hp3B0EcJoaqRuMgw6b0IB+fm0erqyMzH0b4yDJKJzC6h4FjDHBN0oqcDckOssY9Hu18Q4DyZGU90Zwu3hYhVKqb9rO100PHAAfimt ajfSrlso7adJSZa/fwPVjr54Mg7rhZ0LICav2JzlgMxXBaQp2PE1xdNgOz5T23jaQ==

IMKE HINDRICHES | Fecha:2023-08-21 19:52:13 | Firmante

YrLN9wv7HDZu1vyTqRgWnRiIM+ge7iL+YjehdZYodKze22E67V5FWi0h4Jj0SzxSIX1Xup1gN3zrV3Xwj02WdxLzvJ+VHJlr0SOQe4jPTS3oobNSZ+U/TyEg6iKa5eMaeeh+scl0oN3pvCJpXy60HFaKmx5ugnvnvnoD75WdtsqyJ3wJqyz7GxtSI7cD0YxhAKBANfwpdPivkKQh1OpQR6uzWYEMjzA0tqlHe6DtsI9BN81R6VHB7f9HvHvVbxem4yHvZaurh3MQO6trWcWcdluow/gmzRpV3MwYtknFRNhCC4J1buxgDmB2wbfDMt8QxltHdekGlxfl0L8eLsA==

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2023-08-21 20:37:46 | Firmante

SBFdJedMWEbdhMM2bmTarTFY2GXVpRLN56SV8jsr2vK/MbQ9iFmBG+MIY1QCNCVxBi6bB0WEKBN+SZj0fw+eokK2W80iaipF3iBl51UZqF1hp+yN7Rrz2ouGwUWzqkS9xh3F/Bk/bnCRs4RR40YTqIY6pbtOc60IfEB79ObBYKvmDJ9zggd0helaESR8H/1UYdlx1T8O+3/9wUgcbS4j80PgUgxmR65g/n8IA6oxThmUnvfxXlkGdSWO0cl4TrgkISmZrrQwPGRljfh/ActZV/Ps+XCVyoM+dELUJeoqIBZTyxw45LJjohW8IRSD8xllucS7N10xGPUgON78aA==

ANTONIO PADILLA ARROYO | Fecha:2023-08-21 20:43:35 | Firmante

DioZ24+pVA2mBRSDQYtKrgMHLN4C6D8ZxfTL4ne341NnXM0Fs6Ozy+0Hc3LH9Qp27G/aeV8k65/xOQtABSMDxYwUuNHUMGm62FtnQtUGVJel7RX78gVltbKIWxiEJ5ds4RdTHYgMoS5IP9V4cm8hgY1SFC0sAqoEm2uED4T6xK+CVFw4JZRk4wLkbuXrgJ5DI/dcQppS9eT19Gwqpo40ETuW2SxRX4LPMDWUr33OyPd+Q2ececqYFZp+DYxIh298paQQ61tA2+AYNu6qKOGxlynrxx1wlfEgQu6N4QUW/xLRuJ7kyOLz632g2jYOk7+DUd7xUIfXBEW2oQojrNwmA==

GABRIELA DE LA TORRE GARCÍA | Fecha:2023-08-21 21:26:42 | Firmante

LunElxvGLhgbKuGslRpxCdhEze6CXyu3/lrU8kj/lFIRf6Jvuf5gqW0RTStVAC1253LFm46LU9UmnGzHJ1N1YhYuQeSqOSBjIroSIQcQTgu2Yh6X5IlgApCclrjnjWthAHIFULRo9jwzZ5TqhnHsl7G18w3m7h4AbIWPt8XPuGerUWy2AoZNB2EvaD83SOZWHJ86HEG5R7hTFmpxrPTFcQ/9JQQ+vQnKdP7QgpJrCstfbGcFln8QYElSRflczSraKm1n/7uHK11Y6FN5lqNKy3hoQ0NlSxTqm3WKOq+ueXXG2zqIBTznFUm/lerRCISKjzuv/KIOccqQFKbzGmOwA==

EDUARDO HERNANDEZ PADILLA | Fecha:2023-08-21 22:05:51 | Firmante

Y1txsdjCvbnb+yOp9alAFDmVusewOVQDRHjSi6uDEiEu7cfwb7a4p/8DTvpAp8frDeRIBC3V1BCQ3OoK/hfUgqy+oXi2YpAzia52d0ZPOBXsxXx9pds1NPMxaCOWBrOa1Mirct2NPTjYy+it/DhjP6eUV6O69bgvz0N3O16nkheGPT+rbJOo6llkAQfLON8Xar1v2D5zieGivNrORr68dX57n6uxRdWy0P4clOEmvssKPUXnSxr2e0WmiqKiHP7deTItWnemBzbYueIzmgI7GpRPJpwCAhECVpWN3Lk1qEqzIhflv8cx0yOr6yaZ/ksZNTzVUtpv113P4Ag==

KATIA GERALDINA SANDOVAL RODRÍGUEZ | Fecha:2023-08-22 08:24:44 | Firmante

qkLdO9H7ik95EQzi2RiaFwRxyu1avBTrywsHrTeeFkAp+KggGIOMd2AksuODdDW8k78YZakiUzQg0f00HV+fvj+9FzQC7bKfIE3JNxfgsTqstKK11rS1eQ2+bss9gl2OsNzHSbahdviE+Zx8n4GyPcdSggFHxS0lhxfFQBpgPoqxEl69rw+m/jaN6ik2tGFF0kbXjV72cr7Rw6KRqMRIV3dFMzzbFSEb7LizqTCesGVNvewxWLaUS5NpTON0bt8jvEcR5ObBdhQiMjTzJvx6jyjiLoqrXIJ3BDd2GUFcl1uZe1Wl+V53c+SAI0SsCVnYjR+VJ3wgRmHrbohdw==

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



xanBwyEog

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/k79rbuVGRdU59ox339f5pdwpzcsW2HZE>

