



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

APTITUDES SOBRESALIENTES Y RESILIENCIA EN LA
ADOLESCENCIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :
NATAN CARRERA HERNÁNDEZ

JURADO DE EXAMEN

DIRECTORA: DRA. GABRIELA ORDAZ VILLEGAS
COMITÉ: DRA. BLANCA BARCELATA EGUIARTE
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS
DRA. MARÍA SUGHEY LÓPEZ PARRA



CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la formación académica que me brindó desde la educación media superior.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por la formación profesional y al compromiso de sus docentes con la formación del alumnado.

A la Dra. Gabriela Ordaz por el tiempo que dedicó a la investigación y elaboración del trabajo. Por la guía, el acompañamiento y la confianza que depositó en mí.

A la Dra. Judith Salvador por el apoyo y los valiosos comentarios que ayudaron a mejorar este trabajo,

A la Dra. Sughey López por la revisión y sugerencias que permitieron una mejor presentación y organización.

A la Dra. Blanca Barcelata por sus observaciones tanto teóricas como metodológicas que facilitaron la conclusión del trabajo y dieron paso a nuevos aprendizajes.

Al Dr. José Manuel García por sus puntualizaciones y claras recomendaciones para la conclusión de la investigación.

A Mónica por su invaluable trabajo en la recopilación y evaluación de pruebas y entrevistas, así como su apoyo y acompañamiento en este proceso tan gratificante.

A los participantes que depositaron su confianza al permitir el acceso a parte de sus vidas para la elaboración de un trabajo de calidad que permita continuar con investigaciones con el fin de mejorar las condiciones en que se encuentra la educación

y, en especial, la educación a niños, adolescentes y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Dedicatorias

Dedico este trabajo a mis padres, que con sus invaluable enseñanzas me han permitido ser la persona que soy ahora. Por su apoyo, confianza y gran paciencia. Por ser unos padres excelentes y siempre buscar nuevas formas para impulsar. Por su incalculable amor.

Dedico este trabajo también a mis amigos. Por estar a mi lado y sus palabras de aliento que me permitieron no tirar la toalla. También a quienes no están más conmigo físicamente pero que, sin su presencia, esta labor no habría sido posible.

“No son más silenciosos los espejos
ni más furtiva el alba aventurera;
eres, bajo la luna, esa pantera
que nos es dado divisar de lejos...”

Jorge Luis Borges – A un gato.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo I: La educación especial	5
Antecedentes.	5
Definición.	8
Capítulo II: Las aptitudes sobresalientes	18
Modelos de atención	20
Modelos basados en capacidades.	20
Unidimensional.	20
Multidimensional.	21
Modelo de los talentos específicos.	24
Modelos basados en el rendimiento.	26
Modelo de los tres anillos.	26
Modelo cognoscitivo.	28
Modelos socioculturales.	32
Modelo de Aprendizaje Social de Tannenbaum.	32
Modelo de la interdependencia triárquica.	35
Mitos de las aptitudes sobresalientes.	37
Aptitudes sobresalientes en adolescentes.	38
Capítulo III: La resiliencia	42
Conceptuación.	42
Factores de protección.	45
Factores de riesgo.	49
Resiliencia y educación especial.	54
Resiliencia y aptitud sobresaliente.	67
Capítulo IV: Metodología	74
Objetivo general.	74
Objetivos particulares.	74
Diseño de investigación.	75

Participantes.....	75
Contexto.....	75
Instrumentos.....	76
Procedimiento.....	79
Capítulo V: Resultados.....	80
Descripción de las pruebas.....	80
Factores de riesgo personales.....	103
Factores de riesgo familiares.....	103
Factores de riesgo académico.....	104
Factores protectores personales.....	104
Factores protectores familiares.....	105
Factores protectores académicos.....	105
Capítulo VI: Discusión y conclusiones.....	106
Referencias.....	117

Resumen

Las aptitudes sobresalientes son el resultado de la interacción entre características personales como la inteligencia, la creatividad y el compromiso con la tarea, y características ambientales como la familia, la escuela y los amigos. Por otra parte, el trabajo con la resiliencia es una labor compleja que requiere de un análisis multifactorial y cuyo resultado es la adaptación positiva ante un suceso estresante significativo como la presencia de estrés, situaciones traumáticas, depresión, enfermedades crónicas, necesidades educativas especiales, entre otras. Este estudio de caso identifica algunos de los factores protectores y de riesgo presentes en un adolescente con aptitudes sobresalientes que cursa la educación secundaria. Los participantes fueron un adolescente de 12 años que fue identificado como un alumno con aptitudes sobresalientes y su madre. Se analizaron pruebas de inteligencia, creatividad, resiliencia y una entrevista semiestructurada. Se encontró coincidencia con estudios previos respecto a los factores de riesgo presentes en la escuela, así como características de las aptitudes sobresalientes que funcionan como factores protectores y pueden ser analizadas con mayor detalle en investigaciones posteriores.

Palabras clave: Aptitudes sobresalientes, resiliencia, potencial resiliente, factores protectores, factores de riesgo.

Introducción

El estudio de las aptitudes sobresalientes, actualmente, dedica la mayoría de sus investigaciones al trabajo con niños. Sin embargo, los estudios dedicados a investigar lo que ocurre en el caso de los adolescentes con aptitudes sobresalientes son escasos, a pesar de que esta etapa del desarrollo humano traiga consigo numerosos cambios que pueden generar dificultades al adaptarse con sus compañeros, en la escuela o con su familia.

El uso de un lenguaje complejo y la falta de temas en común, son algunas de las razones por las que pueden percibir rechazo de sus compañeros y en algunos casos, acoso escolar. Esta es una de las dificultades con las que se encuentran estos estudiantes. También se ha observado que son alumnos que llegan a cuestionar a sus profesores cuando estos cometen algún error o cuando disienten de su postura y los maestros se encuentran en una situación que les incomoda, por tanto, reprenden sus intervenciones y los catalogan como estudiantes problemáticos, siendo esta, otra dificultad a la que se pueden enfrentar.

En este punto, resulta notable que estos adolescentes requieren hacer frente a esta situación y tener éxito en ello. Considerando que no es la única situación de dificultad que enfrentarán en su vida, es importante investigar qué tan resilientes pueden ser. Este trabajo busca hacer una aproximación hacia este punto; aunque no hace evaluaciones sobre los factores de riesgo como un estado de estrés significativo o la presencia de depresión, logra recabar información sobre las herramientas con las que cuenta un adolescente con aptitudes sobresalientes y de qué forma las utiliza para enfrentarse a algunas situaciones que le parecen difíciles. Conocer estas herramientas y su uso puede

facilitar la investigación de la resiliencia en estos alumnos, por lo que el objetivo de esta investigación es identificar las características del proceso de resiliencia y sus componentes en un adolescente con aptitudes sobresalientes que cursa la educación secundaria.

El capítulo 1 se centra en hacer un acercamiento al trabajo con las necesidades educativas especiales, así como describir sus antecedentes. Esto permitirá abordar el tema de las aptitudes sobresalientes y el estado actual de su investigación con mayor facilidad y comprensión.

El capítulo 2 está dedicado a explicar qué son las aptitudes sobresalientes, qué modelos de atención existen actualmente, cuáles son mayormente utilizados y de qué manera definen e identifican a este grupo de estudiantes, así como los mitos que les rodean. También se muestran algunas investigaciones sobre las aptitudes sobresalientes y su estudio en la adolescencia.

El tercer capítulo muestra la conceptualización de la resiliencia, su origen y los cambios que ha sufrido desde sus primeros estudios, también describe en qué consisten los factores de riesgo y de protección. Además, compila algunas investigaciones que se han realizado en el campo de la educación especial y las aptitudes sobresalientes.

La metodología de este estudio se encuentra en el capítulo 4 y se desarrolla el objetivo general y los particulares, así como el diseño de investigación, los participantes, el contexto, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se siguió.

En el capítulo 5 se exponen los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas que permiten conocer algunos de los medios con los que dispone y que podrían funcionar como un potencial resiliente.

El capítulo 6 está enfocado en la discusión sobre los resultados, la identificación de herramientas, factores de riesgo y factores de protección. También se describen las limitaciones de este estudio y recomendaciones para futuras investigaciones.

Al final del trabajo se encuentra la bibliografía utilizada para el sustento y la realización de este trabajo.

Capítulo I: La educación especial

Antecedentes.

A lo largo de la historia, la psicología se ha encargado de dar respuesta a múltiples preguntas que involucran al individuo en interacción con su ambiente (de la Mora, 2004). Y no es de extrañar que entre esas preguntas se encuentren algunas relacionadas con el conocimiento, el aprendizaje y la intelectualidad humana; y la psicología no ha sido la única encargada de dar respuesta. La psicología educativa surge mediante el intercambio entre la psicología y la educación, dando cabida a una nueva fuente de conocimiento que retroalimentaría a ambas áreas de origen, es decir, tendrían una relación interdependiente (Cline, Guilleford y Birch, 2017).

Actualmente, la psicología educativa se encarga de estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de brindar herramientas a los profesionales de la educación para diseñar estrategias de intervención con distintos tipos de personas, como aquellos que por motivos de tipo genético o accidental presentan dificultades en este proceso, así como a personas que demuestran un desempeño superior al resto de la población y que también necesitan apoyo (Mayer, 2002). Sin embargo, la atención a los alumnos sobresalientes no siempre fue considerada como parte de la educación especial. Su integración en el área se dio a través de distintos sucesos históricos que lo permitieron.

Hasta el año 1500, la situación para las personas con necesidades educativas especiales no era favorecedora para poder superar las dificultades que se les presentaban, pues en su mayoría eran excluidos de la sociedad en general (Aranda y Álvarez, 2002). A partir del siglo XVI existe un cambio ideológico que abre el camino para

la atención a personas que tienen necesidades educativas especiales. Pedro Ponce de León se dedica a enseñarle a hablar, escribir y leer a un grupo de sordos; en 1760 se abre en París una escuela para sordos a cargo de Juan Bonet y el abad Charles-Michel de L'Épée; también en París, pero en 1784 se funda una institución para niños ciegos, a la cual asistió Braille; conocido por diseñar un sistema de escritura y lectura para personas con discapacidad visual. En 1800, se comenzaron a crear más instituciones dedicadas para personas con estas características, Estados Unidos funda sus propias instituciones y se expanden en toda Europa y América (Aranda y Álvarez, 2002).

Durante la primera mitad del siglo XX, prevalece la idea de la deficiencia asociada con la educación especial, y que, además, era innata e inmodificable; esto trae consigo dos grandes consecuencias: la primera, es la necesidad de detectar los déficits a una edad temprana, por lo que el uso de test de inteligencia permea este periodo de la educación especial; la segunda, es la idea de crear escuelas especializadas para esta población (Castejón y Navas, 2009). Con el avance en la fundación de instituciones para la educación especial se forma la *National Education Association* de donde se deriva el Departamento de Educación Especial que existe hasta el día de hoy. A lo largo del siglo, y principalmente en su segunda mitad, se promulgan leyes que favorecen a los niños con rezago escolar, y en muchos países la solución que se da es la creación de escuelas especiales dedicadas para ellos; posteriormente, con el análisis de los resultados de dichas acciones, se opta por tener una educación integrativa y no separar a la población con necesidades especiales del resto (Aranda y Álvarez, 2002). En ese proceso de cambio, la educación especial se centró en la atención a personas con dificultades o

deficiencias en la adquisición de conocimiento, dejando fuera a las personas que poseían aptitudes intelectuales sobresalientes.

Posterior a la segunda guerra mundial, en los años 60, se produce un incremento económico que permite invertir más en la educación con el fin de aumentar el progreso científico, económico y tecnológico. Es una etapa en que la educación tiene oportunidad de ampliar programas e investigaciones que se encontraban limitadas, como la educación especial. Se comienza a cuestionar el origen incurable de los trastornos y se observa la posibilidad de que la falta de estimulación sea desfavorable para el niño (López, 2010). Desde este momento ocurre un cambio en el pensamiento sobre la educación; no es el niño quien se debe adaptar a la educación, sino la educación la que se debe adaptar a los alumnos; se produce una filosofía de normalización en la que el alumno con necesidades educativas especiales debe ser tratado como cualquier otro alumno, optando así por la integración y no a la segregación. Esto trae consigo la inclusión de alumnos con capacidades por encima de la media y son incluidos en la educación especial (González-Pérez, 2002).

Sin embargo, desde principios del siglo pasado, y con la aparición de nuevos modelos de estudio, como los socioculturales y multidimensionales, se les integró en el plano de acción de la educación especial

Fue en 1975 cuando se aprobó en Estados Unidos el Departamento de Educación Especial y la atención en personas con *desventaja*, por lo que se enfocaban principalmente en las personas con discapacidad, es decir, era necesario carecer de algún miembro, tener ceguera, o dificultades similares para recibir atención. Con el objetivo de brindar estrategias de aprendizaje a aquellos sujetos que se encontraran por

encima o por debajo de la normalidad, en 1990 se aprueba la modificación a la ley sobre educación especial que elimina los términos *desventaja* y *niños minusválidos* y agrega el término *necesidades educativas especiales*, por lo que tanto discapacidades permanentes, transitorias o aptitudes sobresalientes son incluidas en el espectro de atención de la educación especial (Deutsch, 2006), aunque no son las únicas características consideradas como acreedoras a la intervención; debido a la incorporación de este término, la educación especial ya no se define como la atención a un grupo específico de personas.

Definición.

González (2011) menciona que la Educación Especial se entiende como el conjunto de recursos materiales y humanos que se han puesto a disposición del sistema educativo con el objetivo de que este pueda responder correctamente a las necesidades que lleguen a presentar algunos alumnos de forma transitoria o permanente.

El mismo autor distingue tres modelos por los cuales se logra evaluar, identificar y tratar a alumnos con necesidades educativas especiales; el modelo Somático-médico, el psicologista, y una última postura a la que denomina concepción integradora. Para el modelo somático-médico, el alumno adaptado es aquel que no presenta anomalías anatómicas y fisiológicas de los sistemas nerviosos; Las alteraciones comportamentales son, por lo tanto, señales de un problema generado por agentes patológicos, que fueron transmitidos de forma genética o por un traumatismo prenatal, perinatal, o postnatal. Sin embargo, este modelo lleva al tratamiento de las necesidades especiales mediante métodos enfocados al ámbito fisiológico, por lo que no toman en cuenta aquellos

problemas que no tienen origen biológico, es decir, las dificultades que aparecen por consecuencia de algún factor social, cultural o económico

El modelo psicologista, por otro lado, ha estudiado y diferenciado el comportamiento normal y anormal; visión que se ha esparcido y aceptado en distintos lugares y comunidades. Este modelo ha recurrido al uso de pruebas para inferir la cantidad de una cualidad en una persona y compararlas con el resto, para determinar estadísticamente un rango normal, por lo que quienes quedan por debajo de este rango son considerados hereditariamente deficientes. Debido a esto ha sido cuestionado, pues su aportación se limita a otorgar un número a una característica humana sin brindar mayor información al respecto. Otro problema que presenta este enfoque se encuentra en aquellos casos en los que personas que obtuvieron resultados inferiores a la norma en alguna prueba, como las pruebas de inteligencia o personalidad, se han adaptado perfectamente a su entorno, o personas que han obtenido resultado normales o superiores, requieren de atención (González, 2011).

Por último, el autor describe el tercer modelo como concepción integradora, que consiste en explicar las necesidades educativas especiales no sólo desde el plano biológico, físico o psicológico, sino también los factores sociales, culturales, económicos y afectivos. Esta concepción se basa tanto en cualidades internas del individuo, como en características ambientales para brindar atención. Por lo tanto, las personas que tienen necesidades educativas especiales son aquellas que presentan problemas para conducirse en un aula institucional, como quienes tienen dificultades para cubrir rubros necesarios en la vida diaria, como higiene, salud, seguridad personal o alimentación. Y aunque Thomas y Marshall (1977) mencionan que la educación especial forma parte de

la psicología y la educación general, y su objetivo es brindar apoyo al individuo que presente problemas o dificultades de adaptación con su entorno, esta no es la única visión que logra cubrir las necesidades actuales.

Otra concepción que logra abarcar distintos factores que son relevantes en el trabajo con necesidades educativas especiales es el enfoque ecológico, en el que el desarrollo es definido como el ajuste o adaptación constante que existe entre el individuo y su entorno a lo largo de su vida y está basado en la capacidad de evolución del ambiente y la capacidad de las personas para influir en él (Bronfenbrenner, 1979). Este enfoque consiste en un grupo de sistemas de diferente dimensión que se contienen unos a otros y que interactúan entre sí, encontrando como entidad más reducida al individuo y el de mayor tamaño a la sociedad de la siguiente manera:

- Sociedad (cultura y valores).
- Interacciones grupales (Escuela, localidad, trabajo).
- Relaciones entre escenarios (Padre/maestreo, Escuela/Hogar).
- Relaciones interpersonales (Padre/hijo, maestro/hijo).
- Individuo.

Además de la influencia entre individuo y ambiente, este enfoque propone también una influencia entre ambientes que resulta en un cambio en el individuo (Bronfenbrenner, 1979).

Kurdek (1981) los llama sistemas interdependientes, por su naturaleza dinámica. Así mismo, Samernoff (1975) insiste en que los sistemas y el individuo actúan de manera dinámica, bidireccional, en forma de transacciones, y no unidireccionalmente.

Por lo anteriormente mencionado, la intervención y evaluación desde el enfoque ecológico, ofrece una aproximación más completa a las necesidades especiales, sino también, una manera más eficaz y eficiente de brindar atención (Fine, 1992).

Para lograr una mejor atención, la Educación Especial se encuentra dividida de acuerdo con las características de los individuos que atiende, así como hay necesidades especiales permanentes, también existen necesidades especiales transitorias (López y Valenzuela, 2015). Las transitorias, son aquellas condiciones en las que el niño, o adolescente encuentra dificultades para acceder al aprendizaje; pueden ser internas, como la madurez para el aprendizaje, enfermedades, o relacionadas con la adaptación; también hay externas, como las características familiares, institucionales, y sociales (Guijarro, 1996).

- Trastornos del lenguaje. Son alteraciones que aparecen por adquisición o durante el desarrollo que involucra un déficit en la comprensión, uso o producción del lenguaje (Aguilera y Busto, 2014).
- Trastornos del aprendizaje. Es la dificultad que aparece cuando un niño tiene un rendimiento escolar en una o más materias por debajo de sus capacidades intelectuales (Monedero, 1989).
- Trastornos conductuales. Los trastornos de conducta engloban distintos comportamientos anormales, como la oposición a las normas sociales y figuras de autoridad que afectan la convivencia con compañeros, amigos, padres y profesores (Fernández y Olmedo, 1999).

- Drogadicción. Es el consumo crónico de cualquier sustancia que, introducida en el cuerpo por cualquier mecanismo, actúa sobre el sistema nervioso central y lleva a un estado de intoxicación (American Psychiatric Association [APA], 2013).
- Violencia intrafamiliar. Se refiere a cualquier situación violenta que tengan lugar en el hogar, en la que cualquier miembro de la familia es el agresor o la víctima (Jesús, 2005).

Las necesidades educativas especiales permanentes son dificultades educativas que el niño deberá afrontar toda la vida. A diferencia de las transitorias, en este rubro las condiciones ambientales tienen menor peso, debido a que las características que alteran el aprendizaje se encuentran en el sujeto. Estas se muestran a continuación (González, 2011):

- Deficiencias mentales. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente menor a la media, y se manifiesta a temprana edad, además de estar acompañado por una conducta adaptativa deficiente (APA, 2013).
- Deficiencias visuales. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), es una discapacidad física en la que existe pérdida parcial o total de la vista, la categorización se conforma por el grado y tipo de pérdida de visión, como pueden ser el daltonismo, ceguera de un solo ojo, o la visión reducida (OMS, 1996).
- Deficiencias motoras. Se considera que una persona tiene una deficiencia motora cuando presenta dificultades para participar en actividades de la vida cotidiana, que aparecen como consecuencia de las dificultades que tienen para manipular objetos o acceder a espacios o realizar actividades (Ministerio de educación, 2011).

- Espectro Autista. De acuerdo con el DSM-V (APA, 2013) los trastornos del espectro autista se caracterizan por un deterioro constante en la comunicación y la interacción social, así como conductas, actividades e intereses repetitivos y restrictivos.
- Síndrome de Down. Es un trastorno genético en el que existe un cromosoma extra en el par 21. Tiene como consecuencia que todos ellos tienen características físicas similares, como cabezas más pequeñas de lo normal, extremidades acortadas y orejas implantadas más abajo del promedio, además de presentar retardo en el desarrollo motor, hipotonía y retraso en la maduración cerebral (Burns y Gunn, 1995; Milagros, 2005).
- Deficiencia intelectual. Se refiere a una discapacidad caracterizada por la limitación en el funcionamiento intelectual, por lo que quienes la padecen requieren de apoyos externos para funcionar de la forma en que lo hace una persona sin deficiencia intelectual (Wehmeyer, *et. al.*, 2008).
- Aptitudes intelectuales sobresalientes. Se consideran personas con aptitudes sobresalientes a aquellas personas que cuentan con una capacidad intelectual, capacidad creativa y compromiso con la tarea, por encima de la media resultantes de la interacción entre características individuales y ambientales (Mönks, 2008)

Debido a que recientemente la SEP (2006) ha optado por llevar a cabo un plan de escuela inclusiva en México, tanto alumnos con necesidades educativas especiales y permanentes como docentes, se han enfrentado a nuevos retos. Este trabajo se enfoca en los alumnos con aptitudes sobresalientes debido a que se ha observado que uno de

estos retos es la identificación y, por consiguiente, no satisfacer las necesidades educativas de ellos. Resulta importante revisar las estadísticas de atención.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo un censo en los diferentes niveles educativos. De este censo se obtuvo la información siguiente: A nivel nacional y compilando todos sus niveles, desde preescolar, hasta estudios doctorales, se encontraban inscritos 34.8 millones de estudiantes, de los cuales más de 52 390 alumnos se encontraban atendidos e identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes. Esto corresponde al 0.201% de la población estudiantil a nivel nacional (SEP, 2013). De acuerdo con la OMS, un alumno es considerado como sobresaliente cuando presenta un CI superior a 130, y uno de los porcentajes más reservados para la identificación de estos alumnos corresponde al 2.2% de la población. Esto significa que sólo se está trabajando con el 0.2% de los alumnos con aptitudes sobresalientes y el 99.8% restante se encuentra desatendido.

Es un dato al que se le debe prestar atención, porque revela que existen 765 mil alumnos con aptitudes sobresalientes que se encuentran en riesgo de fracaso escolar por el desaprovechamiento de sus altas capacidades, así como lo mencionan Alonso y Benito (1996). Alumnos que al no sentirse motivados intelectualmente o satisfechos con su aprendizaje, deciden dejar la escuela (Moska, 2004). Otra razón para concentrarse en el trabajo con aptitudes sobresalientes es el fenómeno conocido como fuga de cerebros; Si bien, en el periodo de 2006 a 2010, la cantidad de emigrantes ha disminuido considerablemente, es relevante mencionar que la pérdida de población hasta el 2006 fue importante. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), tres cuartas partes de las personas emigraron con el objetivo de encontrar mejores

condiciones económicas, educativas o de salud, mientras que quienes aun estando dentro del país lograban satisfacer estos rubros, buscaban mejorar las condiciones en las que vivían (INEGI, 2014).

Existen numerosos ejemplos de este fenómeno, mismos que no se limitan a una sola área de conocimiento, es decir, el talento mexicano recibe ofertas más atractivas en el extranjero y decide brindar su servicio en ellos. Tal es el caso del Dr. Rodolfo Neri Vela, quien estudió la ingeniería en comunicaciones y electrónica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México; posteriormente estudio una maestría en Sistemas en Telecomunicaciones en la Universidad de Essex, en Inglaterra, y después un doctorado en Electromagnetismo Aplicado, en la Universidad de Birmingham, también en el Reino Unido, Estos estudios fueron realizados como becario del Consejo Británico y del CONACYT (Redacción, 2017). En 1985 el doctor Neri fue seleccionado para convertirse en el primer Astronauta mexicano en una misión de la NASA, en la que se colocaron 3 satélites, y un amplio trabajo fotográfico de la superficie terrestre. En 1989 y 1990 colaboró en la Agencia Espacial Europea, en la Estación Espacial Internacional. Actualmente se dedica a la divulgación científica (Canon, 2017).

Un caso similar y más reciente, es el del joven Yair Israel Piña López de 20 años, por su trabajo en la medición de radiación en el espacio, para ser parte de la tripulación 180, que se prepara para una expedición a marte. También recibió una invitación para formar parte del equipo *Project Pilot Manager* en la Universidad de Samara, en Rusia, con el fin de colaborar en el desarrollo de un componente satelital que pueda medir la cantidad de iones en la ionósfera (Estrada, 2016)

Tal vez el caso más visible es el del Dr. Mario Molina, ganador del premio Nobel de Química por sus investigaciones sobre la aparición de agujeros en la capa de ozono. El Dr. Molina estudió en la Facultad de Química de la UNAM, y una vez graduado inició sus estudios de posgrado en Alemania, en donde realizó trabajos de investigación por dos años; Estuvo también en París y de nuevo en la Ciudad de México, pero en 1968 se mudó a California para continuar con sus estudios de doctorado en fisicoquímica. Cuando terminó sus estudios en la Universidad de Berkley, se incorporó al equipo de investigadores de la Universidad de California. La mayor parte de su carrera ha estado dando clases en Universidades estadounidenses e incluso tiene ciudadanía en el país (López, s/f).

Estos tres casos son ejemplos de las ofertas que reciben muchos estudiantes y trabajadores mexicanos desde fuera del país; sin embargo, y como lo muestran las estadísticas presentadas por el INEGI, no son los únicos casos en los que se busca al talento mexicano fuera del país o que los mexicanos buscan mejores condiciones económicas, educativas y de salud, en otra nación.

Por otra parte, el que los estudiantes busquen oportunidades educativas en otros países, parece ser reflejo del decaimiento presupuestal que ha sufrido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). De acuerdo con los reportes de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), el presupuesto aprobado para el año 2014 fue de 31 mil millones de pesos, 7 mil de los cuales fueron destinados a becas de posgrado nacionales y en el extranjero (SHCP, 2014). En 2015 el presupuesto aprobado por la SHCP para el CONACYT fue de 33 mil millones de pesos, de los cuales se destinaron 8 mil millones para becas de posgrado (SHCP, 2015). Sin embargo, en 2016

se aprobó un presupuesto de 34 mil millones de pesos y se anunció un recorte de programas presupuestales, de 19 a 13 (SHCP, 2016), y en 2017, el presupuesto aprobado fue sólo de 26 mil millones de pesos, lo que representó una disminución de casi la cuarta parte otorgada para el año anterior, es decir, un 23% menos (SHCP, 2017).

El recorte presupuestal al CONACYT, sumado con la creciente demanda de educación superior por parte de los estudiantes, ha derivado en múltiples manifestaciones de inconformidad hacia la importancia que se le da a la educación en el país (La Redacción, 2017; Sánchez y Olivares, 2017), y las ofertas que llegan del extranjero favorecen la salida de capital humano mexicano hacia otros países, dentro del cual, es posible encontrar sujetos con aptitudes sobresalientes (Vázquez, 2017). Esta es la importancia de hacer una pronta detección de estos alumnos, así como una intervención que permita su inserción dentro del campo académico y laboral mexicano. Para cumplir con este objetivo, existen diversos métodos, mediante los cuales se localiza a este tipo de estudiantes, derivados de los estudios antes mencionados en este apartado.

Para continuar, es necesario hacer un análisis sobre quiénes son los alumnos con aptitudes sobresalientes, cuáles son sus características y a qué retos se enfrentan.

Capítulo II: Las aptitudes sobresalientes

A lo largo de la historia, existieron personas que sobresalieron por los avances que realizaron en algún campo específico, como Albert Einstein o Thomas Edison, personas que además han dejado un legado importante a la humanidad y que demostraron una gran capacidad de análisis a pesar de no encajar en la educación regular. Existen casos en los que la opción más viable de acuerdo con el contexto fue la educación en casa, y se tiene la creencia que a pesar de eso lograron sobresalir, por lo que lograrían haber aprendido de cualquier forma, aunque al parecer, el cambio de ambiente y métodos de enseñanza favoreció su desempeño. Pero surge una interrogante hacia qué ocurre con aquellos que no se logran adaptar o no fueron detectados (Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne, 1996).

Las aptitudes sobresalientes adquieren relevancia, desde que Terman (1925) comenzó un estudio longitudinal en 1921. Tuvo como principal objetivo investigar las características educativas que funcionan mejor para los niños con aptitudes sobresalientes. El objetivo secundario de su investigación fue refutar los estereotipos que los describen como excéntricos, raros e incluso locos (Terman, 1930).

Para distintos autores, los alumnos con aptitudes sobresalientes comparten algunas características, independientemente del modelo explicativo. Entre ellas se encuentran una elevada capacidad de memorización, que les permite recordar con detalle algunos eventos, continuamente experimentan e inspeccionan. Algunos comienzan a hablar antes de tiempo y otros leen a temprana edad. Se ha observado que los alumnos con

aptitudes sobresalientes también muestran gran interés por distintos temas (Tannenbaum, 1997; Gagné, 1991; Sternberg 1992).

Estos alumnos comparten también una gran capacidad intelectual que consiste en el procesamiento de información, abstracción de ideas, razonamiento matemático, respuestas apropiadas y adaptativas (Frola, 2004). Además, es común encontrar que los alumnos con aptitudes sobresalientes se empeñan en conseguir un objetivo definido, es decir, se comprometen con una tarea y son perseverantes, resistentes, dedicados y trabajan duro (Rayo, 2001).

Para Schunk y Phillipson (1997) un factor relevante en el compromiso con la tarea es el papel del aprendizaje como meta, y los alumnos comprometidos otorgan mayor importancia a la exigencia de la actividad. Pomar (2001) encontró que los alumnos que mantienen un fuerte compromiso con la tarea obtuvieron un mejor resultado en su aprendizaje.

Aunque los teóricos han coincidido en algunas características, también han tenido diferencias en algunas otras que han generado la aparición de diferentes modelos explicativos que definen e identifican a las personas con aptitudes sobresalientes. Estas formas de identificación son también conocidas como Modelos de atención y tienen bases de acuerdo con estudios que cada autor realizó para poder sustentarlo, otorgando mayor o menor importancia a diferentes componentes o características de los sujetos (Prieto y Castejón, 2000). A continuación, se hace mención de los que han tenido mayor auge.

Modelos de atención

Modelos basados en capacidades.

Estos modelos se centran, principalmente, en la capacidad intelectual general del individuo, sustentada en el Cociente Intelectual (CI), y que posteriormente se adaptó para tomar en cuenta las capacidades específicas o talentos. De este modelo se derivan dos enfoques.

Unidimensional.

Terman fue el primer psicólogo investigador que utilizó la palabra *gifted* para referirse a las personas adultas ubicadas en el 1% de la población que lograron los puntajes más altos en el test Stanford-Binet (Leslie,2000). El término “superdotado” fue muy bien acogido en los Estados Unidos por lo que continuaron los estudios que se enfocaban en personas con esta característica; Actualmente, en México se conoce como alumnos con aptitudes sobresalientes a estos alumnos. Posteriormente, se mejoraron los instrumentos de medición de inteligencia y se llegó a adoptar como punto de partida que los superdotados registraban un CI mínimo de 130 (Acereda, 2010). Dado que esta característica es genética y relativamente estable a través del tiempo, de acuerdo con Terman (1925), es posible identificar a una persona sobresaliente en cualquier momento de su vida sin que haya un cambio significativo (Landau, 1997). Sin embargo, Lozano y Ostrosky (2011) que han estudiado el desarrollo de las funciones ejecutivas y la corteza prefrontal, afirman que esta área, encargada de la resolución de problemas, tiene un tiempo y límite de maduración; es decir, que podría ocurrir el caso en que un niño que demuestre tener una inteligencia superior en una prueba de inteligencia, podría no seguir

desarrollando su potencial y en una segunda medición cuando sea adolescente o adulto, ya no mostrar dichas capacidades, por lo tanto, se puede observar que la aptitud sobresaliente puede estar influenciada por diversos factores como el ambiente familiar, escolar, y el contexto socio-histórico.

Multidimensional.

Este enfoque surge de los estudios que sostienen que la inteligencia no es producto de distintas habilidades que posee el ser humano, sino esas mismas habilidades de una forma semi-independiente; Gardner y Feldman han sido reconocidos como sus principales autores.

En 1984 Gardner y Feldman reciben el apoyo de la universidad de Harvard y surge el proyecto *Spectrum* que estuvo destinado a descubrir las capacidades intelectuales de los niños pequeños (Civarolo, 2009). Es a partir de estos estudios que Gardner propone la idea de que la inteligencia está compuesta por distintas habilidades que trabajan de forma simultánea y compleja (Gardner, 2008):

- Inteligencia lingüística. Esta capacidad permite que la persona utilice las palabras, de manera oral o escrita, de forma efectiva. Esto es desde su modo más formal al más artístico. Algunas personas que han demostrado esta capacidad son Julio Cortázar, Pablo Neruda y Gabriela Mistral, quienes a través del texto han logrado dejar una marca en la historia e influenciar a otras personas con su pensamiento.
- Inteligencia lógico-matemática. Es la capacidad para utilizar los números, algoritmos, fórmulas, y el lenguaje simbólico de forma efectiva. Carl Friederich Gauss, Albert Einstein e Isaac Newton, son algunos ejemplos de este rubro,

lograron hacer avances en el campo científico mediante el uso de las matemáticas y el uso del pensamiento lógico.

- Inteligencia visual-espacial. Es la capacidad para poder pensar en tres dimensiones. Permite modificar, transformar, crear y percibir los objetos en su ambiente/espacio. Pintores, escultores y artistas gráficos son quienes mejor representan esta cualidad; entre ellos se ubican personas como Miguel Ángel, Donatello y Salvador Dalí, que usaron sus obras para poder expresar no sólo pensamientos propios, sino plasmar ideas y acontecimientos característicos de su época que trascendieron y aún pueden ser comprendidos.
- Inteligencia corporal-cinestésica. Esta habilidad le permite a la persona utilizar su cuerpo como instrumento para expresar ideas, sentimientos y emociones, además de poder usarlo con coordinación, destreza, flexibilidad, fuerza y velocidad. Un ejemplo claro de este tipo de inteligencia es Charles Chaplin, que con sus películas logró transmitir pensamientos, emociones y situaciones que ocurrían en su tiempo y llegaron a la actualidad conservando dichas cualidades.
- Inteligencia musical. Habilidad que permita a la persona distinguir el tono, el ritmo, la intensidad y la melodía; así como para expresar y transformar las formas musicales. Existen muchas personas que cuentan con esta cualidad, sin embargo, para hacer más clara esta definición, Mozart y Paganini sirven de referencia por

su alta capacidad para transformar y crear piezas musicales y maneras de ejecución instrumental.

- Inteligencia intrapersonal. Se define como la capacidad de percibirse a sí mismo de forma precisa. Incluye las áreas relacionadas con la autoregulación, autoconcepto y autoestima. Aunque esta categoría se refiere a cualidad que no se puede distinguir a simple vista, hubo quienes relataron su proceso de autodescubrimiento como Abraham Maslow.
- Inteligencia interpersonal. Se encuentra en fuerte relación con la inteligencia intrapersonal y le da la capacidad a la persona para entender los sentimientos, emociones y experiencias de los demás; por esto es que también se relaciona de forma más eficiente. Esta capacidad fue la que logró que Mahadma Gandhi no sólo entendiera el dolor de una nación y un sector de la población, sino que con los apoyara.
- Inteligencia naturalista. Esta capacidad permite a la persona tener un mejor control de su ambiente. Incluye otras habilidades como la experimentación, observación, y la reflexión sobre el entorno. El personaje más representativo de este conjunto de cualidades es Charles Darwin; logró cambiar la forma de ver la historia misma y el origen del hombre. Redefinió por completo el rumbo de la ciencia.

Si bien, Gardner (2008) no se centró en el estudio de personas con aptitudes sobresalientes, sí expuso una debilidad crucial en el estudio de la inteligencia vista desde

la perspectiva unidimensional; abrió camino a nuevas propuestas y nuevos modelos de estudio para personas con aptitudes sobresalientes. Desde su modelo considera que las cualidades que conforman a la inteligencia son innatas y se desarrollan con el tiempo y en un ambiente favorable. Incluso cuando no se ha dedicado al estudio de alumnos sobresalientes, sus postulados han sido utilizados para la identificación y la educación de ellos.

Modelo de los talentos específicos.

En la actualidad el concepto talento cuenta con una gran cantidad de definiciones que dependen del enfoque, modelo, autor, cultura y el momento histórico en que se presente (García y Proestakis, 2010); pero en cada uno de ellos existe una diferencia con los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes. De forma general se puede señalar a los alumnos sobresalientes como aquellos alumnos que se caracterizan por tener capacidades intelectuales, creativas y motivacionales superiores al del resto de la población (Sternberg, 1990). Los alumnos talento no se destacan de forma necesaria en estas tres áreas, Sin embargo, son capaces de reconocer sus limitaciones y corrigen o compensan sus debilidades a fin de adaptarse a ambientes que son más demandantes (Renzulli, 1978).

Marland (1972) menciona que una persona talento es aquella que posee una alta capacidad de logro en un área en específico, esta misma característica hace que haya una diferencia entre la aptitud sobresaliente y talento. De acuerdo con Prieto y Castejón (2000) existen 6 áreas en las que se puede tener un talento específico.

- Habilidad intelectual general. Se relaciona con la existencia de un único factor general de inteligencia que es posible determinar psicométricamente y que le permite a la persona una alta capacidad intelectual.
- Pensamiento creativo. No está relacionado de forma directa con la aptitud intelectual general, pero es propio de aquellos sujetos que tienen una gran capacidad creativa.
- Aptitud académica específica. Aunque sea nombrada como aptitud académica, hace referencia al alto rendimiento en una sola área del currículo académico; física, matemáticas, lengua, biología, etc.
- Habilidad en liderazgo. Incluye a los sujetos que tienen cierto carisma que les permite ser respetados y seguidos por la mayoría.
- Habilidad en las artes visuales o representativas. En esta categoría se ubica a las personas que tienen destreza relacionadas con el manejo de la percepción y la representación y ejecución artística. No se incluyen representaciones motrices.
- Habilidad psicomotora. Implica una destreza motriz que se relaciona tanto con el deporte como con el arte. De acuerdo con Marland (1972), son talentos que no se toman en cuenta en los contextos escolares, o se toman de forma secundaria.

Aunque el modelo de Marland promovió el interés por el estudio de alumnos talentosos y sobresalientes en los Estados Unidos y ayudó al desarrollo de modelos alternativos, presentó dificultades a la hora de poner en práctica la selección de los alumnos y el tipo de intervención al que se les encaminaría; Se podrían superponer diferentes categorías, como artes y creatividad. Tampoco se integran capacidades importantes como las psicosociales, ni el establecimiento de límites reales entre el talento

y el no talento, es decir, a partir de qué momento se comienza a ser talentoso en un área (James y McDonnell 1981).

Renzulli (1978) añade otros desacuerdos con el modelo, como la falta de inclusión de factores no cognitivos como la motivación o la persistencia en la tarea. Como segundo punto menciona la falta de organización entre categorías, pues aparecen mezcladas dimensiones de capacidad como de rendimiento. Por último, señala la ausencia de indicadores mediante los cuales se pueda identificar de manera concreta cada una de las categorías y así evitar problemas en la práctica.

Modelos basados en el rendimiento.

Modelo de los tres anillos.

Los modelos basados en capacidades tuvieron gran impacto en el desarrollo de planes y acciones que potenciaran las capacidades de esta población (Acereda, 2010); sin embargo, estos modelos no daban respuesta a muchas otras interrogantes que surgieron con el tiempo, como ¿Por qué personas que en la niñez no eran identificados como alumnos con aptitudes sobresalientes, en la adolescencia o adultez sí lo son? Renzulli (1994) propuso un modelo distinto, más complejo y completo, para identificar y trabajar con esta población, que pudo dar respuesta a esa pregunta.

Su modelo, busca hacer un cambio en la conceptualización del sobresaliente a través de una revisión de los modelos basados en capacidades; (Renzulli, 1994) una de ellas es la mención de que quienes presentan estas aptitudes, pueden ser muy distintos entre sí. Aunado al hecho de que su modelo considere a la inteligencia como algo más que el registro del C.I., provocó fuertes críticas (Renzulli, 2002). A continuación, se muestra un acercamiento a la descripción hecha por Renzulli.

Renzulli (1994) hace una definición del sobresaliente en la que lo considera como aquel que tiene habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Menciona que los niños que logran una fuerte interacción entre estos tres anillos son quienes requieren de una atención especializada que no se otorga desde la educación regular (Renzulli, 1977). A continuación, se describe con mayor profundidad a qué se refiere el autor con estos tres anillos.

- Habilidad por encima de la media.

Dentro de esta categoría se encuentran varias características como un vocabulario, buena memoria, facilidad para adquirir nuevos aprendizajes, facilidad para realizar abstracciones, observación, y tomar decisiones acertadas.

- Creatividad.

De acuerdo con este autor, la creatividad se puede encontrar en una persona curiosa, interrogativa, con muchas ideas, únicas, inusuales, y elaboradas; agrega detalles a las cosas, las transforma o manipula para crear cosas nuevas, tiene un gran sentido del humor; con regularidad disiente y no está de acuerdo con las reglas.

- Compromiso con la tarea.

Esta categoría se puede encontrar definida también como motivación o motivación a la tarea. Las personas tienden a ponerse metas elevadas, son entusiastas en sus actividades e intereses, son perseverantes, especialmente comprometidos con lo que hacen; sus productos logran ser terminados, prefieren concentrarse en sus propios proyectos e intereses, y con gran motivación para lograr sus propios objetivos.

A pesar del avance que realiza este modelo, Zavala (2006) objeta que el modelo no entrega una definición concreta del sobresaliente, sino que expone las características del contexto que resulta en comportamientos sobresalientes. Aunque Renzulli (1994) mencionó que la aptitud sobresaliente se detecta a partir de un producto, esto dificulta identificar alumnos con aptitudes sobresalientes que tengan un bajo rendimiento escolar, es decir que, en las pruebas realizadas por la escuela, obtiene bajas calificaciones; o no tiene compromiso con la tarea, se muestra desinteresado en la clase o con los temas presentados.

Modelo cognoscitivo.

A diferencia de los modelos anteriores que explican la inteligencia a través de rendimiento, resultados y productos, los modelos cognoscitivos se enfocan en el procesamiento de la información y los componentes internos de la inteligencia. Lo que interesa es el camino que se siguió para lograr un resultado o producto (Zavala, 2006). Sternberg (1985) presenta su teoría triarquica de la inteligencia; tiene como fundamento base que la inteligencia se encuentra en una relación compleja y estrecha entre las características internas del individuo y su ambiente. Esta teoría explica, a través de tres subteorías, cómo es la interacción del sujeto con su entorno:

- **Componencial.** En este apartado se investigan los procesos mentales y mecanismo que dirigen el comportamiento inteligente, sin tomar en cuenta el contexto en el que se presenten. (Rojo, 1999)

En esta subteoría, el proceso mental, también conocido como inteligencia analítica (Lorenzo, 2006), da oportunidad de analizar, evaluar, valorar y deducir cuáles de las nuevas ideas son realmente buenas como para destinarles recursos y cuáles

requieren ser potenciadas para llegar a serlo. Para facilitar la comprensión de este presupuesto, esta subteoría se encuentra dividida en tres componentes:

- Metacomponentes. Es la información destinada al qué hacer
 - Componentes de ejecución o rendimiento. Llevan a cabo las órdenes de los metacomponentes. Son el cómo hacer, o llevar a cabo el contenido de los metacomponentes.
 - Componentes de adquisición-conocimiento. Su función es adquirir nueva información
- Experiencial. Expone la relación entre la inteligencia y la experiencia, es decir, la relación entre conocimientos previos y nuevos, y la forma en que se procesan. De acuerdo con Lorenzo (2006), esto le permite al sujeto presentar conocimientos previos con objetos, materiales o elementos novedosos de una manera diferente y única, derivando así en creatividad y originalidad, buscando ideas donde otras personas no lo harían.

Esta subteoría permite identificar dos elementos que son esenciales en el sobresaliente (Rojo, 1999):

- La capacidad de enfrentarse a problemas nuevos.
 - La capacidad automatización de la información.
- Contextual. Esta subteoría explica la relación que hay entre la inteligencia y el uso que se le da en la vida cotidiana. Le permite adaptarse de forma intelectual, social y buscar los contextos o ambientes que le permitan una mejor adaptación. La diferencia en relación con la subteoría experiencial reside en el tipo de situaciones

que se presentan, mientras en la subteoría experiencial se presentan situaciones novedosas, en esta subteoría las situaciones son rutinarias o de la vida diaria.

Sin embargo, autores como Valadez, Betancourt y Zavala (2006) afirman que un adolescente será considerado como un alumno con aptitudes sobresalientes cuando cuente con un comportamiento superior en todos los componentes; No obstante, Sternberg (1994) asegura que no es así: afirma que debe mostrar un desempeño superior al de los demás en al menos uno de los componentes de la inteligencia. De ahí la importancia de conocer diferentes enfoques y maneras de aplicar los programas de intervención, pues de acuerdo con el modelo, son elementos que deben considerarse.

De este primer enfoque se derivó la Teoría Implícita Pentagonal de la Aptitud Sobresaliente. En ella se define al alumno con aptitudes sobresalientes como aquel que tiene un funcionamiento cognoscitivo cualitativamente diferente en uno o más componentes de la inteligencia. De acuerdo con el autor, estos niños son expertos en el contacto con situaciones nuevas y diferentes.

Con la segunda teoría se propuso que un niño será considerado como sobresaliente si cumple con cinco características:

- Excelencia. Superioridad en una o más dimensiones de la inteligencia.
- Peculiaridad. Debe poseer un alto nivel en alguna cualidad poco común.
- Productividad. Las dimensiones evaluadas tienen que estar orientadas hacia la generación de ideas o resultados.
- Demostración. Debe ser capaz de entregar resultados que comprueben su aptitud sobresaliente.

- Valor. Las cualidades superiores deben corresponder con un elemento de valor en su contexto.

Sternberg (1990) argumenta que además de existir diversos componentes de la aptitud sobresaliente, existen también diferentes tipos de aptitud sobresaliente. Por esto, algunos de ellos pueden destacar al usar sus capacidades dentro del ámbito académico, pero no es el único rubro en el que puedan destacar, menciona el autor que otros sujetos destacan por el uso de sus capacidades en contextos externos o al enfrentarse con situaciones novedosas. Es debido a esto que, desde este modelo, la identificación del alumno con aptitudes sobresalientes es determinante, no sólo por puntuaciones obtenidas a través de pruebas psicométricas, sino a través del análisis hecho en la interacción de todos los componentes.

Si bien, la evaluación e identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes es tan relevante para este modelo, para autores como Mönks y Mason (1993) y Castejón, Prieto y Rojo (1999), este enfoque resulta bastante teórico y haría falta realizar una revisión más de tipo empírico. Aunque expresan tener esperanza en que la profundización en el tema y su madurez, sean de gran ayuda para su aportación en la comprensión de la aptitud sobresaliente en el estudio de procesos cognoscitivos. También opinan que el estudio pretende conocer los procesos, estructuras y estrategias que permiten llegar a la realización superior. Con base en esto, aparecen modelos teóricos que toman en cuenta factores medioambientales para explicar la aptitud sobresaliente.

Modelos socioculturales.

Los modelos socioculturales le brindan mayor atención y relevancia al contexto y las emociones para definir la aptitud sobresaliente; esto se debe a que las personas se encuentran inmersas en un ambiente lleno de estímulos y situaciones que influyen de forma directa en el uso de las características biológicas (Prieto y Castejón, 2000).

Estos modelos dan soporte a la idea de que la interacción entre las cualidades individuales y las ambientales permite desarrollar habilidades excepcionales. Castejón *et. al.* (1999) sostienen que cada ambiente, cultura, lugar, etc., da mayor atención a distintas características que considera importantes; es diferente contar con aptitudes sobresalientes en Estados Unidos, Alemania, India, África o México. Los autores más reconocidos dentro de este enfoque son: Mönks, por su modelo de la Interdependencia Triádica y Tannenbaum, con su modelo Psicosocial de la Aptitud Sobresaliente.

Modelo de Aprendizaje Social de Tannenbaum.

De acuerdo con Tannenbaum (1991) la superdotación se define como el potencial para realizar logros que son aclamados en distintas esferas de la actividad humana: física, moral, social, emocional estética o intelectual. Para Tannenbaum (1997) las aptitudes sobresalientes son producto de dos categorías generales de capacidades: la capacidad para generar un producto o material con impacto social; y la destreza para presentar dichos productos de una forma brillante ante una audiencia.

Tannenbaum propone cinco factores que permiten definir la aptitud sobresaliente, cada uno tiene un componente estático y otro dinámico (1991):

- Capacidad intelectual. Se refiere a la capacidad o nivel intelectual que posee el sujeto, como ejemplos se encuentran la resolución de problemas y el

enfrentamiento a nuevas situaciones. El componente estático de este factor se refiere a la medición; alude a que es posible determinarla a través de pruebas psicométricas que exploren distintas áreas, por lo que es necesario contar con diferentes umbrales de CI para varias clases de logros. En su componente dinámico, además de la capacidad del sujeto, se centra en la forma en que los sujetos procesan la información que obtienen.

- Capacidad especial. Se refiere a las capacidades específicas que tienen algunos niños en diferentes rubros. Aunque el autor no atiende a ninguna en especial, explica que son similares a las que propusieron Thurstone y Thurstone (1958). Estas incluyen: Fluidez verbal, razonamiento numérico, memoria, velocidad perceptual, relaciones espaciales y razonamiento verbal. Dentro del rubro estático se afirma que algunas capacidades estarán más desarrolladas que otras, especialmente en personas con aptitudes sobresalientes. En el enfoque dinámico se encuentran las variables relacionadas con la especialización.
- Factores no intelectuales. Dentro de este factor se encuentran características que se relacionan con el sujeto, pero no con la capacidad intelectual, es decir, son elementos como el compromiso con la tarea, necesidad de logro, fortaleza del ego, y otras que se vinculan con la realización superdotada. La dimensión estática se enfoca en el estudio de características personales vinculadas con la superdotación. En la dimensión dinámica se admite que las características

personales son variables, por lo que el mismo sujeto puede cambiar de opinión fácilmente.

- Factores ambientales. El contexto social tiene la capacidad tanto para nutrir como para disminuir las aptitudes sobresalientes, por lo que en este factor se encuentra la familia, la escuela, la comunidad y la cultura. En la dimensión estática de los factores no intelectuales se ubican las características sociales y económicas en que se desenvuelve el sujeto. En la dimensión dinámica se encuentra la forma en que se ofrece la ayuda.
- Factores fortuitos. Dentro de este rubro se encuentra lo referente a la suerte y las oportunidades para desarrollar capacidades. Su influencia ha sido admitida, aunque con algunas reservas, sobre todo porque no existe alguna forma de estudiarlos.

Este modelo afirma la relevancia que tienen los factores personales y sociales en la determinación e identificación de personas con aptitudes sobresalientes.

Este modelo presenta ventajas sobre los modelos cognoscitivos, sobre todo cuando se planea una intervención a nivel escolar; permite tener en cuenta que el ambiente jugará un papel importante al momento de la aplicación, así como en otros momentos. Además, presenta una parte individual de gran relevancia, la actuación, qué se hace con lo que se tiene.

No obstante, al tomar en cuenta un factor tan poco estudiado como lo es la suerte, surge una crítica igualmente importante, y es saber cómo se está midiendo esta variable

y si acaso es medible. Algunos investigadores se han dado a la tarea de estudiar este factor, aunque no siempre desde un enfoque psicológico o con la finalidad de llegar a medir la suerte, sino investigaciones de tipo teóricas, descriptivas, exploratorias y desde un enfoque filosófico, como la que hace De los Ríos (2014) sobre su concepción a través de la filosofía de Aristóteles. Alonso-Tapia y Sanz (1986) presentaron un estudio en el que investigaron la atribución del éxito y el fracaso en la que encontraron que cuando un resultado no es el esperado, es decir, se fracasó o se tuvo éxito de forma inesperada o contrario a lo que se creía, se atribuye a la suerte, además de que esta cualidad no es estable, sino variable e incontrolable, por lo que su estudio se dificulta aún más.

Modelo de la interdependencia triárquica.

Otro modelo sociocultural que ha tenido impacto es el modelo de Mönks (1992) que, basándose en el trabajo realizado por Renzulli (1994), replantea la forma de ver a la superdotación; hace una crítica a la manera en que el modelo de los tres anillos ve la aptitud sobresaliente (Mönks, 1992) refiriéndose a que ese modelo no toma en cuenta características y factores socio-ambientales que tienen un impacto directo en las personas y el uso que dan a sus aptitudes. Otra de las críticas que hace hacia el modelo de Renzulli es la estabilidad de las cualidades personales a través del tiempo (Mönks y Boxtel, 1985).

Estos autores mencionan que el sobresaliente no existe en el vacío, sino que existe y se desarrolla en un marco social, por lo que estos ámbitos deben ser estudiados al mismo tiempo (Izquierdo, 1990). Mönks (1992) propuso darle a la familia, los compañeros y la escuela, un papel dentro del modelo de los tres anillos. Así, la aptitud sobresaliente

es resultado de la interacción entre características individuales y ambientales (Monks, 2008).

Sobre cada entorno, Mönks y Boxtel (1985) dicen lo siguiente:

- La importancia del entorno familiar del adolescente con aptitudes sobresalientes reside en su poder para influir de forma positiva o negativa en su proceso de maduración (Mönks, 2008). El adolescente depende del uso que haga la familia de sus recursos para apoyarlo; si se elige una escuela o si se decide cambiarlo, si permanece con un profesor u otro, o si deciden vivir en una u otra zona. Su importancia aparece porque las aptitudes dependen de un entorno rico en estimulación para su desarrollo (Mönks y Boxtel, 1985).
- La importancia, para un adolescente, de sus relaciones con compañeros o iguales, incrementa en la medida en que se separa de su familia. La actividad que tiene con ellos le permite compartir experiencias y aprender a afrontar problemas. Por la etapa en la que se encuentra, sentirse parte de un grupo da cabida a que el autoconcepto, la autoestima y su identidad se fortalezcan, para abrir camino a su propia personalidad.
- El entorno escolar podría llegar a ser de los más problemáticos, porque el sistema escolar se encuentra organizado de forma que todos tienen que aprender a un mismo ritmo, lo que dificulta que los adolescentes con aptitudes sobresalientes no se vean beneficiados con conocimientos más complejos y no puedan explotar su máximo potencial.

A pesar de que Mönks enfatiza la importancia de las interacciones, no establece una clara paridad entre los factores (Izquierdo, 1990). Por esto, si los factores sociales son necesarios en este modelo, se exige considerar todo el entorno social con el que interactúa y organizar la relevancia de cada ámbito (Prieto y Castejón, 2000). Es debido a que se toma en cuenta la interacción del alumno con aptitudes sobresalientes y su medio escolar, familiar y social, que se optó por desarrollar esta investigación con base en este modelo de atención, pues, como se verá más adelante, al estudiar la resiliencia esto es esencial.

Mientras tanto, el próximo apartado está dedicado a describir de manera breve algunas de las ideas erróneas que frecuentemente tienen las personas con quienes convive el adolescente con aptitudes sobresaliente, que influye de forma directa en su desarrollo y se les denomina mitos; estos surgen por la falta de información en compañeros y profesores de alumnos con aptitudes sobresalientes, pues no conocen las características de ellos (Ortiz, Pérez, Mariño y Pérez, 2012).

Mitos de las aptitudes sobresalientes.

Los modelos de atención que permiten identificar y trabajar con alumnos con aptitudes sobresalientes han servido como base para que las instituciones internacionales desarrollen programas de intervención. Sin embargo, existen otro tipo de fuentes de información que han hecho que las personas tengan una concepción distinta de los alumnos con aptitudes sobresalientes. Los mitos existentes alrededor del tema de este sector de la población prevalecen en profesores, padres y compañeros de escuela, y

existen diversos autores que hablan sobre la importancia de erradicarlos (Diez, 1999; Renzulli, 2009).

Ortiz, et.al. (2012) mencionan que tanto profesores como estudiantes a nivel licenciatura tienen creencias falsas, o mitos, sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes. Por parte de los estudiantes es común encontrar que piensen que son aquellos estudiantes que: solo necesitan de las clases para aprender; no necesitan estudiar más; conocen todo tipo de temas; tienen alto coeficiente intelectual; son estudiantes intachables y obtienen resultados brillantes sin esforzarse mucho. Los profesores reportan que son aquellos estudiantes que: destacan por sus notas; participan en clase; estudian más que sus compañeros, aunque no necesitan esforzarse para obtener conocimientos extraordinarios.

Aptitudes sobresalientes en adolescentes.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano, que trae consigo cambios biológicos y cognitivos, por lo que aparecen conductas nuevas, pensamientos y análisis más profundos, y una manera diferente de relacionarse con el ambiente (Pacheco, 2001).

Mönks (2003) menciona que los adolescentes se enfrentan a nuevas situaciones en las que hacen descubrimientos sobre sí mismos, y sobre el resto, por lo que requieren hallar soluciones a estos eventos, y lo más recurrente es que opten por conductas altruistas o agresivas. También menciona que, durante la niñez, quienes presentan aptitudes sobresalientes, recurren con menor frecuencia a las rabietas, que el resto de los niños, lo que muestra una mayor madurez y comprensión de la situación debido a sus capacidades intelectuales; sin embargo, durante la adolescencia, se encuentran en

búsqueda de modelos a seguir, o referentes, que pueden ser amigos, o conocidos, que marcan el patrón conductual de un grupo, pero no necesariamente de sus necesidades.

El mismo autor hace referencia al riesgo existente en los adolescentes con aptitudes sobresalientes, debido al deseo de pertenecer a un grupo, inhibiendo de esta forma, su desarrollo intelectual (Mönks, 1992). Esto puede llevar a que el adolescente presente un bajo rendimiento académico, pero en caso de que decidiera tener un buen desempeño, esto significaría el rechazo por parte de sus compañeros, y termina en un dilema entre ser aceptado por sus coetáneos, o tener un buen rendimiento (Mönks, 2003).

Por su parte, Ordaz y Acle (2012) realizaron un estudio con 666 adolescentes de entre 12 y 18 años que se encontraban estudiando la secundaria o el bachillerato, con la intención de realizar un perfil psicosocial del adolescente con aptitudes sobresalientes. Para la investigación utilizaron la prueba de Matrices Progresivas de Raven, Court y Raven (2008), el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (2008b), y la Escala de Autoconcepto Académico de Ordaz (2009). Su trabajo surge debido a la falta de atención a este grupo etario, explican que la SEP ha logrado brindar apoyo a niños con aptitudes sobresalientes a nivel primaria, pero que en su paso a la educación secundaria, se pierde su rastro y no se busca mantener la atención (SEP, 2006; Zavala y Rodríguez, 2004)

Las autoras obtuvieron un total de 93 adolescentes que presentaron aptitudes sobresalientes, lo que representa el 14% de la muestra inicial. De estos 93 participantes, el 55% eran primogénitos, el 46% de sus madres y el 51% de sus padres, presentaban estudios de licenciatura o superiores. De acuerdo con sus resultados en las pruebas, se formaron 3 grupos: 1) Resultados altos en las tres pruebas aplicadas; 2) Puntaje alto en capacidad intelectual y autoconcepto académico; 3) Puntaje alto en capacidad intelectual

y creatividad. Para determinar la relación que existe entre las pruebas y comenzar con su análisis, realizaron una correlación de Pearson.

En la investigación se encontró que el grupo que puntuó alto en las tres pruebas, representa el 2% de la muestra inicial, lo que coincide con el margen que determina la OMS, y Terman (1925). En este grupo, se descubrió que existe una relación significativa y negativa, entre la capacidad intelectual y la creatividad, en específico, en los rubros de fluidez, originalidad, y resistencia al cierre. Explican que es un resultado esperado, pues debido a que los alumnos con aptitudes sobresalientes buscan una respuesta correcta, concreta y apropiada, no tienen interés en buscar respuestas muy diferentes, y poco prácticas. Sin embargo, la relación entre capacidad intelectual y autoconcepto académico fue significativa y positiva, pues este se verá fortalecido de acuerdo con la percepción de su capacidad para profundizar (Ordaz y Acle, 2012).

Para el grupo 2, se encontró una relación significativa positiva entre capacidad intelectual y el factor abstracción de títulos, en la prueba de Torrance; pero se obtuvo una relación significativa y negativa entre la capacidad intelectual y la resistencia al cierre, como ocurrió en el grupo 1. En el grupo 3 sólo se ubicó una relación significativa entre la capacidad intelectual y el factor elaboración. Las autoras también encontraron una relación significativa negativa entre la creatividad y el autoconcepto académico; basan su análisis en Landau (1997), quien menciona que las personas muy creativas, tienden a ser percibidos de forma negativa por compañeros y profesores, y esto llega a incidir de forma directa con la percepción que tienen de ellos mismos en su desempeño como estudiantes.

Concluyen mencionando una limitante del estudio, es decir, la profundidad. Mencionan que, aunque con el trabajo que realizaron, se logró identificar las características individuales intrínsecas y extrínsecas de los adolescentes, no es posible observar cosas más complejas como la participación de personas que conforman su entorno más cercano e importante, tales como la familia, compañeros de escuela, y profesores, y que influyen en su desarrollo a través de expectativas, guía, motivación o desmotivación, y percepción (Ordaz y Acle, 2012).

Ahora que se tiene un panorama más amplio sobre las aptitudes sobresalientes, es posible hablar sobre la resiliencia

Capítulo III: La resiliencia

El estudio de la resiliencia resulta no ser una tarea sencilla, debido a los diversos enfoques, las aproximaciones y definiciones que se han hecho al respecto. Sin embargo, de forma general e introductoria, la resiliencia brinda herramientas, competencias y recursos a una persona o grupo de personas, para poder hacer frente a una adversidad, resultar favorecido o menos afectado por una situación negativas (Aguilar y Acle, 2012).

El origen del concepto resiliencia se encuentra en la Física, y se relaciona con la capacidad de un material para volver al estado inicial, después de ser sometido a una fuerza que lo modifica (Quiñones, 2007). Etimológicamente, proviene del latín *resilio*, que significa “saltar hacia atrás”, “rebotar”, o “replegarse” (Real Academia Española, 2015). Posteriormente se acopló de forma analógica en la salud mental, y por extensión, a las ciencias sociales (Rodríguez, 2015).

En este capítulo se hará un repaso de las distintas formas en que se ha definido la resiliencia; se consideraron cuatro posturas distintas, quienes la relacionan con la adaptabilidad, quienes la ven como una habilidad o capacidad, quienes la identifican como la conjunción de factores internos y externos a la persona y quienes la entienden como un proceso y adaptación. Los elementos que la componen, la relación que hay entre ellos, y cómo se integra la resiliencia en el estudio de las aptitudes sobresalientes.

Conceptuación.

Definir la resiliencia no es una tarea sencilla, debido a la multitud de conceptos que se asocian a ella. Para una comprensión más completa, se presenta una corta semblanza histórica sobre el surgimiento del concepto.

En 1955, Werner inició una investigación longitudinal en Kauai con 700 niños recién nacidos, pertenecientes a familias con situación de riesgo, es decir, pobreza, enfermedades mentales, alcoholismo, ser parte de una etnia marginada, o alguna otra (Roque, 2009). El estudio era de tipo epidemiológico y la hipótesis formulada postulaba que la gran mayoría o todos los niños, por encontrarse rodeados de un ambiente desfavorecedor, presentarían algún tipo de trastorno al llegar a la edad adulta. (Werner y Smith, 1992). Sin embargo, el resultado no fue el esperado, pues el 30% de los niños, tuvieron una vida normal, saludable, con un desarrollo adecuado y positivo. Esto logró que los investigadores se replantearan preguntas al respecto y sacaran conclusiones; algunos llegaron a decir que estos niños eran invulnerables al estrés y las adversidades (Puig y Rubio, 2011) Pronto, Rutter (1993) argumentaría que el uso del término invulnerables sugiere que las personas poseen una resistencia absoluta al daño, que es invariable en el tiempo, e independiente al medio. Estas observaciones impulsaron a otros investigadores a desarrollar el concepto de resiliencia, pues esto implica que un individuo puede atravesar alguna adversidad, superarla, y fortalecerse, además de que consiste en un proceso que es posible desarrollar y promover, mientras que la *invulnerabilidad* es un rasgo intrínseco.

Por su parte y en concordancia con lo anterior, Masten, y Powell (2003) refieren a la resiliencia como patrones de adaptación positiva en ambientes adversos o de riesgo significativo. Además, afirman que requiere de la inferencia del individuo para elaborar dos juicios de especial importancia; por un lado, que considere que está haciendo las cosas bien, y por el otro, que perciba que está superando la situación. Rutter (1987) menciona que el conocimiento del riesgo incrementa las posibilidades de actuar con

antelación frente a ellos, y así evitar los daños que puedan tener y que, para toda situación de riesgo, las personas tienen una innumerable cantidad de respuestas posibles. Mientras algunas parecen rendirse ante la más pequeña tensión, otras parecen poder enfrentar adversidades terribles; es en ellos en quienes es posible observar la resiliencia. Por lo tanto, la resiliencia se entiende como la habilidad para sobreponerse a la adversidad, llevar a cabo una vida productiva a pesar de afrontar situaciones altamente estresantes. Es decir, la resiliencia hace referencia a los mecanismos y características por las cuales se accede a un bienestar personal ante un riesgo.

Para Vanistendael (1993) la resiliencia distingue dos componentes: la capacidad del individuo para proteger su integridad cuando se encuentra en una situación de riesgo y, la capacidad para generar una conducta positiva a pesar de las situaciones difíciles. A esto, el autor aúna la importancia de un sistema social que favorezca el enfrentamiento a eventos adversos.

Luthar, Cicchetti y Becker (2000) la define como un proceso dinámico mediante el cual se logra una adaptación positiva ante un contexto adverso relevante, y que se disponen de herramientas cognitivas, socioculturales y emocionales para esto.

Silas (2008) también describe la resiliencia como un proceso dinámico, en el que se utilizan factores internos y externos de la persona, por lo que es importante el manejo eficaz de las acciones propias y el uso de competencias sociales y afectivas que permiten hacer frente a escenarios conflictivos.

Aunque existan numerosas definiciones sobre la resiliencia y que, con ello, se obtengan resultados distintos, como se observa en las definiciones anteriores, en las que cada una de ellas hace hincapié en diferentes elementos, o se le otorga mayor o menor

importancia a uno u otro de sus componentes. Entre todas ellas y sobre todo en las más actuales y aceptadas, hay 4 elementos que prevalecen dentro de la definición; la existencia de una adversidad o factor estresor de gran impacto, la adaptación positiva ante este, y la existencia de factores internos y externos que la facilitan o la dificultan.

De acuerdo con González-Arratia (2016), para lograr estudiar la resiliencia, es de suma importancia que se conozcan dos componentes, o elementos que han ayudado en su estudio: los factores de protección y de riesgo; el primero, involucra las características que funcionan como barreras contra daños o riesgos, aminorando sus efectos; el segundo, de manera contraria, se focaliza en las características que acrecientan la probabilidad de daño. Respecto a cómo funcionan estos factores,

Factores de protección.

Aquellos factores, internos o externos, que reducen los efectos negativos de las situaciones, de modo que las personas, a pesar de haber sufrido dificultades o haber atravesado contextos desfavorecidos, tienen una vida normal, son conocidos como factores de protección (Uriarte, 2006; Fraser, Kirby y Smokowski, 2004) De acuerdo con Werner y Smith (1982) y Garmezy (1991), una manera general de dividir los factores protectores, es a través de aquellos que son internos, que implican cualidades como la inteligencia, el humor, la empatía, el temperamento, entre otros; y aquellos que son factores externos, en donde se encuentran los elementos que involucran procesos sociales como la cohesión familiar, demostraciones de afecto y cariño, valoración, amor, etcétera.

Según González-Arratia (2016) las personas altamente resilientes guardan una estrecha relación con los factores protectores internos, y Suárez (1997), Wolin y Wolin (1993) y Manciaux (2003), mencionan algunos de ellos:

1. Sentido del humor,
2. Control interno.
3. Sociabilidad, capacidad para ser amigo.
4. Flexibilidad.
5. Visión positiva del futuro personal.
6. Uso de estrategias de convivencia como la asertividad y el control de impulsos.
7. Autonomía.
8. Capacidad de aprendizaje.
9. Moralidad
10. Creatividad
11. Iniciativa

Además, Kotliarenko, Cáseres y Fontecilla. (1997) mencionan que un alto coeficiente intelectual, la motivación al logro, un mejor estilo de afrontamiento, autonomía, autoestima, planificación y un sentido del humor positivo, son elementos del funcionamiento psicológico que protegen a los niños resilientes.

Por otra parte, los factores externos involucran a la familia, en primera instancia, a la escuela, la comunidad, y los amigos o grupos de pares. Algunos de estos factores son: la promoción de vínculos afectivos; interacción cálida y no crítica; límites, reglas y normas claras; fomento de las relaciones de apoyo; valoración y promoción de la educación;

Expresión de expectativas de éxito altas y realistas; Satisfacción de necesidades básicas (Munist, *et. al.*, 1998).

Grotberg (1995) elabora otra clasificación de factores protectores, en donde los define como aquellos elementos que facilitan el hacer frente a los problemas, es decir, sirven como apoyo a la persona. Señala que el individuo cuenta con diversos campos de los cuales se pueden obtener elementos que favorecen la resiliencia. Estos campos o fuentes de apoyo son: el autoconcepto y su relación con el medio ambiente, la percepción de apoyo y elementos de ayuda en el entorno, el reconocimiento de habilidades, fortalezas y competencias propias para la superación de adversidades, y la actitud ante el problema o situación. La autora los nombra de la siguiente forma:

- Yo soy (fuerza interior)
- Yo tengo (apoyo externo)
- Yo puedo (fortalezas)
- Yo estoy (disposición actitudinal)

Si bien, estas oraciones se encuentran formuladas de manera individual, pueden ser aplicadas de forma plural en caso de las familias, pues forman un núcleo de apoyo y se fortalecen mutuamente (Rodríguez, 2015).

Estos factores, en una forma más específica, pueden ser clasificados a través de aquellos que son personales, escolares, sociales y familiares. Dentro de los factores personales, se encuentran la confianza en sí mismo, la moralidad, el autocontrol emocional, independencia, y optimismo (Masten y Powell, 2003). Los elementos que conforman los factores familiares de protección son el apoyo y comprensión; es decir, que exista un ambiente que favorezca la estabilidad emocional (Jadue, Galindo y

Navarro, 2005). Los factores escolares de protección son aquellos que promueven la permanencia en el ámbito académico y que promueven el conocimiento, tales como talleres artísticos, cívicos, deportivos o científicos (Henderson y Milstein, 2003). Los factores sociales, que son más abarcativos y menos manipulables, son: la comunidad; las normas sociales; los factores geográficos y los socioeconómicos (Aguilar y Acle, 2012).

Es posible observar a detalle como intervienen los factores protectores en la vida cotidiana con la investigación realizada por González-Arratia, Valdez y Zavala (2008). En este estudio, tuvieron como objetivo, conocer los factores de la resiliencia que se encuentran presentes en adolescentes mexicanos, por lo que aplicaron el Cuestionario de Resiliencia (Fuerza y seguridad personal) de González-Arratia y Valdez (2005) a 200 adolescentes, hombres y mujeres, de entre 14 y 18 años que pertenecían a los niveles de secundaria y bachillerato en la ciudad de Tepic, Nayarit.

La investigación hace énfasis en el estudio de los factores protectores, por sobre los factores de riesgo, así como observar diferencias y similitudes entre sexos. De igual manera, se trataba de identificar características que hacen a los adolescentes, un grupo vulnerable.

Los resultados muestran que la resiliencia, de acuerdo con la muestra, está conformada por seis factores: Seguridad personal; Autoestima; Afiliación; Baja autoestima; Altruismo; y Familia. Y mencionan que esto apunta a una concordancia los modelos de resiliencia que proponen Werner y Smith (1992), Benard (1991), Melillo y Suárez (2003), y que, a su vez, coinciden con el modelo de Hurtes y Allen (2001).

Dentro de las medias de cada uno de los factores, la familia ocupó uno de los lugares más altos, mostrando la importancia de este grupo social como soporte y equilibrio emocional para los adolescentes, por lo que los autores afirman que es un factor protector para los individuos. Los autores señalan la influencia que tiene la cultura al encontrar factores protectores y de riesgo (Andrade, 1994)

Por otra parte, el factor con menos puntaje es el de Baja autoestima, lo que indica que, en el grupo encuestado, los adolescentes presentan una alta autoestima. En cuanto a similitudes y diferencias entre sexos, se encontró que los hombres consideran no tener miedo a quedarse solos o morir, mientras que las mujeres no lo reportan, aunque sí expresan que cuentan con personas que las apoyan y en quienes confían. Es por lo anterior que los autores mencionan que ambos sexos son capaces de ser resilientes. Sin embargo, difieren en cuanto a la forma de hacerlo; los hombres logran serlo de forma independiente, mientras las mujeres requieren de mayor apoyo externo, como amigos, familia y maestros. Concluyen su investigación señalando la importancia del trabajo de la resiliencia para lograr tener salud mental.

Factores de riesgo

Los factores de riesgo son aquellos que promueven o incrementan la probabilidad de que aparezcan problemas comportamentales en un futuro. Ocurre lo mismo que con los factores de protección, los factores de riesgo no determinan que alguna conducta o actividad dañina o antisocial vaya a ocurrir, pero sí aumenta la posibilidad de que ellas surjan (Benard, 2004)

Estos factores también se clasifican en, personales, interpersonales y ambientales. En los personales, se incluyen: un bajo coeficiente intelectual, la existencia de antecedentes de alcoholismo o drogadicción, y problemas de salud, emocionales o de tipo orgánico, así como la falta de motivación. (Benard, 2004). Los interpersonales comprenden los factores familiares, escolares y de pares, como una inadecuada comunicación con familiares, problemas entre padres e hijos, la promoción de conductas antisociales por parte de compañeros y abusos sufridos dentro de la familia o en la escuela. Por último, los ambientales corresponden a características geográficas, demográficas, socioeconómicas y sociales como la pobreza o capacidad adquisitiva, la residencia en una zona marginada, inseguridad y disponibilidad de recursos, etc. (Benard, 2004).

De una forma similar, Aguirre (2004) divide los factores de riesgo en: Factores individuales, compuesto por desventajas físicas, mal manejo emocional, dificultades perinatales, daño neurológico, etc.; Familiares y sociales, como el abuso de sustancias en el núcleo familiar, nivel socioeconómico, abandono, maltrato, entre otros; y Del medio, compuesto por el fácil acceso a drogas y sustancias nocivas para la salud, desigualdad, desempleo, violencia, poco apoyo emocional, etcétera.

Vega, Rivera y Quintanilla (2010) llevaron a cabo una investigación con niños de 6, 8 y 10 años en México, el objetivo del estudio fue conocer la manera en que los menores se desenvuelven en distintas situaciones conflictivas en diversos contextos y cómo las resuelven, sobre todo tomando en cuenta los recursos psicológicos con los que cuentan y su relación con los percibidos en sus familias, para ello utilizaron una metodología cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas. La muestra estuvo conformada por

90 niños, 30 niños por cada grupo de edad, La entrevista se basó en las preguntas abiertas de Rivera-Heredia (2007), que evalúan la percepción de recursos para enfrentar situaciones dificultades en distintos contextos; también se les pidió explicaran cómo resuelven un conflicto en casa y dieran un ejemplo. Se usaron dos tipos de aplicaciones; para los grupos de 8 y 10 años se aplicó de forma grupal, mientras que para los niños de 6 se aplicó de forma individual, con el objetivo de resolver dudas respecto al lenguaje de las preguntas. Las preguntas se centraron en 7 rubros:

- Problemas en la escuela
- Problemas con los amigos.
- Problemas con alguien de la familia
- Cuando se sienten mal por hacer enojar a alguien
- Al expresar las cosas que les gusta de sí mismos.
- Sus cualidades
- Cosas que hacen bien

Dentro de estas preguntas encontraron que el grupo de niños de 6 años mostraron más dependencia hacia el apoyo de sus padres, y la humanidad del trato con otros se identificó como su principal cualidad, En el grupo de niños de 8 años, las redes sociales, capacidad de autorregulación y habilidad de comunicación son sus principales recursos personales, mientras que el grupo de niños de 10 años coincidieron en la habilidad de comunicación y redes sociales, y se sumaron los atributos físicos percibidos, el apoyo parental y la autorregulación. Los autores explican que de acuerdo con Walsh (2004), Gesell y Bates (1998) y Barudy y Dantagnan (2005), las características que coinciden entre estos niños y las personas resilientes son un amplio repertorio de respuestas ante

una situación conflictiva, el conocimiento y exploración de su entorno, habilidades comunicativas, la percepción de apoyo externo y su uso para superar situaciones adversas.

Como se mencionó anteriormente, la existencia de factores de riesgo, no quiere decir que esté asegurado su fracaso o su falta de resiliencia, y el siguiente estudio es un ejemplo de ello. Cordini (2004) llevó a cabo una investigación con 170 adolescentes brasileños de escuelas públicas y privadas, todos ellos entre los 14 y 18 años, y pertenecientes a diferentes ciudades con diferentes índices de violencia.

La investigación usó como base la concepción de Anatovsky (1987) sobre el Sentido de Coherencia, y cómo puede este fungir como factor protector ante situaciones de gran estrés. Las hipótesis de la autora fueron: Los adolescentes de clase media alta, tendrán puntajes superiores; Habrá una distinción en cuanto a puntajes entre hombres y mujeres; Quienes cuentan con una familia completa, mostrarán mejores puntajes que quienes no la tienen. La manera de recabar la información fue a través de métodos cualitativos y cuantitativos. Se usó la Escala Intercultural del Sentido de Coherencia, de Anatovsky (1987).

Se encontró que no hubo una diferencia significativa respecto a los estratos sociales, aunque sí los hubo en cuestión de sexo. Los hombres puntuaron alto en el factor cognitivo, mientras que las mujeres lo hicieron en los factores instrumental y afectivo. Al comparar los resultados de la encuesta con los datos cualitativos, concluye que la razón de esta diferencia es, al igual que en el caso de México analizado anteriormente, la influencia de la cultura y lo socialmente aceptado. Aunque esto también le lleva a otra conclusión: las mujeres poseen mayor capacidad de resiliencia que los hombres, debido

a que los hombres se enfocan sólo en el desarrollo del factor cognitivo, y las mujeres desarrollan dos.

Otra diferencia que muestra el límite de la influencia de un factor de riesgo es que quienes viven en una ciudad violenta, mostraron mejores capacidades para ser resilientes, que quienes vivían en una ciudad no violenta, y la autora menciona que es debido a la necesidad de resistir las situaciones altamente estresantes, de su medio.

Se menciona en el estudio que los adolescentes expresaron lo importante que es para ellos una familia que permite el diálogo, es flexible y afectuosa, así como la presencia de grupos sociales de apoyo, como la religión, o las actividades de entretenimiento, por su capacidad para facilitar la interacción con otras personas.

También en México se ha realizado un estudio sobre el impacto de un factor de riesgo, sobre la vida de las personas. García, García-Méndez y Rivera (2015) hicieron un estudio comparativo sobre el potencial resiliente en padres con hijos que consumen y no consumen alcohol. Trabajaron con una muestra de 330 padres y madres de entre 30-57 años, de los cuales 140 eran padres de adolescentes que sí consumían alcohol, y 187 padres de adolescentes que no consumían. Utilizaron la Escala de Potencial Resiliente de García y García-Méndez (2013), y la Escala de Funcionamiento Familiar de García, Rivera, Reyes y Díaz-Loving. (2006).

Los autores explican que la comunicación deficiente, los frecuentes conflictos, así como las acciones de riesgo que realizan los padres, influyen sobre el comportamiento de los adolescentes en la ejecución de conductas de riesgo, como lo es la ingesta de alcohol. También mencionan que una comunicación de calidad y una interacción familiar positiva, mejora el vínculo entre sus integrantes, la medida en que se expresan,

disminuyen los conflictos y facilita el desarrollo de una alta autoestima individual y familiar (Davis y Spillman, 2011; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Londoño y Valencia, 2008).

Los resultados, mostraron que la percepción de un ambiente positivo favorece también la percepción de control sobre situaciones adversas, que coincide con lo dicho por Natera, Mora y Tiburcio (2003). La percepción del manejo de situaciones, y toma de decisiones en momentos de estrés, funge como factor protector en aquellas familias que tienen entre sus miembros a un mentor infractor. En esta investigación, los autores reportaron que las familias sin hijos que bebieran alcohol contaban con las capacidades para adaptarse a los cambios, y dar sentido a su vida; estas habilidades, se veían favorecidas en la medida en que las reglas y límites eran más claros.

Como conclusión, los investigadores mencionan que, al igual que para Benard (2004) y Coakley, *et. al.* (2010), para ellos es importante resaltar el papel del círculo familiar como factor protector, por su participación en el aprendizaje de estrategias de enfrentamiento y como amortiguador en los casos de situaciones altamente estresantes.

Cómo se mencionó en el apartado de educación especial, las familias que cuentan con al menos un miembro con necesidades educativas especiales, se enfrentan a una situación de vulnerabilidad, por lo que ha sido importante el estudio de la resiliencia con esta población.

Resiliencia y educación especial.

Se considera a la resiliencia como un proceso que ocurre en diferentes contextos y momentos en la vida, por lo que se ha trasladado el concepto de resiliencia hacia ellos,

y se puede encontrar resiliencia en la familia, o resiliencia familiar, resiliencia escolar o educativa, comunitaria o social (Ehrensaft y Tousignant, 2003).

La resiliencia comunitaria corresponde a la capacidad de una localidad para enfrentar y superar crisis de tipo económico, de desastre o calamidades que afecten a todos, a través de esto, la comunidad se vuelve más fuerte y capaz de superar nuevas catástrofes (Walker, Holliger, Carpenter, y Kinzing, 2004).

La resiliencia familiar es definida por Walsh (2004) y Simon, Murphy y Smith (2005) como la habilidad de una familia para enfrentar positivamente un problema o adversidad, superarlo y con ello, obtener recursos y habilidades que la fortalezcan y permitan enfrentar nuevos momentos de crisis o negativos.

Por otro lado, la resiliencia educativa se relaciona con la posibilidad de tener éxito en la escuela no obstante a condiciones personales, contextuales o ambientales que funjan como factores de riesgo (Bryan, 2005; Gordon-Rouse, Bamaca-Gómez, Newman y Newman, 2001). Y como se vio en el apartado anterior, estos factores de riesgo también incluyen a las necesidades educativas especiales.

Bryan (2005) también hace mención sobre el alumno resiliente, a quien define como aquel alumno que cuenta con las habilidades necesarias para hacer frente a las adversidades y factores de riesgo que hacen difícil su permanencia en la escuela. Aunque esto no significa que sólo sea el alumno quien deba sobreponerse a la situación, o que es el único partícipe en este proceso. Patterson, Colins y Abbot. (2004) hacen mención del maestro resiliente, que ocupa sus recursos de forma productiva en desarrollar objetivos que le permitan hacer frente a condiciones educativas adversas, favoreciendo su desempeño en la escuela.

En Estados Unidos, se ha registrado un recorte importante correspondiente al personal que trabaja con necesidades especiales, por lo que actualmente existen menos profesores dedicados específicamente a la educación especial y, por lo tanto, la carga de trabajo sobre ellos es mayor a la que tenían anteriormente (Cegelka, 2004; Sack, 1999).

Benjamin y Black (2012) presentan un estudio de corte cualitativo en el que hacen entrevistas a 5 profesores novatos en el área de educación especial para conocer su experiencia respecto a su percepción sobre el apoyo que reciben por parte de sus supervisores y colegas, como un factor protector o de riesgo en su prevalencia como profesores del área. Los autores encontraron que poco más de la mitad de los entrevistados reportaban haber sentido apoyo por parte de sus supervisores; el apoyo se observó a través de cómo fue la primera entrevista entre ambos, las recomendaciones que les hacían durante el tiempo que trabajaron en la escuela, observaciones sobre su desempeño y la retroalimentación posterior a un cambio o el seguimiento de alguna observación. Todos los participantes reportaron la importancia del apoyo administrativo, para el desempeño de su labor. Por otro lado, el papel de los colegas como un factor protector o de riesgo es también relevante, aunque hicieron una distinción entre el que reciben por parte de profesores de educación especial y profesores de educación general.

Aunque la resiliencia comunitaria o social facilita el enfrentamiento de situaciones adversas a nivel local, los estudiantes perciben en mayor medida la resiliencia por familiar y escolar, debido a que son los ambientes con los que más contacto mantiene.

Como se ha visto en las descripciones anteriores, la escuela regular demanda que los profesores sepan controlar situaciones que les resultan estresantes en forma significativa, lo que lleva a la conclusión de que la resiliencia en la educación especial será de mayor importancia, para hacer frente a la situación adversa por la que atraviesan los alumnos y el profesor al diseñar estrategias de enseñanza específicas para cada uno. El estudio de la resiliencia dentro de la educación especial cobra relevancia e impacto debido a las características personales de estos estudiantes, ya sea por situaciones temporales, discapacidad o aptitudes sobresalientes, además de elementos en la escuela, sociedad, o familia que pueden ser estresores significativos.

Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuente (2013) a través de un estudio realizado con trabajadores del área de educación especial, concluyeron que quienes tienen mayor habilidad para percibir, manejar y asimilar emociones propias y de los demás, tienen un nivel de resiliencia mayor, por lo que es de esperar que dentro de la educación especial, tanto alumnos, como maestros y familiares, utilicen estos recursos para superar las dificultades que se presentan en el aprendizaje.

Seligman y Czikszentmihalyi (2000) mencionan que es importante estudiar los factores protectores y elementos positivos de las personas, al estudiar la resiliencia, para comprender las condiciones que facilitan un desarrollo sano y positivo en el ser humano. Lo que lleva a pensar en aquellas situaciones en las que uno de los factores que funcionan como facilitadores, también cumplen un papel de riesgo, como es el caso de las aptitudes sobresalientes.

Gianino (2012) realizó una investigación en Perú cuya pregunta de investigación se centró en conocer si existía diferencia entre la resiliencia de niños de entre 8 y 11 años

que se encontraban en situación de institucionalización, internados, centros infantojuveniles y de reeducación que están a cargo del Estado, y niños que no eran institucionalizados, por lo que, vivían con su familia y nunca habían estado en instituciones como las anteriores. Una de las características por las que fue relevante hacer el estudio, de acuerdo con la autora, es que son parte de una población que experimenta diversas adversidades, especialmente en el ámbito familiar, por lo que pueden existir variaciones en cuanto a resiliencia se refiere. A pesar de esto, la investigadora argumenta que debido a que la resiliencia no es un rasgo de personalidad, sino un proceso llevado a cabo gracias al ambiente, personas cercanas y características individuales esperaba encontrar características similares entre ambos grupos. La muestra consistió en un total de 112 niños divididos en dos grupos en igual cantidad, 56 niños institucionalizados y 56 no institucionalizados, ambos pertenecían a un nivel socioeconómico bajo o muy bajo. El instrumento que se usó para evaluar la resiliencia fue el Inventario de Resiliencia para niños de Salgado (2005) con el que se buscó medir los factores personales de la resiliencia; consta de 48 ítems, y califica 5 factores personales a través de respuestas de tipo sí y no, dependiendo de si la oración coincide con lo que el evaluado piensa, hace o cree.

Los resultados no mostraron una diferencia significativa entre grupos, un resultado contrario a lo mencionado por Fernández y Fuertes (2005) que afirman una influencia negativa en el desarrollo de los niños. Sin embargo, encuentran similitudes con Hepp (1984), que establece una diferencia entre tipos de instituciones; de asistencia o de tratamiento, por lo que es normal encontrar niños institucionalizados que se desarrollan de forma regular y resiliente. Con base en los factores personales de la resiliencia, se

realizó un análisis comparándolos con las actividades realizadas en el instituto y cómo favorecían ellas estos factores.

El factor Autoestima era estimulado principalmente a través de talleres y pláticas sobre cómo cuidar de sí mismos, además de que mediante el cariño y la atención brindada por los cuidadores se buscaba aumentar su autoestima; todos los niños tenían derecho a comunicarse con sus familias, lo que favorecía el sentimiento de valor propio. Para el fortalecer el factor Empatía se realizaban trabajos escolares y labores del hogar en pequeños grupos; para que los niños se identificaran mejor con sus compañeros, los dormitorios se organizaban por edades, además de que existía un horario de juego en el que se relacionaban todos. El factor Autonomía se trabajaba mediante asignación de tareas de acuerdo con su edad, éstas iban desde mantener ordenado su cuarto hasta hacer la limpieza de otros espacios, como segunda medida para fortalecer la autonomía, los grupos formados por edades se encontraban supervisados por un trabajador de la institución, pero él no intervenía o les ayudaba en las labores, con el objetivo de que ellos mismos mejoraran su trabajo. El Humor es un factor que se trabaja mediante juegos en horarios establecidos. Los fines de semana, los niños tienen oportunidad de visitar a sus familias, en caso de no contar con una o no poder visitarla, se organizan actividades con ellos y con voluntarios que asisten a la institución. Por último, para el factor Creatividad, se desarrollan talleres de arte y durante el resto del tiempo, los niños crean y construyen sus propios juguetes y juegos, por la falta de materiales en la institución.

En esta investigación se observa la importancia del trabajo de la resiliencia en un contexto desfavorecido y en el que se carece de apoyo familiar. Los resultados obtenidos en la prueba, muestran que, como lo menciona Rutter (2007), los factores de riesgo y

protección no son fijos sino dinámicos, y que es más relevante prestar atención en las situaciones y su función en el contexto en el que se presentan. La falta de una familia podría percibirse como un factor de riesgo, sin embargo, los niños fueron separados de ellas porque sus familias representaban más un peligro que un apoyo. Al ser introducidos en un ambiente distinto, en el que el trabajo en equipo es primordial y se fortalecen los factores personales de la resiliencia, el ambiente se vuelve protector y permite un afrontamiento positivo ante esta situación altamente estresante. Sin embargo, no es el único caso y tampoco el único ambiente en el que una situación así puede existir.

Vera-Bachmann y López (2015) trabajaron con una investigación de tipo teórica y analítica respecto al trabajo de la resiliencia académica en un contexto desfavorecido como es el rural. Los autores dentro de su investigación mencionan que una consideración importante para el trabajo de la ruralidad es la modernización de estos espacios. Los ambientes rurales han estrechado su vínculo con la urbanidad, es decir, la distinción entre las ciudades y el campo es menos notable. Sin embargo, la diferencia más notable entre ambos contextos reside en la educación, puesto que un gran número de países se guían a través de organismos internacionales que rigen los parámetros de la educación, pero que pierde de vista los requerimientos de zonas no urbanas, en las que las condiciones, necesidades y prioridades son otras, lo que deja en desventaja a estudiantes de escuelas rurales que se ven obligadas a modificar sus enseñanzas y en otros casos a ser cerradas. Sin embargo, escuelas rurales cubanas han demostrado tener resultados similares en pruebas estandarizadas a nivel internacional, a los estudiantes de zonas urbanas, lo que marca una diferencia entre el cierre de escuelas y

la mejora, pues no hay estudios que respalden la idea de que con el cierre de ellas, se favorezca una comunidad, pero sí en el caso de las mejoras (López, 2010).

Los autores encuentran que la resiliencia académica puede ser una forma efectiva de enfrentar la situación de disparidad entre educación rural y urbana, pues funciona a través de las condiciones de riesgo, y logra que los individuos logren avanzar y desarrollen mejores herramientas y recursos (Gaxiola, González y Contreras, 2012). Como sustento para esta hipótesis, presentan los resultados obtenidos por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), en donde se muestra que los estudiantes resilientes que cuentan con un menor nivel socioeconómico por debajo del promedio en sus respectivos países obtuvieron un desempeño escolar ligeramente mejor que el del resto de estudiantes del país (OECD, 2011). Proponen seguir la sugerencia de Henderson y Milstein (2005) respecto a favorecer la resiliencia al brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación; además menciona que es importante mitigar el riesgo a través enriquecer vínculos entre personas, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida. Por último, retoman las características de un estudiante resiliente que menciona la OECD (2011):

- Confianza en sus habilidades académicas: Creen que pueden dar respuestas correctas a preguntas en la escuela.
- Autoeficacia académica: Buscan mejorar su desempeño escolar.
- Autoconcepto académico: Creen que tienen las habilidades suficientes para hacer frente a diversas tareas en la escuela.

- Redes de apoyo: Cuenta con recursos familiares, escolares y de pares que favorecen su desempeño escolar.
- Concreción de metas: Realiza actividades necesarias para obtener buenos resultados en su aprendizaje y evaluación.

Rodríguez, Guzmán y Yela (2012) presentan una investigación sobre una población similar, los niños y familias que viven en extrema pobreza. Familias que se encuentran en desventaja económica y requieren del apoyo del Estado. El instrumento que utilizaron fue el Inventario de Factores Personales de Resiliencia de Salgado (2005) que anteriormente se describió, y la muestra estuvo conformada por 200 niños de entre 7 y 12 años, 49% hombres y 51% mujeres. Como parámetro de inclusión, la familia del niño debía pertenecer al programa RED UNIDOS, un proyecto del Estado colombiano para dar atención a la población en pobreza extrema.

Los resultados mostraron que, en lo general, los niños tenían una resiliencia dentro del promedio, es decir, el 61% de la muestra contaba con una resiliencia dentro del rango normal, mientras que el 34% tuvo un resultado alto y el 2 % un resultado muy alto. Tan sólo el 3% de los niños mostraron tener una resiliencia con un puntaje bajo. La conclusión de los autores es que los participantes cuentan con algunas habilidades resilientes, pero las condiciones no son adecuadas para que se desarrollen completamente. Estos investigadores mencionan que, a pesar de que estos niños desarrollan moderadamente los factores personales de resiliencia, no es suficiente para romper con el círculo de pobreza en el que se encuentran. Aunque la mayoría tiene un resultado dentro del rango normal, sus condiciones de vida están por debajo, por lo que necesitarían al menos un

resultado de alto. Es por esto que recalcan la importancia de trabajar no solamente la resiliencia en los niños, sino la resiliencia familiar, a través de los sistemas de creencias de la misma, sus patrones de organización y el tipo de comunicación que utilizan para resolver sus problemas (Walsh, 2004), trabajando desde y para la familia.

Es importante notar en este estudio la señalización que hacen los autores hacia el nivel de resiliencia y las condiciones en que se encuentran los participantes, porque esto apunta a una característica fundamental en el trabajo de esta; el ambiente y el sujeto. Ni el ambiente es causa directa e irremediable de un bajo nivel de resiliencia, ni las características del individuo el único origen; es la relación dinámica entre ambas lo que puede definir el nivel.

Aunque los anteriores estudios muestran la forma en que se ha investigado la resiliencia, también existen formas de intervención como la que muestra Urbistondo (2009) en un programa para niños autistas y sus padres. Mediante un muestreo intencional se solicitó la participación de 4 familias y de 4 equipos terapéuticos; un total de 4 padres, 4 madres, 4 coordinadoras, y 8 terapeutas. El instrumento utilizado fue una entrevista semidirigida centrada en la resiliencia familiar desde una perspectiva de psicología positiva y con el modelo de Grotberg (2006). Las entrevistas se llevaron a cabo en el domicilio de los participantes y en entrevistas de orientación a padres.

A través de las entrevistas se ubicaron 5 ejes de recursos de acuerdo con el enfoque positivo de Walsh (2004): Iniciativa activa y perseverancia, Coraje y aliento, Mantener la esperanza y optimismo, Puntos fuertes y potencialidades, y Dominio de lo posible y aceptación. Se encontró que en Iniciativa y perseverancia 3 familias encontraban apoyo en Internet, 3 con la familia extensa, 2 familias con los terapeutas y una familia con la

religión. En el rubro de Coraje y aliento los cuatro pares de padres encuentran apoyo dentro de la misma familia o con su pareja, 3 en grupos de padres con la misma situación, 3 en internet, 2 con los terapeutas y 2 más en la religión. Para Mantener la esperanza y optimismo las 4 familias encuentran recursos en el programa “Ser persona” del Centro Ann Sullivan del Perú (CASP, 2009) y con el control conductual, 3 con sus terapeutas y 2 con las características del niño. En el rubro de puntos fuertes y potencialidades se encontró que todos los terapeutas hacían énfasis en el déficit y no en las potencialidades. Por último, en el punto referente al dominio de lo posible, los padres se apoyan del control conductual, en las características del niño y en el trabajo terapéutico con el niño y con la relación de pareja.

Con base en estos hallazgos, realizó una propuesta de programa para el fortalecimiento de la resiliencia familiar; el programa es de tipo multisistémico, por lo que su intervención es con los padres, los terapeutas y la institución. Al igual que el análisis de las entrevistas, está desarrollado a partir de las 5 áreas de recursos del enfoque positivo que contiene 15 líneas de acción: Formación de cuidadoras; Creación de una página web; Apoyo a terapeutas; Compromiso del terapeuta con los padres; Formación para padres y comunicación con sus hijos; Fortalecimiento de resiliencia en terapeutas; Creación de grupos de padres; Construcción de red de padres; Psicoeducación para amigos y familia; Capacitación para terapeutas; Lanzamiento de escuela para familias; Diagnóstico familiar relacional; Fortalecer el área institucional de la asociación; Proveer servicio de terapia familiar; Brindar capacitación en resiliencia familiar a los terapeutas.

En este estudio se observa que debido a que la resiliencia es un proceso que ocurre a través del involucramiento de diversos sistemas, plantea una intervención en diferentes

niveles: familiar, escolar e institucional. La resiliencia es un trabajo complejo que demanda el análisis de diversos factores que inciden en una persona o en un grupo de personas, como la familia.

Roque (2009) también ve la necesidad del trabajo a través de distintos niveles, por lo que en su estudio toma en cuenta factores como la relación de un grupo específico de personas con las personas que componen su familia, su comunidad, los apoyos que reciben por parte del Estado, su relación con las escuelas, y, además, los componentes personales que favorecen la resiliencia. Realizó una investigación conformada por dos estudios mediante los cuales se construyó una escala para medir la resiliencia en madres de niños excepcionales y se comparó dos grupos de madres; madres con alta y baja autodeterminación. El primer estudio, dividido en dos fases, se centra en la creación de la escala; para esto se tuvo la participación de 24 madres en la primera fase que trabajó con grupos focales, y 500 madres en la segunda fase para la construcción y validación de la escala. Durante la primera fase surgieron 10 dimensiones relacionadas con la resiliencia, una vez concluida la segunda fase, las dimensiones se reagruparon en 6, y un total de 45 reactivos de respuesta múltiple en escala tipo Likert de 5 puntos. Las dimensiones resultantes son: Autodeterminación; Fe espiritual; Desesperanza; Falta de apoyo de la pareja; Recursos limitados para satisfacer necesidades; Rechazar la responsabilidad personal.

El segundo estudio de la investigación, constituido también por 2 fases, tiene como objetivo determinar la relación existente entre la resiliencia y los mediadores ambientales en madres de hijos con alguna discapacidad permanente mediante el instrumento validado anteriormente. Además, se busca analizar la relación entre factores de

resiliencia materna y de funcionamiento familiar, por lo que se utilizó también la Escala de Funcionamiento Familiar. El diseño de la investigación es mixto y la autora presenta la hipótesis de que las madres de hijos con discapacidad permanente difieren entre sí en cuando a los niveles de autodeterminación y mediadores personales y ambientales. Un total de 76 madres de al menos un hijo con discapacidad permanente de entre 24 y 74 años, participaron voluntariamente.

La autora compara los resultados obtenidos con lo mencionado por Luthar *et. al.* (2000), quien apunta a que las personas resilientes no son todas iguales, es decir, no muestran las mismas características ni con la misma magnitud. Roque (2009) encontró 5 grupos de madres con características diversas respecto a la resiliencia. Lo que confirma la hipótesis de que tanto la autodeterminación como los mediadores positivos, se presentan en diferente grado. Roque encontró una relación positiva y significativa entre la autodeterminación, con el ambiente familiar positivo y la cohesión. La autora también identificó una relación positiva entre la autodeterminación y la claridad de reglas, tolerancia a la frustración y evitación del conflicto, por lo que señala la importancia de identificar de forma temprana el nivel de resiliencia, y en específico de la autodeterminación, en madres de niños con discapacidad, para realizar una intervención más efectiva.

En la segunda fase del estudio, que es de tipo descriptiva, se conformaron 2 grupos extremos; las madres con un alto nivel de autodeterminación y las madres con un bajo nivel de autodeterminación. Se organizaron los resultados en 4 relaciones: relación de la madre con: el hijo; el contexto familiar y el hijo; el contexto escolar y el hijo; el contexto social y el hijo. En la relación Madre-Hijo se observan contrastes respecto a la reacción

ante la noticia de la discapacidad, en el grupo 1 hay aceptación, esperanza, fortaleza, responsabilidad, empatía y autonomía, mientras que en el grupo 2 se encontró negación, no aceptación, desesperanza, sensación de debilidad, evasión de responsabilidad, falta de empatía y problema para tomar decisiones. En cuanto a la relación Madre-contexto familiar-hijo, se encontró que en el grupo 1 la familia cobra una importancia primordial, hay una reacción de optimismo, integración en actividades, reglas claras, unión ante problemas económicos y un vínculo emocional entre los miembros y el niño con discapacidad. Respecto a la relación con el contexto escolar, las madres del primer grupo investigaron varias opciones e insistieron para inscribirlos en la que fue su elección y observaron el desempeño de los profesores, mientras que las madres del grupo 2 eligieron la escuela de acuerdo con comodidad y aspecto de la institución. Por último, en el rubro del contexto social, ambos grupos contaban con el apoyo de amigos, sin embargo, diferían en cuanto al apoyo recibido por parte del trabajo, instituciones de salud y la disposición de las madres para permitir la participación de un profesional en la educación del menor.

Resiliencia y aptitud sobresaliente.

La cantidad de estudios que existen dedicados al estudio de la resiliencia en jóvenes y niños con aptitudes sobresalientes es significativamente menor a la que existe con relación a otras necesidades especiales.

La SEP propuso desde el 2005 una forma de intervención para los alumnos con aptitudes sobresalientes, esto debido a la propuesta de integración educativa, que consiste en no hacer división entre alumnos con necesidades educativas especiales y

alumnos sin necesidades educativas especiales dentro de la educación pública, como medida para combatir la discriminación hacia ellos (SEP, 2012).

Las medidas adoptadas por la SEP (2006) comprenden desde la identificación hasta el tratamiento, sin embargo, la primera fase de la identificación consiste en inventarios para maestros y padres, en donde pueden nominar a algunos alumnos de los que sospechen tienen aptitudes sobresalientes. Es aquí donde aparece el primer inconveniente, y es que, en diversas investigaciones, como la de Acle y Ordaz (2010), a los alumnos con aptitudes sobresalientes regularmente se les cataloga como alumnos con problemas de conducta, no con aptitudes sobresalientes.

Estos alumnos se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a que no se les han dado las herramientas necesarias para un desempeño escolar de su capacidad; esto se debe a la creencia de que sus aptitudes sobresalientes bastan para alcanzar su máximo potencial (Valadez *et. al.*, 2006). Esta tarea se dificulta aún más en ambientes de pobreza, pues la escolarización pierde importancia frente a cuestiones culturales o de creencias (Burney y Beilke, 2008).

Acle y Ordaz (2010) realizaron una investigación en la que utilizaron el enfoque ecosistémico como una forma para brindar respuesta a aquellos niños que habitan zonas de marginación social y requieren de educación especial, pero son integrados a escuelas regulares. Los participantes fueron 13 niños identificados con aptitudes sobresalientes, en el periodo 2005-2007, y 11 más en el ciclo 2007-2009, un total de 24 niños con aptitudes sobresalientes; además de los estudiantes, también participaron 8 madres del primer ciclo, 11 del segundo, y un padre también del segundo; un total de 20 padres. La mayoría de las familias de la primera generación vivían en casas de los suegros, tenían

un ingreso mensual de \$4,615, equivalente a tres salarios mínimos diarios, y la escolaridad llegaba hasta secundaria; Las familias de la segunda generación tenían estudios de primaria, hasta carrera técnica.

Los instrumentos usados fueron:

- Prueba informal de dictado.
- Escala de inteligencia revisada para nivel escolar (WISC-R).
- Inventario de articulación del lenguaje (Melgar, 1977).
- Prueba de aprecepción infantil con figuras animales (CAT-A).
- Prueba gráfica casa-árbol-persona (HTP).
- Técnica del dibujo e historia de un animal.
- Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el potencial sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria (Covarrubias, 2001).
- Guía de entrevista individual para padres de familia (Acle y Roque, 2006).
- Prueba de Pensamiento Creativo Figural de Torrance (2008b).
- Programa integral para niños con aptitudes sobresalientes, padres y maestros de escuela regular.

Las autoras reportan que el total de alumnos con aptitudes sobresalientes detectados corresponde al 10%, y es importante mantenerlo en cuenta debido a que representa una incidencia alta considerando los índices de adversidad. Los principales factores de riesgo que encontraron fueron: Separación familiar por migración, el trabajo de los padres, el ingreso económico y el tiempo que dedicaban a las actividades escolares. Con base en el modelo ecosistémico desarrollaron los factores de riesgo y protección en cuatro rubros,

las características personales del niño, características de la familia, características del contexto escolares, y características del contexto sociales.

Tabla 1.

Ambientes y su función como factores de riesgo o protección.

Ambientes	Factores de riesgo	Factores protectores
Características personales	<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima. • Problemas de conducta. • Inadecuada relación con sus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud sobresaliente • Alta creatividad • Alto nivel de compromiso con la tarea.
Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel educativo • Violencia • Falta de apoyo afectivo y escolar • Bajos ingresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de reglas. • Apoyo de familia extensa. • Participación en talleres.
Contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying. • Deserción escolar. • Falta de detección. • Falsas expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con el equipo. • Favorecer relaciones entre compañeros. • Detección temprana.
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • Marginación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo económico a través de becas.

- Carencia de servicios de salud.
 - Delincuencia
 - Drogadicción
 - Replanteamiento del programa de integración educativa.
 - Brindar apoyo para reducir la deserción escolar.
-

Concluyen que su investigación concuerda con lo presentado por Kitano y Lewis (2005) respecto a que la aptitud sobresaliente no es necesariamente predictora de un afrontamiento exitoso ante situaciones adversas, aunque sí pueden ayudar a desarrollar conductas resilientes, por lo que las autoras recalcan la importancia de promover la autoeficacia y las relaciones interpersonales positivas en esta población.

Esta investigación permite observar de forma más clara los factores que toman parte en el proceso de resiliencia, así como tomar en cuenta que no actúan de forma independiente, sino conjunta; existen características de un ambiente que pueden fungir como un factor de riesgo, pero es posible superarlo si en otros contextos existe un apoyo. Además, las autoras plantean interrogantes que dan cabida a nuevos estudios, como ¿Existe un ambiente que tenga mayor impacto en el desarrollo de resiliencia? ¿La interacción de qué contextos es prioritaria para su trabajo? Aunque ya ha habido aproximaciones hacia el trabajo de ambientes en concreto y sus características con alumnos con aptitudes sobresalientes, también con interés de desmitificar la relación directa entre altas habilidades y resiliencia.

García, Yupanqui y Puente (2014) realizaron una investigación con un diseño no experimental y de alcance descriptivo-correlacional en la que estudiaron la relación entre el funcionamiento familiar y la resiliencia en alumnos con aptitudes sobresalientes. La muestra estuvo compuesta por 231 estudiantes de tercer grado de secundaria. Utilizaron dos instrumentos, el cuestionario de evaluación de funcionamiento familiar de Atri que fue revisado por Velasco y Luna (2006), que evalúa 6 factores del funcionamiento familiar a través de una escala tipo Likert de 5 valores; y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) que está formada por 25 ítems en escala tipo Likert de 7 puntos y se desglosa en 5 componentes de la resiliencia: Confianza en sí mismo, Ecuanimidad, Perseverancia, Satisfacción personal, y Sentirse bien solo.

Los autores encontraron que la mayoría de los participantes presentaron resultados de nivel medio en ambas pruebas, y al constatar la significancia, 5 de los 6 factores de funcionamiento familiar mostraron ser estadísticamente significativos. Concluyen que la relación existente entre el funcionamiento familiar y la resiliencia en alumnos con aptitudes sobresalientes es significativa, por lo que, a mayor nivel de funcionamiento familiar, mayor será también el nivel de resiliencia. De sus resultados derivan cuatro observaciones respecto a la relación entre cada componente de funcionamiento familiar.

Para el involucramiento afectivo funcional/disfuncional, que es definido como el grado de interés y valoración que demuestran los miembros de la familia por el resto. Encontraron una significación positiva para el funcional y una negativa para el disfuncional y concuerdan con lo mencionado por Palomar y Márquez (1999), que la familia puede aportar expectativas de vida, apoyo y confianza. En el factor de Comunicación funcional/disfuncional también se presentan resultados significativos

positivos para la comunicación funcional, y negativos para la disfuncional; los autores retoman lo mencionado por Ponzetti y Long (1989) respecto a que la expresión directa clara favorece el diálogo abierto y permite resolver conflictos más fácilmente. El siguiente punto corresponde a la Resolución de problemas que tuvo una significancia positiva, y para Atri y Zetune (2006) representa una familia que se encuentra mejor organizada y por ello es capaz de resolver mejor las adversidades. El último factor corresponde al Control de conducta que no tuvo un resultado significativo, aunque Atri y Zetune (2006) afirman que es un elemento fundamental para el desarrollo de la tolerancia y flexibilidad, por lo que los autores concluyen que el nivel de resiliencia no depende de la flexibilidad, tolerancia o las normas de comportamiento de la familia.

Finalmente coinciden con Valdés-Correa *et. al.* (1997) que menciona que el papel de la familia va más allá de asegurar la supervivencia de sus integrantes, y brinda recursos para afrontar adversidades y superarlas adecuadamente, y encuentran congruencia con Ponzetti y Long (1989) que en sus estudios han demostrado que estudiantes universitarios que tienen apoyo de sus familias logran un mejor desempeño académico.

Para el presente trabajo

Capítulo IV: Metodología

Objetivo general.

Identificar los factores de riesgo y protección presentes en un adolescente con aptitudes sobresalientes que cursa la educación secundaria.

Objetivos particulares.

1. Identificar los factores de riesgo personal de un adolescente con aptitudes sobresalientes
2. Identificar factores de riesgo familiar de un adolescente con aptitudes sobresalientes
3. Identificar los factores de riesgo académico de un adolescente con aptitudes sobresalientes.
4. Identificar los factores protectores personales de un adolescente con aptitudes sobresalientes.
5. Identificar los factores protectores familiares de un adolescente con aptitudes sobresalientes.
6. Identificar los factores protectores académicos de un adolescente con aptitudes sobresalientes.

Diseño de investigación.

Esta investigación tiene un diseño de estudio de caso. Un diseño que se enfoca en el estudio a profundidad que busca comprender la complejidad de una actividad o fenómeno en una situación concreta (Kerlinger & Lee, 2000).

Participantes.

El estudio se realizó con un adolescente de 12 años que cursa la educación secundaria. Fue identificado como un alumno con aptitudes sobresalientes por el Centro de Atención al Talento (CEDAT) en el 2013. Le fueron aplicadas las pruebas WISC-IV en donde obtuvo un CI de 153, y la prueba Beryy-Buktecnica del Desarrollo de la Integración Visomotriz en donde mostró un desarrollo superior al de su edad. También participó su madre de 36 años.

Contexto.

La delegación Iztapalapa es parte de la Ciudad de México. Se encuentra delimitada al norte por la delegación Iztacalco, al oeste con delegaciones Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Xochimilco y Tláhuac, y al este por Valle de Chalco, La Paz y Nezahualcoyotl. En el último censo, la delegación contaba con 1,815,786 habitantes. En su mayoría, los habitantes de la delegación Iztapalapa se dedican al comercio. El grado de marginación social en Iztapalapa, así como el rezago social, se considera como muy bajo (INEGI, 2003).

En los últimos 30 años, la delegación Iztapalapa se ha vuelto el principal punto de crecimiento demográfico del total de la Ciudad de México, en concreto, ha alojado el 83.7% del crecimiento de la población, entre la cual, se encuentra también parte de la población inmigrante, que se ha asentado al sur-oriente de la delegación. La localidad cuenta con escuelas de nivel básico, medio superior y profesional técnico. Del total de escuelas ubicadas en Iztapalapa, el 44.63% son escuelas de enseñanza Preescolar, el 38.33% corresponde a escuelas de Educación Primaria, mientras que las escuelas Secundarias ocupan el 13.02%; sólo el 2.96% del total de escuelas son de nivel Bachillerato, y el 1.05% es de escuelas de categoría Profesional Técnico (Delegación Iztapalapa, 2015).

Las pruebas y entrevistas fueron aplicadas en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en un cubículo de la Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) Zaragoza.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados fueron:

- Entrevista semiestructurada orientada a identificar factores protectores y de riesgo: personales, familiares, académicos, cognoscitivos, emocionales y sociales.
- Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008b). Es una prueba que evalúa la capacidad creativa a través de la composición de dibujos en niños y adolescentes de 6 a 16 años. Está compuesta por 5 indicadores. La fluidez, que se refiere a la cantidad de respuestas generadas por el individuo,

utilizando el estímulo, la originalidad, que toma en cuenta lo poco común de las respuestas, es decir, la baja frecuencia estadística. La elaboración se evalúa por la cantidad de detalles que se agregan a cada dibujo, formando una respuesta más completa. La abstracción de títulos es la habilidad que tiene el individuo para crear títulos abstractos, que capturen la esencia del dibujo. Por último, la resistencia al cierre prematuro, que hace referencia a la capacidad para permitir la ambigüedad y mantener una idea abierta para la integración de nuevos elementos. Respecto a su confiabilidad, el manual indica que presenta un coeficiente de confiabilidad para el índice de confiabilidad de .985.

- Escala Wechsler de Inteligencia para Niños – IV (Wechsler, 2005). Es un instrumento clínico que estima la capacidad cognoscitiva de niños y adolescentes entre los 6 y 16 años. Es de aplicación individual, está conformado por 15 pruebas que evalúan 5 rubros: comprensión verbal; Razonamiento perceptual, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y el coeficiente intelectual. Además, la prueba brinda herramientas para detectar áreas de oportunidad y fortalezas. La prueba ha obtenido un índice de confiabilidad de 0.95.
- Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Avanzada (Raven, Court y Raven, 2008). Es una prueba cuya intención es medir la capacidad intelectual general también llamado factor G, cuyos componentes son la capacidad educativa, que se centra en dar sentido a un contenido confuso; y la capacidad reproductiva, conformada por las habilidades del dominio, recuerdo y reproducción de un material. Se compone de dos series. La serie I consta de 12 reactivos y su función es familiarizar al individuo con la prueba, la serie II se compone de 36. Puede ser

aplicada sin tiempo límite para la evaluación de la observación y pensamiento claro, o con un máximo de 40 minutos, para determinar la capacidad intelectual. Consiste en elegir una de ocho opciones de respuesta que logren completar la figura de manera vertical y horizontal. Sus autores mencionan que la prueba mostró un índice de confiabilidad de .91.

- Test de la figura humana de Koppitz (Koppitz, 1991). Es una prueba proyectiva con específico enfoque en niños en la que se representa la personalidad propia y su relación con el ambiente. En una hoja blanca tamaño carta y con lápiz, se le pide al participante que dibuje una persona, por lo que no existe un límite de tiempo, y puede ser aplicado de manera individual o colectiva.
- Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes (González-Arratía, 2016). Es un instrumento de autoinforme que está conformado por 32 reactivos con opciones de respuesta tipo Lickert de cinco opciones y cuyas valoraciones son siempre, la mayoría de las veces, indeciso, algunas veces y nunca. Puede ser aplicado de forma individual o colectiva, y para su respuesta basta con marcar con una equis la opción que mejor describa el comportamiento de quien contesta. La prueba evalúa la resiliencia a través de tres factores (factores protectores internos, factores protectores externos y empatía), y fue construido a través del trabajo con niños mexicanos. Cuenta con un índice de confiabilidad de .91.

Procedimiento.

El participante y su madre acudían a un taller impartido en la CUAS Tamaulipas; Se observó que Carlos presentaba un desempeño superior a su edad por lo que se platicó con su mamá, quien confirmó que en otro momento se le habían identificado sus aptitudes sobresalientes. Ante esto, se le planteó la posibilidad de desarrollar una investigación en torno a las aptitudes sobresalientes y el potencial resiliente, en donde se podría estudiar el caso del menor. Se le explicó que se le aplicarían algunas pruebas y unas entrevistas en caso de que estuvieran de acuerdo. Tanto la madre como el participante aceptaron y se les proporcionó un consentimiento informado para confirmar su colaboración con la investigación, una vez firmado se acordaron fechas y lugares para la evaluación y desarrollo de las entrevistas.

La evaluación se llevó a cabo en la Clínica Universitaria de Atención a la Salud (CUAS) Zaragoza. Se utilizó un cubículo en el que se dispuso de una mesa, dos sillas y suficiente luz, para la correcta aplicación de las pruebas. Los instrumentos aplicados fueron el test de matrices progresivas de Raven escala avanzada, la prueba de pensamiento creativo de Torrance, el dibujo de la figura humana, y el dibujo de una persona bajo la lluvia. También se realizó un primer acercamiento a conocer la relación del participante con su familia, y se logró ver una estrecha relación entre la madre y él, por lo que se acordó una nueva fecha para realizar una primera entrevista con ella, debido a las clases del adolescente en la secundaria. La entrevista fue realizada en un cubículo de la CUAS Zaragoza. Primero se le aplicó el cuestionario de resiliencia de González-Arratia, y después se le hizo la entrevista.

Capítulo V: Resultados

El objetivo de este estudio fue identificar las características del proceso de resiliencia y sus componentes en un adolescente con aptitudes sobresalientes que cursa la educación secundaria. Para ello se utilizaron diferentes instrumentos que permitieron la identificación de habilidades que fungen como factores protectores y de riesgo, pues como menciona González-Arratia (2016) para el estudio de la resiliencia, es necesario conocer la interacción entre estos elementos y el individuo. A continuación, se hace una semblanza sobre los resultados obtenidos en las pruebas, y se agruparán de acuerdo con los objetivos particulares. Por lo que se iniciará con un breve resumen sobre los factores de riesgo encontrado en el test de matrices progresivas de Raven (Raven, Court & Raven, 2008) y la prueba WISC-IV (Wechsler, 2005), seguida de la prueba de pensamiento creativo de Torrance (Torrance, 2008b), la interpretación de la figura humana de Koppitz (Koppitz, 1991), el cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes (González-Arratia, 2016) y, por último, lo concerniente al entorno académico. Para los factores protectores se seguirá el mismo orden.

Descripción de las pruebas.

Al respecto del test de matrices progresivas avanzada de Raven *et. al.* (2008) se observó que Carlos obtuvo un total de 29 aciertos en la serie II. De acuerdo con el manual, una persona de 12 años, es considerada en el percentil 75 cuando logra un puntaje igual o superior a 15 puntos. El resultado obtenido por el participante le ubica en el percentil 99 que, expresado de otra forma, significa que sólo el 1% de las personas con esa misma edad logran un resultado similar.

A lo largo de las entrevistas el participante y su mamá mencionaron sucesos y elementos que coinciden con las características de las personas con aptitudes

sobresalientes como su participación en una olimpiada del conocimiento, debido a una posible alta capacidad intelectual. Por otra parte, cuando se le preguntó al respecto de su desempeño escolar y su participación en clase, Carlos mencionó que no ha tenido alguna dificultad en sus materias, incluyendo educación física. También comentó que sigue tratando de participar en clase a pesar de haber obtenido el límite máximo de participaciones necesarias para la materia.

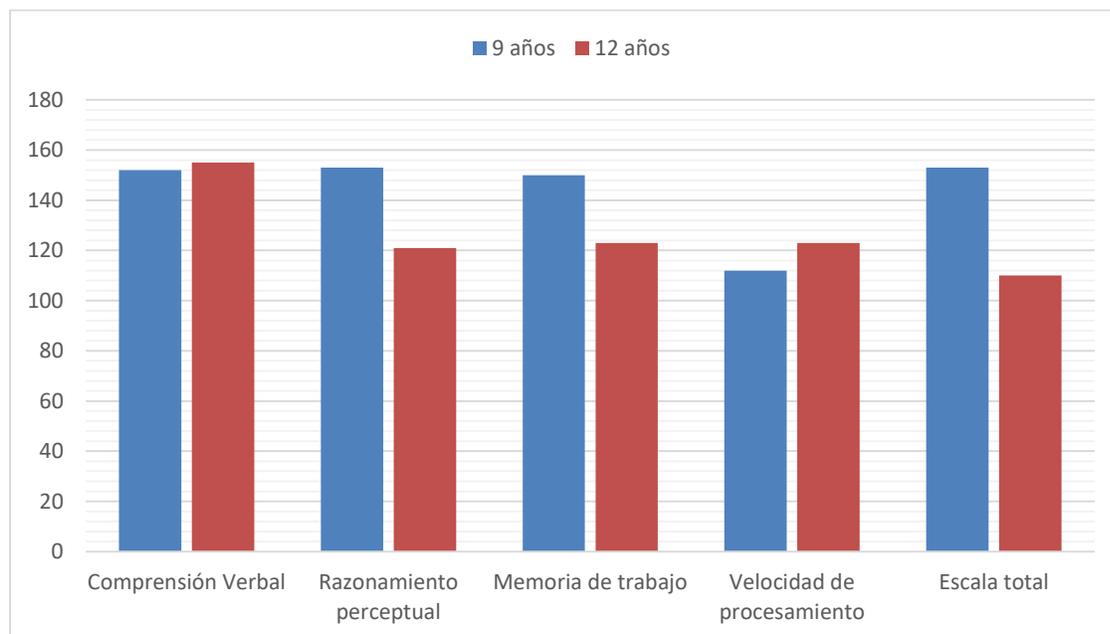
Se comparó el resultado que obtuvo a los 9 años en la prueba WISC-IV aplicada en Centro de Atención al Talento (CEDAT), con el resultado que registró en la misma prueba aplicada a los 12 años y se encontró una importante diferencia entre ambos. Su resultado en la prueba aplicada a los 9 años corresponde a un CI de 159, con fortalezas en todas las áreas excepto una; La velocidad de procesamiento fue el rubro en el que puntuó más bajo.

En el área de comprensión verbal obtuvo un índice de 152 que le ubican en un rango muy superior a la media, es decir, se encuentra por encima del percentil 99. Esto significa que a los 9 años contaba con una elevada capacidad de comunicación con personas de su edad o mayores, además de una gran capacidad para la abstracción y agilidad verbal. En el razonamiento perceptual obtuvo un índice de 153, que lo colocó en el percentil 99 y significa que posee una alta capacidad para analizar y sintetizar información que obtiene o le es brindada, facilitando la habilidad de resolución de problemas (Weschler, 2005). Su índice en la memoria de trabajo fue de 150, que también le ubicó dentro del percentil 99. Esto significa que Carlos es capaz de retener información el tiempo suficiente para poder usarla.

El índice más bajo en la prueba WISC-IV que le fue administrada a los 9 años fue la velocidad de procesamiento; rubro relacionado con el tiempo requerido para ejecutar una tarea correctamente. Su índice en este rubro fue de 112; sin embargo, el percentil en el que se ubica con este resultado es 79, por lo que, aun siendo su resultado más bajo, se ubicó en un rango superior. Por último, el cociente intelectual total obtenido a la edad de 9 años fue de 153 que, de manera similar al resto de áreas, le ubican en el percentil 99.

Cuando se hizo la revisión de los resultados del participante en la nueva aplicación de la prueba, se observó una disminución de su desempeño en tres áreas: razonamiento perceptual, memoria de trabajo y escala total. En el razonamiento perceptual pasó de 153 puntos a un índice de 121; a pesar de la disminución, Carlos se ubicó en la categoría de desempeño superior. Fue similar el caso de la memoria de trabajo que se redujo de un índice de 150 a uno de 123. Sin embargo, fue un desempeño superior de acuerdo con los parámetros de la prueba. Sin embargo, el caso más relevante en la comparación de resultados es la escala total del cociente intelectual que pasó de 153 puntos a 110, lo cual no le coloca en la categoría de desempeño superior, sino del rango promedio alto a través de esta prueba (Figura 1).

Figura 1. Comparación de puntajes de aptitud intelectual a los 9 y a los 12 años.

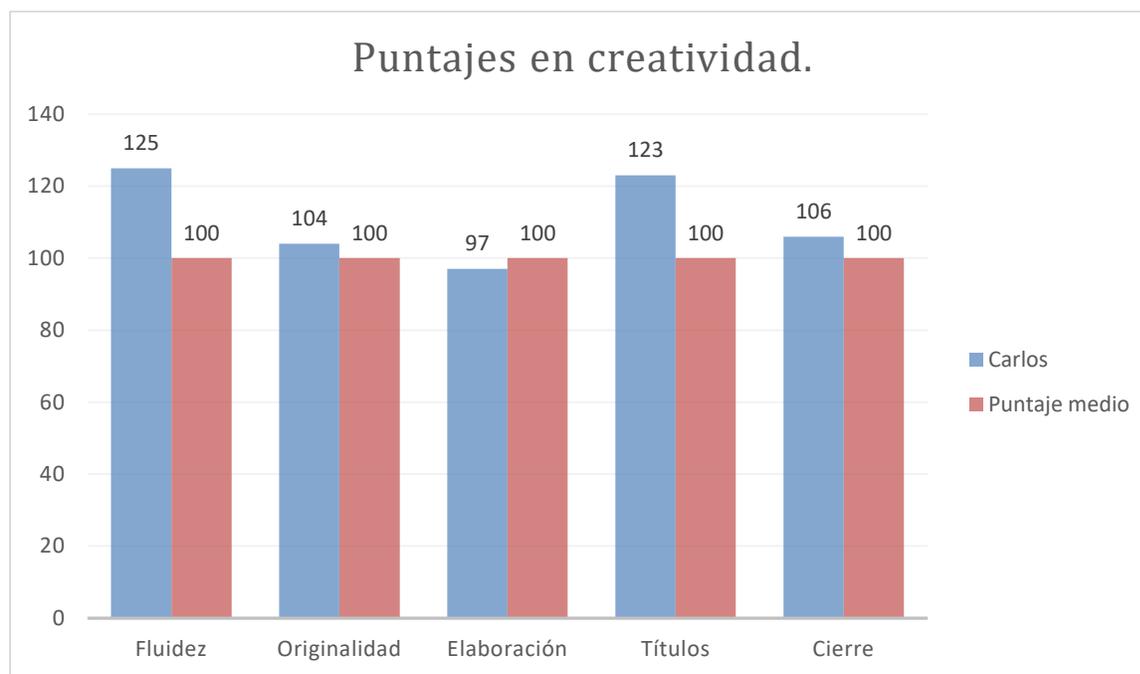


Mönks y Boxtel (1985) señalan que una de las razones por las que ocurre un cambio en el resultado de las pruebas de inteligencia cuando se hacen a distas edades es el medio ambiente. Afirman que las aptitudes sobresalientes no existen en el vacío, sino que pueden modificarse, es decir, fortalecerse o verse mermadas pues no son cualidades estáticas, o invariables.

Otro aspecto sobre las habilidades cognoscitivas es la creatividad; se estudia a través de 5 áreas: fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre. En la prueba de pensamiento creativo de Torrance, el participante obtuvo un puntaje crudo total de 73 y índice creativo de 129 puntos; de acuerdo con Torrance (2008a) le confiere estar en el percentil 76 comparado con la población norteamericana. Ordaz (2013) ofrece datos de una población mexicana de entre 15 y 19 años en quienes el percentil 75 para el puntaje crudo total fue 74, por lo que Carlos se encuentra en un punto

muy cercano. Carlos obtuvo los siguientes resultados en los 5 factores comprendidos en la prueba (Figura 2).

Figura 2. Puntajes por factor de creatividad.



En el área de fluidez se registró un resultado de 32 puntos, que se traducen en un puntaje estándar de 125 y lo coloca en el percentil 89, esto muestra que el participante es capaz de generar una gran cantidad de ideas diferentes con un significado concreto como se puede observar en las actividades 2 y 3 de la prueba. En la actividad 2, Carlos utilizó los 10 estímulos brindados, mientras que en la actividad 3 hizo uso de 21 ítems de los 30 dados por la prueba.

En el área de originalidad, se observó que 16 de los 33 dibujos realizados fueron poco comunes y 17 no contaron con esta característica. El resultado de 16 puntos, le colocan en el percentil 58. Esto significa que su habilidad para generar ideas poco comunes se encuentra en un rango similar al que la mayoría de los sujetos obtiene. En la Figura 3 se observa que usó el estímulo como ondas de sonido, y una persona al lado de ellas que

simula estar gritando. Los dibujos que refiere el manual mayormente realizados y por lo cual, el dibujo hecho por Carlos se considera poco común, son los siguientes: rostro o figura humana, letras del alfabeto y números, no se menciona algo respecto a las ondas de sonido.



Figura 3. Originalidad en prueba de pensamiento creativo

En la Figura 4 dibujó una serie de montañas usando figuras similares al estímulo que brinda la prueba y un sol por encima de ellas. De acuerdo con el manual, los dibujos que se realizan más frecuentemente con el estímulo son montañas, números, monjas, búhos, conejos y cohetes, por lo que su dibujo no puntuó como original.



Figura 4. Ejemplo de falta de originalidad.

Respecto a la elaboración, Carlos obtuvo un puntaje estándar de 97, que le ubica en el percentil 44. Aunque fue su resultado más bajo, se encuentra muy cerca del percentil 50. Significa que, el detallado de sus creaciones no es abundante; es decir, agrega elementos suficientes en sus ideas para ser entendibles, pero no añade más elementos para completar su idea. Se puede observar un limitado detalle en los dibujos; aunque agregó colores, en la mayoría de ellos, se observa que, en algunos expresa una idea concreta y no añade elementos adicionales para complementarla. En la Figura 5 se puede observar que la creación con mayor elaboración fue el estímulo de la actividad 1, en el que realizó un huevo acompañado de dos aves y un nido.



Figura 5. Actividad 1 de la prueba de pensamiento creativo de Torrance.

Por otra parte, se puede observar una limitada elaboración en la mayoría de sus creaciones limitada elaboración, por ejemplo, en la Figura 6 dibujó un pino, agregó un

título y color, sin embargo, no se observan más elementos en el dibujo ni en el título que brinden un contexto, o algún otro elemento que complemente su idea.



Figura 6. Elaboración.

Este resultado concuerda con lo encontrado por Acle y Ordaz (2010) respecto a la relación entre intelectualidad y creatividad. Las autoras reportaron una relación negativa entre ambas características. Los niños que presentaron resultados altos en la capacidad intelectual presentaron resultados bajos en la capacidad creativa. Explican que los adolescentes con altos puntajes en la capacidad intelectual buscan dar respuestas correctas y concretas, por lo que la elaboración de las ideas es menor que en el resto de los adolescentes.

El área de abstracción de títulos se califica de 0 a 3 puntos, donde 0 es un título obvio y poco explicativo, 1 corresponde a un título sencillo y descriptivo, 2 para aquellos que cuentan una historia y 3 para los títulos que brindan información que no es posible obtener a través de la visualización del dibujo o añaden conceptos abstractos como la vida, el amor, o la muerte. Carlos obtuvo 13 puntos, es decir, un puntaje estándar de 123 y se ubicó en el percentil 87; de acuerdo con Torrance, tiene la capacidad para obtener

la información más relevante y esencial de una idea y expresarla de manera escrita. Esto quiere decir que logró un pensamiento organizado y sintetizado; a continuación, se presentan dibujos en los que se observa esta característica.

Se observa que tiene una gran capacidad de síntesis pues el título de sus dibujos en la mayoría de ellos es abstracto, por ejemplo, en la Figura 7 dibujó a una persona de líneas lo tituló “la danza”, que da un contexto mayor sobre la actividad que realiza.



Figura 7. Puntaje alto en abstracción de títulos.

Sin embargo, no todas sus creaciones fueron tituladas de manera abstracta. Hubo algunos casos en los que desarrolló un título textual. Un ejemplo de esto se presenta en la Figura 8. En ella dibujó un árbol al que tituló “arbol”.

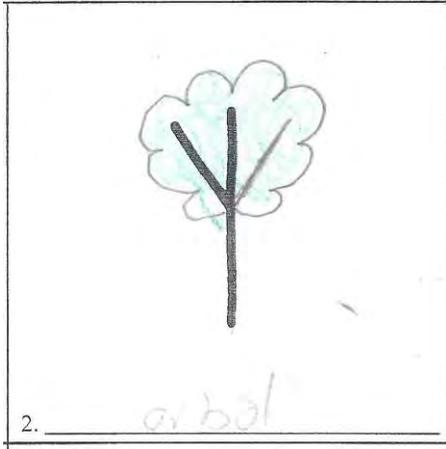


Figura 8. Puntaje bajo en abstracción de títulos.

Este resultado concuerda con Frola (2004), quien menciona a la abstracción de ideas como una característica que los adolescentes con gran capacidad intelectual y aptitudes sobresalientes poseen, además del procesamiento de información, el razonamiento matemático y la búsqueda de respuestas apropiadas y adaptativas.

Por último, en la resistencia al cierre obtuvo un resultado de 15 puntos, que le ubican en el percentil 55. Esto significa que muestra una capacidad normal en la apertura para integrar más elementos a una idea inicial, que permite también el desarrollo de ideas originales. Como ocurrió con la originalidad, en este rubro se ubicó superior al rango normal. En la Figura 9 se observa un dibujo que puntúa alto pues realiza un cierre que incluye líneas rectas y curvas irregulares para concluir su idea como lo menciona Torrance (2008a). En esta figura utilizó el estímulo para señalar la nariz y boca de un rostro humano visto de perfil y el trazo que realizó la completa; en este caso añadió un ojo con un círculo en el centro para representar la iris y pupila, también añadió un círculo en la nariz a manera de fosa nasal y un medio círculo alrededor que representa el ala nasal, es decir, retarda el cierre de su idea.

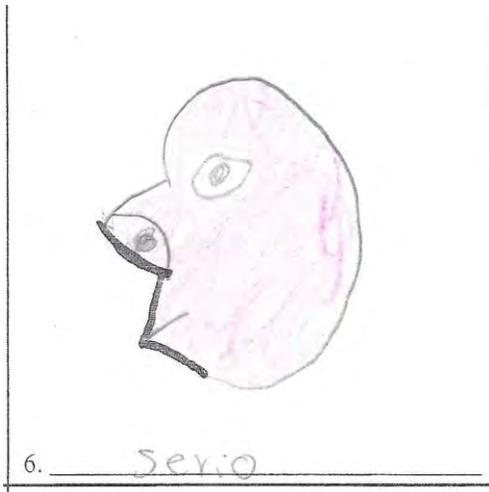


Figura 9. Puntaje alto en resistencia al cierre.

El caso contrario ocurre en la Figura 10, en donde realizó un cierre directo y no agregó elementos fuera del dibujo ya hecho. Dibujó un corazón uniéndolo los extremos del estímulo con una línea curva. Este es el único dibujo en el que Carlos tuvo una puntuación baja para la resistencia al cierre,



Figura 10. Puntaje bajo en resistencia al cierre.

Considerando que los puntajes mayores al percentil 50 pueden ser factores protectores, 4 de los 5 componentes que conforman la prueba se encuentran en esta categoría: fluidez, originalidad, abstracción de títulos y resistencia al cierre; aunado a

esto, el índice creativo, superior al percentil 50, también se incluye como un factor protector. Por otra parte, aquellos que no alcanzan el percentil 50 pueden ser considerados como factores de riesgo en la habilidad creativa y sólo la elaboración se encuentra en este rubro. Tomando en cuenta que la mayoría de las habilidades creativas funcionan como factores protectores, se considera que Carlos cuenta con herramientas creativas que facilitan el proceso de resiliencia. Al presentarse un problema podrá abstraer la problemática y generar diferentes soluciones.

En lo correspondiente a la evaluación del dibujo de la figura humana realizada por niños y adolescentes, Koppitz (1991) propone analizar 6 aspectos: la conducta observada durante la realización del dibujo, la impresión general del dibujo, en examen con perspectiva evolutiva o de madurez, la presencia de indicadores emocionales, análisis de contenido del dibujo y examinar la presencia o ausencia de deterioro neurológico.

Respecto al primero de estos puntos, Carlos mostró interés en la tarea, especialmente en la escritura de la historia pues pidió una segunda hoja para poder concluirla. Inició su dibujo por la cabeza, hecho que Koppitz (1991) menciona como un rasgo común entre los adolescentes que se relacionan adecuadamente, aunque en las entrevistas Carlos y su madre mencionaron momentos en los que le es más difícil relacionarse con sus pares, lo cual será explicado más adelante.

En cuanto a la impresión general, el dibujo parece estar bien integrado y no muestra elementos que sugieran problemas emocionales (Figura 11); Carlos menciona sobre la persona que dibujó que es alguien con el objetivo de estudiar y que atraviesa por varios fracasos y no se rinde hasta conseguir su objetivo. El personaje sugiere que él es el

protagonista y produce la impresión de un adolescente que atraviesa por dificultades, pero no se subyuga ante ellas, sino que busca la forma de superarlas.



Figura 11. Dibujo masculino en figura humana.

En lo que se refiere a los indicadores emocionales, Koppitz recomienda el análisis a través de la agrupación de 5 categorías de indicadores: impulsividad, inseguridad, ansiedad, timidez o apocamiento y agresividad o ira. Cada uno de ellos cuenta con elementos que se encuentran más frecuentemente. En los dibujos realizados por Carlos se observa la ausencia del cuello que corresponde con un indicador emocional de impulsividad (Figuras 11 y 12).

La ausencia de cuello también se vincula con la falta de madurez, que en el caso de Carlos se observa a través de las constantes discusiones y peleas que mantiene con su hermano menor. Sin embargo, esta característica no se encuentra presente en todo

momento, pues la manera en que ha manejado un negocio propio demuestra su capacidad para visualizar las consecuencias de sus actos y la planeación que lleva a cabo. Al respecto, Carlos mencionó sobre su negocio:

“Mi mamá y yo siempre ponemos un programa en las mañanas de W Radio, se llama Martha Debayle, y dice que es muy importante desde chiquitos a los emprendedores, aunque sea nada más vender dulces o eso. Eso de grande les ayuda a los empresarios a tener visión de cómo administrar una empresa o eso, y entonces... Fui con mis compañeros y les dije que quien quería entrar en el negocio, y les dije que quién quería ser inversionista y les dije que les iba a regresar el doble en 30 días, y entonces... me invirtieron y tenía como 120 pesos, fui a comprar mis dulces; empecé así sencillo, con unas gomitas. Vendía gomitas, vendía chocolatitos y vendía Lucas. A las personas les gustaron”.

Mencionó que parte del dinero que obtiene por la venta de dulces lo destina para adquirir más mercancía, mientras que el resto lo ahorra con el objetivo de comprar una computadora para él. Esto coincide con lo que escribió en la historia de ambos dibujos; el dinero y el estatus social son factores importantes en los relatos y hay preocupación económica también en las entrevistas; cuando se le preguntó qué le gustaría ser de grande, él respondió qué le gustaría ser millonario para no preocuparse por el dinero.

Por otro lado, se observa que en el primer dibujo colocó una sonrisa amplia mostrando los dientes, mientras que, en el segundo, algunos dedos de las manos se asemejan a garras y algunos otros se encuentran cerrados a manera de puño (Figura 12). Ambos elementos son característicos de adolescentes que presentan sentimientos de resentimiento, indignación o venganza ante la percepción de agravios. Muestra de esto

se encontró durante la entrevista al hablar sobre conflictos que ha tenido en su vida. Carlos mencionó haber incurrido en discusiones y peleas con compañeros de la escuela derivadas de agresiones verbales o comentarios que le molestaron. Uno de estos incidentes ocurrió en la educación preescolar. Tuvo una discusión y pelea con uno de sus compañeros debido a que llamó tonta a su mamá porque no le permitía ver ciertas caricaturas, y más adelante en la entrevista, Carlos mencionó:

“Cuando era chiquito sí me afectaban los comentarios de los demás, pero ahorita creo que sí tendrían que pasar ya varias cosas para que me peleara y por eso ya no me he peleado”.

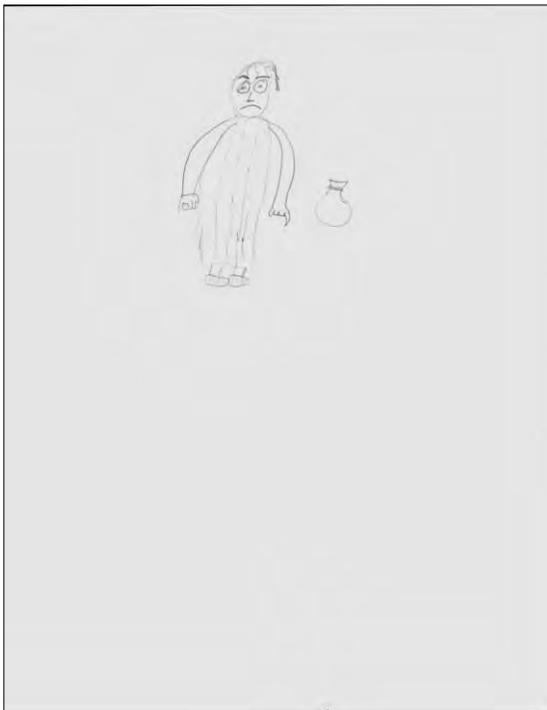


Figura 12. Dibujo femenino en figura humana.

Koppitz también menciona que la presencia de uno o dos indicadores emocionales correspondientes a una categoría, no significa de manera invariable que exista un

comportamiento patológico, pues también puede existir como un elemento que se presenta sólo en algunas ocasiones o momentos específicos. En este caso, Carlos mencionó la necesidad de que alguien transgreda ciertos límites para que él volviera a actuar de esta manera.

Respecto al análisis del contenido del dibujo, se observa que Carlos realizó una línea de botones en el primer dibujo que, de acuerdo con el manual, son indicios de una relación estrecha con su madre; esto se observa cuando en las entrevistas la madre reportó que tiene conversaciones diarias sobre las actividades que tuvo Carlos en la escuela y cómo se siente al respecto; La madre comentó:

“Él todo me lo platica, hasta el primer día que tuvo a su novia, estaba en la escuela y me dice “¿qué crees mamá? Ya tengo novia”, o “¿qué crees mamá? Ya di mi primer beso”, o sea, llega y me platica; para mí eso es confianza”.

En otro fragmento, fue Carlos quien mencionó que a su mamá no le guarda secretos y le confía lo que ocurre en torno a su vida personal, tal es el caso de sus relaciones amorosas, amistades y actividades escolares. De igual manera, en las ocasiones en que Carlos se ha enfrentado a conflictos escolares o personales, su madre se ha integrado para resolver el problema de manera conjunta, por ejemplo, mencionaron una discusión que ocurrió en la primaria en donde Carlos fue víctima de acoso escolar por parte de su profesora y sus compañeros, en donde fue ridiculizado frente al grupo. Al enterarse de lo que ocurría acudió con la directora de la escuela y buscó solucionar el problema; al ver la indisposición de la maestra para aceptar su error decidió buscar una nueva escuela para Carlos.

En ambos dibujos se observó, además, que una de las cejas se encuentra levantada; este rasgo como característico de personas con tendencia a ser arrogantes. En las entrevistas se identificaron algunos momentos en los que se observa esta característica con sus compañeros. Mencionó que hay algunos otros de sus compañeros con los que no se lleva tan bien debido a la participación que tiene durante clases. Señaló que sus compañeros le imputaban el ser “un creído” por participar y llevarse bien con los profesores, a lo que él respondió:

“Bueno, si tú no contestas ¿Qué quieres que haga? Si quieres te explico”.

Un elemento de particular interés en este mismo tema fue que Carlos mencionó una de las razones por las que no tiene tanta comunicación con sus compañeros. Cuando se le preguntó sobre los temas que platica con sus amigos, Carlos mencionó:

“De... quién va a ganar, el américa o las chivas... o ese tipo de cosas más... superficiales, así como que no requieran de tanta cultura o ese tipo de cosas”

Sin embargo, También habló sobre un amigo con quien comparte el gusto por estudiar y con quien mantiene conversaciones no conflictivas.

A continuación, se hace una recapitulación sobre los factores protectores que corresponden a su persona, a la familia y a su escuela. En lo que compete protección dentro de la familia, se encontró que la relación con su madre es un elemento de gran relevancia para Carlos; mientras que, en el ámbito personal, lo es el compromiso que mantiene para cumplir sus objetivos y el conocimiento de su capacidad intelectual. Sobre los escolares se identificó la relación con sus profesores junto con la que tiene con su amigo. En lo correspondiente a los factores de riesgo se encontró que, en la familia existe riesgo en las peleas con su hermano, aunque es importante señalar que la madre ha

intervenido y culminado con ellas; En el ambiente escolar se encontró el conflicto que existe con algunos de sus compañeros de clase

Por otra parte, se encontraron datos en el cuestionario de resiliencia que confirman los hallados en la prueba de la figura humana. Tanto en la dimensión de factores internos como en la dimensión de empatía, a Carlos se le ubica en un nivel moderado de resiliencia, con puntajes de 50 y 24 puntos, respectivamente. Sólo en la dimensión de factores externos se le identifica en el rango alto de resiliencia con un puntaje de 47. Los reactivos que fueron contestados como “algunas veces” o “nunca” se les consideró como calificación baja, mientras los que fueron señalados con “Siempre” o “La mayoría de veces” como una calificación alta. A continuación, se describen los reactivos que conforman a los factores internos

Se observa que al reactivo “Enfrento mis problemas con seriedad”, Carlos le ubicó en la categoría algunas veces, mientras que al reactivo “Puedo cambiar cuando me equivoco” le confirió la categoría de “Nunca”. Durante la entrevista, las únicas ocasiones en la que mostró dificultad para cambiar de postura, fue cuando su madre le indicaba que las reglas que aplicaban para él como hijo, no eran las mismas para su hermano menor debido a que las situaciones eran distintas, a lo que Carlos contestaba que deberían ser las mismas.

En contraste, Carlos marcó 9 reactivos con puntuación alta; estos fueron: “Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos”, “Estoy siempre pensando la forma de solucionar mis problemas”, “Me siento preparado para resolver mis problemas”, “Puedo buscar la manera de resolver mis problemas”, “Puedo imaginar las consecuencias de mis actos”, “Puedo reconocer lo bueno y lo malo para mi vida”, “Puedo reconocer mis

cualidades y defectos”, “Tengo esperanza en el futuro” y “Tengo fe en que las cosas van a mejorar”. Se observa que, si bien, a Carlos se le dificulta cambiar de postura ante una decisión que toma, se muestra dispuesto a afrontar las consecuencias de ello y buscar una solución ante el conflicto.

Es posible encontrar ejemplos sobre algunos de los reactivos en la entrevista, como el poder reconocer cualidades y defectos. Carlos mencionó que cuenta con algunos defectos como al hablar sobre la realización de sus tareas:

“Luego sí estoy un poquito presionado, pero porque me dejan mucha tarea... en las vacaciones no hacía cosas así para... ahorita me cuesta mucho trabajo quedarme a hacer un reporte de 27 preguntas y responderlas... Por eso luego mi mamá se enoja, porque empiezo a hacer una tarea, luego empiezo a hacer otra y para distraerme. Porque en una es dibujar, en otra es hacer... y si me quedo mucho así dibujando me aburro, y si me quedo mucho tiempo escribiendo, también me aburro, entonces intento como que intercalarlas. De hecho, tengo la mala costumbre de hacer mis tareas el domingo en la tarde.”

También reconoció que le gusta que las cosas se hagan a su manera y trata de buscar la forma de que esto suceda, como cuando juega con sus hermanos. Mencionó una ocasión en que jugaban con bloques y realizaron una morsa de mayor tamaño que los edificios que habían realizado. A Carlos no le agradó la situación y trató de que la realizaran de menor tamaño, lo que derivó en una discusión en la que intervino su mamá. Al respecto mencionó lo siguiente:

“En el caso de la morsa, no me gustaba que mi hermano participara porque yo quería que el juego se fuera moldeando a como yo lo imaginaba y así me divertiría, pero luego

comprendí que para que un juego funcione, tiene que tener la mente de, en este caso, tres personas que eran mis hermanos y yo. Aun así hubo otras ocasiones en las que sucedió lo mismo.”.

Sobre sus cualidades, en este mismo instrumento se observa que el reactivo “Soy inteligente” fue calificado con la máxima puntuación, mientras que durante la entrevista Carlos mencionó otra cualidad:

“La confianza que tengo en mí mismo también podría motivarme. Porque diría que puedo salir de esta situación y cuando sales de esa situación, se fortalece ese sentimiento en ti de que puedes salir de la situación”.

Se identificó un momento de la entrevista que ejemplifica el reactivo “Puedo buscar la manera de resolver mis problemas”. Durante la narración sobre la venta de dulces que lleva a cabo, mencionó que uno de las razones para vender dulces, fue el querer comprar una computadora para evitar problemas en la de su mamá:

“Yo quiero comprarme una computadora, porque... aunque es la de mi mamá luego me da pendiente jugar en la computadora o eso, porque... mi mamá de por sí no le gusta que la agarre porque dice que ahí tiene todas sus cuentas bancarias y... pues ella no tiene dinero para comprarme una computadora así que... yo me quería comprar una computadora que fuera mía. Porque luego quiero descargar así que juegos...”.

Esto muestra que en el área de factores protectores internos Carlos muestra fortaleza en lo relacionado con sus acciones. El caso más relevante sobre un posible factor de riesgo es la poca capacidad para cambiar de postura ante sus errores.

En la dimensión de factores protectores externos se observa que sólo al reactivo “Cerca de mí hay amigos en quien confiar” le ubicó en la categoría de “algunas veces”.

Esto quiere decir que no percibe mucho apoyo por parte de sus compañeros o amigos, y se confirmó a través de las entrevistas, pues relata que algunos de sus compañeros lo acosan o molesta, aunque en el caso de su familia no hace mención sobre sucesos como estos. Cuando se le preguntó sobre sus amigos, Carlos comentó:

“Sí tengo bastantes, pero... sólo... me llevo bien con... 1, porque él, de hecho, ganó... me ganó en la olimpiada del conocimiento”

Después añadió:

“Conocí al niño que me ganó y él va en mi secundaria, y pues nos ponemos a platicar de cosas... Así como más... del estudio. Porque con mis amigos, pues... luego les empiezo a hablar así de las materias y me dicen: ¡Ay ya cerebritito!”

Posteriormente, su madre comentó:

“Con los que no tiene confianza, son con los niños que también son... lidercillos más o menos, y lo quieren ver abajo, le quieren ganar, y entonces, cuando ven que no le pueden ganar, empiezan a inventar cosas de él, le empiezan a decir que está feo, que no sé qué. Apenas, está en la adolescencia, le dijeron que era uniceja, y él, “Es que todos me dicen”, y yo “Ay Carlos, el día que te veas en un espejo como las mujeres vemos a los hombres, te vas a dar cuenta...”, no es porque sea mi hijo, pero “No eres desagradable físicamente”, o sea, no es gordito, y le digo “no te traumes” ¿No? Y ya le empiezan a decir de cosas y ya buscan en dónde... como... pues sí, como decirle algo.”

Por otra parte, los reactivos con puntuación máxima fueron “Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás”, “Soy inteligente” y “Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo”, “Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga”, “Tengo deseos de triunfar” y “Tengo metas a futuro”. Respecto al reactivo “Soy

inteligente” no se encontró algún fragmento en el que mencionara de forma explícita que es inteligente. Sobre el reactivo “Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo”, Carlos no mencionó algo al respecto, sin embargo, su madre reportó mencionó:

“Antes era mucho de “mamá, esto”, y yo lo apoyaba, pero llegó un momento en el que dije, ay no, con la pena, imagínate que tu mamá es la más ignorante del planeta y no sabe nada, porque yo ya le empezaba a ver flojera, o sea, quería que todo se lo resolviera...” “Pero yo con la idea de que fuera él a buscar... Yo quería que él, primero aprendiera a investigar, a tratar de, usar sus recursos, y ya, obviamente, ya veo cómo está. Y si lo conozco, le digo “no mira, creo que por aquí es más fácil”. Pero la idea es que primero ellos traten de resolver sus problemas.”

Respecto a los reactivos “Tengo deseos de triunfar”, “Tengo metas a futuro” y “Yo soy feliz cuando hago algo bueno para los demás” se identificó un momento en la entrevista en que se... estas tres oraciones. Se le preguntó qué consideraba que podría llegar a ser en el futuro y él contestó:

“Millonario... Para tener dinero... primero llevaría a pasear a mi mamá, porque luego me dice que de grande que la lleve a pasear y yo le digo que sí y segundo, pues yo también viajar y hacerme una casa bonita, grande y... Pues luego... Vería a quién le puedo ayudar con ese dinero”.

La madre también comentó que es la familia nuclear y la materna quienes más apoyan la educación del participante. Sin embargo, la abuela paterna ha expresado su desacuerdo en la forma de buscar escuelas para Carlos por la distancia a la que se

encuentran y que en escuelas más cercanas, también se encuentran inscritos niños con gran capacidad intelectual:

“... Ella me ha criticado mucho porque ella dice que hay escuelas bien cerca de la casa y que por qué yo tengo que andar buscando que si... que hay niños bien listos ahí y que ahí están... Y yo luego le trato de decir: Sí, pero es que hay mejores opciones, hay lugares donde le ponen más atención, o les dan más materias, viven otro tipo de cosas, y ella como que... pues sí en cierta manera yo también diría... pues se sentiría ofendida, ella toda su vida ha vivido ahí, y sus hijos fueron a esas escuelas.”

El reactivo “Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente” resulta particularmente llamativo debido a que el reactivo que habla de sus amigos fue marcado con poca presencia. Esto señala el papel que desempeña su familia, aunque no lo mencionó en las entrevistas.

Con respecto a la empatía sólo el reactivo “soy amable” fue catalogado como “algunas veces”, lo cual señala que se le dificulta ser amable con las personas, no obstante, el reactivo “Yo soy respetuoso de mí mismo y de los demás” fue marcado como “La mayoría de las veces”, por lo que si bien, Carlos no es amable, tampoco busca provocar conflictos con quienes le rodean. También los reactivos “yo soy acomedido y cooperador” y “Soy compartido” fueron señalados como presentes en Carlos, aunque durante la entrevista no se identificaron momentos que lo describieran en situaciones de este tipo.

Por último, el manual señala que las personas con un puntaje global superior a los 118 puntos son consideradas como altamente resilientes; Carlos obtuvo un puntaje de 121, por lo que se encuentra en esta categoría. Esto significa que, cuenta con destrezas,

habilidades y recursos suficientes para llevar a cabo un proceso de resiliencia satisfactorio en gran parte de situaciones.

Factores de riesgo personales.

Como se mencionó en el marco teórico, los factores de riesgo son elementos que promueven la aparición de problemas comportamentales en un futuro, por lo que para cada prueba se identificaron como factores de riesgo aquellos componentes que tuvieran un puntaje menor con respecto a aplicaciones anteriores o con respecto a la media. En la prueba WISC-IV se identificaron como factores de riesgo 3 categorías que mostraron una disminución en el puntaje. En el razonamiento perceptual ocurrió un decremento, pues pasó de 153 puntos a 121, mientras que en el rubro de memoria de trabajo pasó de 150 a 123, es decir, una diferencia de 17 puntos, por último, en la escala general se observó la mayor reducción en cuanto a puntajes, pues cambió de un CI de 153 a uno de 110. El cuarto factor de riesgo encontrado fue la elaboración en la prueba de pensamiento creativo de Torrance. El último factor de riesgo se encontró en el cuestionario de resiliencia, pues el participante señala que nunca puede cambiar cuando se equivoca.

Factores de riesgo familiares.

Aunque ningún miembro de la familia sufre de dependencia farmacológica, ni existe violencia intrafamiliar o abandono, durante la entrevista con la madre se observó que hizo mención de la opinión de la familia paterna respecto a la educación de sus hijos.

Expresaron que no es algo indispensable y que la atención que prestan ambos padres en la elección de escuela a la que asisten sus hijos es excesiva.

Factores de riesgo académico.

En este apartado se agrupan aquellos elementos que suponen una dificultad para el participante en el medio escolar, es decir, compañeros, profesores y directivos, de los cuales, Carlos menciona tener conflictos, actualmente, con sus compañeros. Los comentarios que recibe de parte de ellos son al respecto de su participación y desempeño en clases, por lo que es importante mencionar que, dentro del cuestionario de resiliencia, en lo correspondiente a factores externos, el reactivo “Cerca de mí hay amigos en quien confiar” fue calificado como algunas veces, y como indeciso, el reactivo “Yo tengo personas que me quieren incondicionalmente”. El otro factor que supone un riesgo para el desarrollo académico del participante es la atención que brinda la escuela a su caso, pues no han intervenido o hecho algún contacto con su madre para favorecer su progreso.

Factores protectores personales.

Respecto a los elementos de tipo interno o personal que podrían favorecer el comportamiento del participante en el proceso de resiliencia se encontró lo siguiente. De acuerdo con los resultados mostrados en la descripción de las pruebas, en la prueba de matrices progresivas de Raven se observó un desempeño superior a la media con un resultado que le coloca en el percentil 99. Aunado a esto en la prueba WISC-IV, el participante denotó una alta capacidad en lo correspondiente a comprensión verbal, superando al resultado obtenido en la aplicación anterior. Por otra parte, en lo que corresponde a la creatividad, los rubros de fluidez, abstracción de títulos y el índice de

creatividad general fueron los que contaron con un mayor puntaje y, por lo tanto, que podrían fungir como factores protectores internos.

En lo referente al dibujo de la figura humana se observó interés por concluir tareas y objetivos, mientras que en el cuestionario de resiliencia mostró un puntaje alto en lo correspondiente a factores internos.

Factores protectores familiares.

Respecto al contexto familiar se encontró, en la prueba de Koppitz, que mantiene una relación estrecha con su madre, elemento que se observó de igual manera en las entrevistas realizadas. Aunque en el cuestionario de resiliencia no cuenta con preguntas enfocadas a la relación con la familia, se observó que algunas de sus respuestas se pueden relacionar con lo registrado en las entrevistas en donde menciona la relación con su mamá. Tal es el caso los reactivos “Conmigo hay personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.” “Hay personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro.” “Tengo personas que me quieren a pesar de lo que sea o haga”.

Factores protectores académicos.

Carlos mencionó durante las entrevistas que cuenta con un amigo con quien tiene una buena relación, comparte intereses y conversaciones que favorecen su desarrollo académico, además de un profesor con quien mantiene comunicación constante. El tercer factor protector encontrado en lo referente al ámbito escolar, fue su reciente aceptación para participar en el Programa adopta un talento (PAUTA), por lo que tanto su madre, como él expresaron estar entusiasmados.

Capítulo VI: Discusión y conclusiones.

El objetivo de esta investigación fue identificar las características del proceso de resiliencia y sus componentes, en un adolescente con aptitudes sobresalientes. Para diversos autores (Luthar, et. al., 2000; Masten, y Powell, 2003; Silas, 2008) la resiliencia es la adaptación positiva ante el estrés significativo, que se ve modificada con la presencia de factores internos y externos (González-Arratia, 2016). Para lograr dicha tarea se presenta en primera instancia los factores de riesgo y posteriormente los factores protectores. Como complemento, se identificaron también como factores internos, compuestos por el cociente intelectual, la creatividad, habilidades afectivas y habilidades emocionales, y como factores externos, en donde se incluyen características familiares, la relación con amigos y la relación con profesores.

Al respecto de los factores de riesgo, se observó que entre las situaciones estresantes a las que se enfrenta Carlos con mayor frecuencia o que tienen mayor impacto en su vida se encuentra la relación con sus compañeros de escuela y profesores, debido a que, como menciona Ortiz *et. al.* (2012), en ocasiones, los compañeros y profesores de estos alumnos no sabe cómo reaccionar ante una persona que es identificada como aptitudes sobresalientes, así como los cambios pertenecientes a la adolescencia, tales como la búsqueda de identidad, el sentido de pertenencia y el descubrimiento de su sexualidad, cumplen con este papel.

Sobre los factores de riesgo interno que se encontraron en Carlos se describe lo siguiente. El primero que se identificó tiene relación con su capacidad intelectual, pues se observó un decremento en el puntaje obtenido en la prueba WISC-IV a los 9 y a los

12 años. Aunque en la aplicación más reciente su puntaje no fue bajo, el puntaje que obtuvo a los 9 años fue de 153 puntos. Las áreas de la prueba en las que se observó un mayor decremento fueron en las áreas de razonamiento perceptual y memoria de trabajo. Mönks y Boxtel (1985) hacen mención de la influencia que tiene el ambiente en el desarrollo de niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes, pues estas no existen en el vacío, sino que se ven potenciadas u obstaculizadas por el entorno en que se desenvuelven. Por lo tanto, la disminución de la habilidad intelectual puede ser debida a que Carlos busca encajar con sus compañeros para evitar situaciones en las que se encuentre en riesgo o donde sufra de acoso.

El segundo factor de riesgo interno corresponde a la creatividad. Se identificó una baja elaboración en los dibujos de la prueba de pensamiento creativo de Torrance. Si bien, en el resto de las áreas de la prueba tuvo puntajes superiores a la media, la elaboración fue su puntaje más bajo. Esta es un área de oportunidad que abre la posibilidad para que Carlos complemente la generación de ideas diferentes, con el desarrollarlas. Este resultado concuerda con lo mencionado por Pacho (2016) sobre la correlación entre creatividad y CI. La autora explica que en su investigación encontró que no toda la muestra de estudiantes con aptitudes sobresalientes obtuvo puntajes altos en la capacidad imaginativa. La existencia de puntajes bajos entre la comunidad con aptitudes sobresalientes se atribuye a su característico pensamiento lógico y estructurado. Así mismo se menciona la importancia de la intervención de la escuela para favorecer el desarrollo de su capacidad creativa. Desde este trabajo se extiende la misma recomendación, aunque en dirección hacia la familia pues, como fue posible observar, el tipo de actividades que lleva a cabo la familia, tanto recreativas como educativas, inciden

de manera directa en la manera en que el niño y el adolescente conciben su entorno y deciden intervenir.

El último factor de riesgo interno que se observó en Carlos fue en lo referente a su estado afectivo y emocional que, si bien, no mostró elementos de algún desorden o problema emocional, sí se encontraron rasgos característicos de agresividad que coincidieron con fragmentos de la entrevista realizada. Sin embargo, Koppitz (1991) menciona que los elementos que se encuentran en el dibujo de la figura humana no están necesariamente presentes en todo momento, sino que puede que revelen que están presentes en situaciones específicas, como es el caso de Carlos, pues sólo recurre a un comportamiento agresivo cuando es molestado o agredido. Cabe señalar que no se encontraron estudios que relacionaran la agresividad con las aptitudes sobresalientes, por lo que se concluye que es una característica particular del caso y no se relaciona con la presencia de ellas.

Respecto a los factores de riesgo externos se encontró que, constantemente sus compañeros de escuela le increpan con comentarios negativos sobre su participación en clase o se burlan de sus características físicas. Es claro que la evaluación de la resiliencia es importante para todas las personas, sin embargo, en el caso de los adolescentes con aptitudes sobresalientes adquiere valor debido este acoso que pueden sufrir en la escuela y a la actitud que puedan tener quienes les rodean, pues como mencionan Ortiz, et. al. (2012), hay personas que tienen una idea errónea sobre las aptitudes sobresalientes y por ello no se brinda una adecuada atención a sus necesidades. Aunado a esto, eventos cruciales en la adolescencia como la búsqueda de identidad y el deseo

de pertenencia a un grupo pueden ser elementos en los que pueden ser vulnerables y optar por conductas o actividades dañinas para sí mismos o para los demás.

Entre los comentarios que Carlos recibió por parte de sus compañeros se encuentra el que lo describe como un creído, en este punto es que se integra la comprensión verbal y el amplio vocabulario de Carlos como un factor de riesgo externo. El comportamiento de sus compañeros fue descrito tanto por Carlos como por su madre. Este suceso encuentra su explicación a través de lo que menciona Fernández (1990), el autor explica que, en ocasiones, el amplio vocabulario de los alumnos con aptitudes sobresalientes genera descontento en sus compañeros, que lo perciben como un sabelotodo o una persona arrogante.

En lo correspondiente a la familia se encontró que cuando Carlos hablaba sobre las reglas que hay en su casa y el cómo debería tratar a sus hermanos, él expresaba su inconformidad con la forma en que eran aplicadas. Su madre explicó que al ser el mayor y debido a que tiene una mayor capacidad intelectual, debería de entender por qué las cosas eran así, y fue entonces que Carlos comenzó a llorar. Si bien, Carlos, al igual que el resto de los adolescentes con aptitudes sobresalientes tiene capacidades por encima de la media e intereses similares a los de personas de mayor edad, no significa que tenga la misma capacidad para procesar situaciones semejantes, emocionalmente, pues sigue siendo un adolescente. Esta es otra razón por la que es relevante el trabajo de la resiliencia con esta población. Es importante brindarles las herramientas necesarias para su desarrollo no sólo académico, sino personal y afectivo.

Aunado a lo anterior, la zona en la que vive y la poca atención que la escuela brinda a su caso, así como la preocupación que ha mostrado por el estado económico de su

familia fungen como factores de riesgo de tipo externo. Sobre la preocupación económica que le he llevado a descuidar algunas de sus actividades académicas. De igual forma, la abuela paterna ha expresado su inconformidad sobre la educación que recibe Carlos y ha buscado que la madre acepte su consejo y sea menos exigente en cuanto a las condiciones de las escuelas, profesores y compañeros que tiene el participante.

No obstante, la presencia de factores protectores ha sido de gran relevancia pues han favorecido un sano desarrollo en el participante. El primero de ellos, de tipo interno, fue su capacidad intelectual, pues en la prueba WISC-IV obtuvo un CI de 110 que, aunque no se encuentra en el rango superior, es cercano, además de que demostró un gran interés por temas relacionados con las ciencias y el crecimiento académico. El área en la que mostró un mejor desempeño fue el área de comprensión verbal, esto quiere decir que Carlos cuenta con un amplio vocabulario, y corresponde con lo que menciona Benito (1996), pues dice que son alumnos que utilizan de forma adecuada un vocabulario avanzado, y se expresan de manera fluida y compleja. No obstante, este mismo factor tiene una contra parte como factor de riesgo, aunque como factor externo, que se explicará más adelante

El segundo factor protector interno que se identificó es la creatividad, en donde a Carlos se le ubicó en el percentil 75 con 79 puntos y un índice creativo de 129. Al respecto de la creatividad Aclé y Ordaz (2010) mencionan que en adolescentes con aptitudes sobresalientes es común observar un bajo desempeño pues buscan respuestas correctas y directas, sin embargo, en este caso se observa que aunque buscó respuestas correctas y directas, logró desarrollar más respuestas en menor tiempo, tal como se

observó en el rubro de fluidez en la prueba de pensamiento creativo de Torrance, obtuvo un puntaje de 32 que es superior al promedio.

El tercer factor protector interno que se identificó fue que, en lo que respecta al estado afectivo y emocional de Carlos, no se encontraron elementos que denotaran problemas en estas áreas. Concuera con lo mencionado por Terrasier (1995) sobre el desarrollo emocional y afectivo en personas con aptitudes sobresalientes, pues menciona que se desenvuelven de la misma manera en que lo haría cualquier otra persona de su misma edad que no presente aptitudes sobresalientes.

En lo externo, Carlos también cuenta con recursos que funcionan como factores protectores como su amigo en la escuela con quien puede conversar sobre temas de ciencia y con quien mantiene conversaciones que le estimulan intelectualmente. También hizo mención de su profesor de matemáticas con quien tiene una buena relación y que se lleva mejor con compañeras de grados superiores, algo que Terrasier (1995) menciona como característico de jóvenes con aptitudes sobresalientes. Explica que se desarrollan más rápido en áreas concretas como la lingüística, por lo que sus intereses en cuanto a temas de lectura o preocupaciones científicas se vinculan más con los que tienen personas de mayor edad con estos intereses y con quienes buscan relacionarse más. No obstante, el aspecto emocional y afectivo es, en general, similar al de cualquier persona de su edad, por lo que son emocionalmente vulnerables igual que ellos. Otro elemento que ha favorecido su desarrollo y el manejo de situaciones estresantes ha sido su madre, pues es quien mayor comunicación mantiene con él y quien se encuentra al pendiente de sus actividades, la comunicación fue un factor de gran importancia en este caso. De igual forma.

Acle y Ordaz (2010) señalan la importancia de hacer un estudio a profundidad sobre cómo se desarrolla la resiliencia en los adolescentes con aptitudes sobresaliente. Esta investigación cumple en parte esta recomendación pues se observa cómo el adolescente lidia con las dificultades propias de su edad y de la escuela y, por otra parte, la labor que realiza su madre para buscar una escuela que se adaptara a sus necesidades educativa. Desde este trabajo se extiende una nueva recomendación para estudiar las herramientas que utiliza la familia en su conjunto para la educación de un miembro que cuenta con aptitudes sobresalientes.

En este caso se observó que la familia, principalmente su madre, ha desarrollado estrategias que han ayudado a Carlos a hacer frente a los problemas que se le han presentado hasta el momento. Se tomó en cuenta que de acuerdo con Rutter (1993) es importante la existencia de factores de riesgo, es decir, que exista un balance entre factores protectores y de riesgo, pues son estos últimos los que permiten y provocan la existencia o generación de factores protectores. Se encontró que el mismo acoso en la escuela ha favorecido la relación entre Carlos y su madre, así como que ella brinde consejos sobre lo que podría realizar y le ha impulsado a generar defensas contra ataques de sus compañeros, preparándolo para situaciones actuales y futuras.

El compromiso con la tarea, por otro lado, se observó que le ha ayudado a no ceder ante las burlas de sus compañeros y ha continuado estudiando y realizando actividades que le interesan. A esto el autor de esta investigación agrega que la presencia de un compañero con quien comparte intereses ha sido de gran relevancia en este proceso, y se planea dos nuevas interrogantes: ¿Qué ocurriría si no hubiera encontrado a este compañero? Y de manera más general ¿Qué ocurre actualmente con aquellos niños y

adolescentes con aptitudes sobresalientes que no cuentan con amigos con los que compartan intereses?

Al comparar los factores protectores y de riesgo se observó que Carlos cuenta con más herramientas para superar dificultades que con obstáculos, sin embargo, los obstáculos que se le han presentado han sido constantes, lo que podría significar que, a pesar de ser menores en cantidad, pueden tener mayor impacto del que se podría suponer. De aquí se desprende la necesidad de continuar investigando las aptitudes sobresalientes, sobre todo en ámbitos que no se han explorado aún.

Es importante señalar que además del trabajo que ya se realiza con la población con esta población, también es necesario trabajar con quienes le rodean con el objetivo de romper con aquellos mitos que envuelven a las aptitudes sobresalientes. Esta sugerencia surgió a partir de observar el trabajo de la familia de Carlos, pues no es hijo único. La madre destinó gran parte de su tiempo a ayudar a Carlos a desarrollar su potencial, mientras que el siguiente hijo, al no contar con estas aptitudes, optó por generar otras estrategias para conseguir atención, como el no realizar tareas, tener problemas en la escuela, mentir y ponerse en riesgo.

Diversos autores (Wolin y Wolin, 1993; Kotliarenco, et. al., 1997; Manciaux, 2003) han propuesto que un CI alto, creatividad por encima de la media y la motivación al logro, entre otras características, son características que funcionan como factores protectores, mismos elementos que forman parte del conjunto de cualidades presentes en alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo que se podría inferir que las aptitudes sobresalientes son en sí un factor protector. Sin embargo, Acle y Ordaz (2010) señalan que estas pueden ser tanto un factor protector como un factor de riesgo.

En esta investigación se observó que si bien, las aptitudes sobresalientes pueden generar situaciones problemáticas con compañeros de escuela y profesores al mismo tiempo que le brindan herramientas al adolescente para idear formas de superarlos, la presencia del apoyo por parte de la familia parece tener un mayor impacto. Desde la autoría de este trabajo de investigación se extiende la observación hacia un elemento que comparten ambas temáticas, la importancia del contexto en que se encuentra una persona. Esto quiere decir que tanto la madre como la familia han influenciado tanto en el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, como de los factores protectores.

Otro elemento propuesto por las autoras es el de desmitificar la relación directa entre aptitudes sobresalientes y resiliencia, que también se puede observar en esta investigación. Una explicación para este suceso es lo que mencionan Mönks y Boxtel (1985) en cuanto a aptitudes sobresalientes y Rutter (1993) sobre la resiliencia; aunque las aptitudes sobresalientes tienen una parte de características propias de un solo individuo, comparten con la resiliencia su relación con el medio ambiente. Ambas características se desarrollan, o dejan de hacerlo, gracias a la participación del entorno.

Se insta a continuar con estudio que favorezcan la permanencia de alumnos con aptitudes sobresalientes en las aulas pues, como se observó en este caso, se carece de atención para esta población en las escuelas regulares, por lo que es importante brindar herramientas que ayuden a docentes, alumnos y familiares a conocer la mejor manera de potenciar el desarrollo de estos alumnos. Como se mencionó anteriormente, la educación pública atraviesa por momentos difíciles y es necesario tomar medidas preventivas y de intervención. En concordancia con lo mencionado anteriormente, también se recuerda que la intervención en favor de estos alumnos no concluye con el

diseño de un programa de aceleración en la escuela o de enriquecimiento académico, sino que se tendría que extender hacia la intervención con la familia del alumno para brindar el apoyo necesario y continuar desarrollando herramientas para la escuela y para la vida.

Como se mencionó en el marco teórico, ha habido recortes presupuestales a la educación pública que conlleva una menor oportunidad para generar programas de apoyo a la comunidad que lo necesite, como la población con aptitudes sobresalientes. Por otra parte, dentro de los programas que ya existen, los registros muestran que sólo se atiende a una mínima parte de la población que lo requiere, aunque ante esto no hay una explicación que esta investigación pueda brindar, sin embargo, se hipotetiza que las escuelas no cuentan con el personal capacitado para su identificación e intervención.

Aunado a esto, es importante remarcar lo mencionado por Mönks (2003), la adolescencia es un momento en el que las personas se enfrentan a situaciones nuevas y en donde hacen descubrimientos sobre sí mismos que los llevan a buscar ayuda para dar solución a estas cuestiones, por lo que recurren a amigos, conocidos o referentes culturales, que fungen como modelos a seguir. Esta es una razón más por la que es urgente el continuar con estudios que permitan conocer con mayor detalle el comportamiento de adolescentes con aptitudes sobresalientes más allá del ámbito intelectual y conocer también su desarrollo emocional y afectivo.

Si bien, se cumplió con el objetivo de la investigación, toda investigación tiene limitaciones. En el caso de este trabajo, se encontraron limitaciones en el uso de una batería de pruebas más extensa; se recomienda el uso de pruebas que comprueben la presencia de factores de riesgo significativo como estrés o depresión en futuras

investigaciones. De igual forma al no contar con un elemento de estrés significativo, no es posible estudiar el proceso de resiliencia, sino solamente elementos que pueden favorecerla.

Referencias

- Acereda, E., A. (2010) *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acle, T. G. y Roque, H. M. P. (2006). Guía de entrevista para padres de familia. En T. G. Acle (Ed.), *Resiliencia en Educación Especial*. España: Gedisa, UNAM, Facultad de estudios Superiores Zaragoza
- Aguiar, A. E. y Acle, T. G. (2012) Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana psicología*. 15(2), 53-64.
- Aguilera, A. S. y Busto, C. O. (2014) *Trastornos del lenguaje*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Aguilera-Albesa/publication/267041773_Trastornos_del_lenguaje/links/54443bc90cf2e6f0c0fb9e5a.pdf
- Aguirre, G. A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes de C. E. Mariscal Andrés Avelino Cáseres, Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Alonso, J., y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. España: Narcea.

- Alonso-Tapia, J., y Sanz, M. M. (1986). La evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: El cuestionario EMA II. En *J. Alonso Tapia (1992). Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención. Madrid: UAM[Links]*.
- American Psychiatric Association (2013) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Anatovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Andrade, P. P. (1994). El significado de la familia. *La psicología social en México*, 5, 83-87
- Aranda, R. R. E. y Álvarez S. M. (2002) *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson.
- Atri y Zetune R. (2006). Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EFF). En C. M. Velasco, M. L. Campos, y P. M. R. Luna (Comp). *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja (pp. 1-27)*. México: Pax
- Barudy, I. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Benard, B. (1991) *Fostering resiliency in kids. Prospective factor in the family, school and community*. San Francisco: West Ed. Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. USA: WestEd.

- Benito, Y. M. (2013) *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. España: Amaru ediciones.
- Benjamin, T. L. y Black, R. S. (2012) Resilience Theory: Risk and protective factors for novice special education teachers. *Journal of the American academy of special education professionals*. 4(3). 5-27.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvarde University.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through schools – family – community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.
- Burney, H. V. y Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for education of gifted* 31(3), 295-321.
- Burns, Y. y Gunn, P. (1995). *El síndrome de Down: estimulación y actividad motora*. Barcelona: Herder.
- Canon, J. (2017) *Rodolfo Neri Vela*. Recuperado de rodolfonerivela.com
- Castejón, C. J. L. y Navas, M. L. (Ed.) (2009) *Unas bases psicológicas de la educación especial*. España: Club Universitario.

Castejón, C., Prieto, S. y Rojo, M. (1999) Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En D. Prieto. (Ed). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Málaga, España: ALJIBE.

Cegelka, P. T. (2004) *The California shortage of highly qualified personnel for university faculty positions in special education: A literatura review relating to the need for expanded doctoral preparation accessibility*. Recuperado de http://www.teachcalifornia.org/resources/researchfiles/ihe_teacher_shortage_final%5B1

Centro Ann Sullivan del Perú (CASP) (2009). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://annsullivanperu.org/content/seccion.php?PIDSeccionWeb=1>

Civarolo, M. (coord.) (2009) *Las inteligencias múltiples*. Villa María: Eduvim.

Cline, T., Guilleford, A., y Birch, S. (2017). *Psicología educativa*. México: Manual Moderno.

Coakley, R., Forbes, W., Douglas, S., LeBovidge, J., Beasley, P. DeMaso, D. y Waber, D. (2010). Family functioning and posttraumatic stress symptoms on Youth, and their parents after unintentional pediatric injury. *Journal of Traumatic Stress*, 23 (6), 807-810.

Cordini, M. (2005). La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Síntesis de investigación: "Urban Violence and Resilience among Adolescents in Brazil", para optar al título de Doctora en Comportamiento Humano, American Global University

- de Cheyenne-Wyoming. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-18.
- Davis, S. y Spillman, S. (2011). Reasons for drug abstention: A study of Drug and Resiliencie. *Journal of psychoactive Drugs*, 43(1), 14-19.
- De la Mora, L. J. G (2004) *Psicología educativa*. México: Progreso.
- de los Ríos, G. I. (2014) Aristóteles y la condición del hombre afortunado: La doctrina de los bienes externos y el carácter permanente de la buena suerte en ética y eudemia. *Revista de humanidades* 29, 11-40.
- Delegación Iztapalapa (2015). *Delegación*. Recuperado de <http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/delegacion/#.same>
- Deutsch, S. D. (2006) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. México: Prentice Hall.
- Diez, M. C. (1999). Características de la personalidad de los estudiantes con superdotación intelectual. *Jugar y Crecer*, 17, Marzo-Mayo.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Coord). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). México: Gedisa.
- Estrada, J. (2016, 11 de Octubre). De la UNAM a la NASA: el estudiante mexicano que se convirtió en investigador. *Forbes México*. Recuperado de

<https://www.forbes.com.mx/de-la-unam-a-la-nasa-el-estudiante-mexicano-que-se-convirtio-en-investigador/>

Fernández, E. y Olmedo, M. (1999). Trastorno del comportamiento perturbador. Madrid: UNED-FUE.

Fernández, J. y Fuertes, J. (2005) *El acogimiento residencial en la protección de la infancia*. España: Pirámide.

Fernández, M. A. (1990). La psicomotricidad en el niño superdotado. En Y. Benito (Coord.). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amaru.

Fine, M. J. (1992) A system-ecological perspective on homeschool intervention. En M.J. Fine & C. Carlson (ed.) *The handbook of family-school intervention* (pp. 1-17). Boston: Ally & Bacon.

Fraser, M. W., Kirby, L. D., y Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, 2, 13-66.

Frola, P. (2004) *Un niño especial en mi aula*. México: Trillas.

Gagné, F. (1991). Towards a Differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.

García, C. M., Proestakis, A., y Lillo, A. (2010). Cómo están nuestros estudiantes sobresalientes y cómo estamos respondiendo a sus necesidades; Compromiso y

- Acciones Futuras. *García-Cepero (Ed.) Talentos en el Bicentenario; Educación para el desarrollo de estudiantes sobresaliente. Antofagasta: Centro de Investigación y Desarrollo de Talento DeLTA-UCN, Universidad Católica del Norte*, 63-73.
- García, J. M. y García-Méndez. (2013) Construcción de una escala de potencial resiliente para adultos. *Revista mexicana de psicología. Memorias in Extenso del XIV Congreso Mexicano de Psicología Social y VI Congreso Internacional de Relaciones Personales*. Número Especial, 896-897.
- García, J. M., García-Méndez, M. y Rivera, A. S. (2015). Potencial resiliente en familias con adolescentes que consumen y no consumen alcohol. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 163-172. DOI: 10.14718/ACP.2015.18.2.14
- García-Méndez, M., Rivera, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006) Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP)*, 2(22), 91-110.
- García, T. J., Yupanqui, Z. K. y Puente, G. K. (2014). Funcionamiento familiar y resiliencia en estudiantes con facultades sobresalientes del tercer año de secundaria de una institución educativa pública con altas exigencias académicas, durante el periodo de 2013. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 7(2), 29-34.
- Gardner, H. (2008) *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.

- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459-466.
- Gaxiola, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- Gesell, A. ILG. F. y Bates, A. L. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Madrid: Paidós.
- Gianino, G. L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 20(2), 79-90.
- González, G. E. (2011) *Necesidades educativas específicas: Intervención psicopedagógica*: Madrid: Editorial CCS.
- González, P. J. (2002) *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. España: Universidad de Alcalá.
- González-Arratia, L. F. N. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. México: Ediciones Eón.
- González-Arratia L. N., Valdez, J., y Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 41-52.
- Gordon-Rouse, K. G., Bamaca-Gómez, M. Y., Newman, P., & Newman, B. (2001). Educationally resilient adolescents' implicit knowledge of the resilience phenomenon. *Educationally Resilient Adolescents*. En Won C. (Presidencia).

Artículo presentado en la 109th Convention of the American Psychological Association, San Francisco, California.

Grotberg, E. (1995). *A Guide to promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. The International Resilience Project*. Holanda: Bernard Van Leer Foundation.

Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa

Guijarro, M. R. B. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (Vol. 1). Ministerio de Educación.

Henderson, N., y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.

Hepp, O. T. (1984). *La internación de menores y sus problemas sociales: Sistemas institucionales de tratamiento*. Buenos Aires: Depalma

Hurtes, P. K., y Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth. The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic recreation Journal*, 35(4), 333-348.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2003). *Cuadern Estadístico Delegacional de Iztapalapa*. Recuperado de

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem03/estatal/df/m007/index.htm>

Izquierdo, A. (1990). *La superdotación, modelos, estrategias, e instrumentos para su identificación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense. España.

Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 43-55.

James, A. R. C., y McDonnel, R. S. (1981) National Survey of Identification Practices in Gifted and Talented Education. *Exceptional Children*. 48(2). 124-132

Jesús, A. (2005) La violencia doméstica jamás se justifica. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 2(1), 1-4.

Jiménez, T., Musitu, G., y Murigui, S. (2008) Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes. El rol mediador de la autoestima. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.

Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., y Mora Magaña, I. (2000). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana

Kitano, M. K., y Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping. Implication for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27, 200-205.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia Centro de Atención del Niño y la Mujer*. Organización Panamericana de la Salud.
- Koppitz, M. E. (1991). *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana para alumnos de educación media*. México: Manual Moderno
- Kurdek, L. A. (1981). An integrative perspective on children's divorce adjustment. *American Psychologist*, 36(8), 856.
- La Redacción (2017, 10 de febrero) Estudiantes de posgrado protestan en el CONACYT por reducción de becas. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/474032/estudiantes-posgrado-protestan-en-conacyt-reduccion-becas>
- Landau, E. (1997) Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*. 8(2), 33-41.
- Leslie, M. (2000). The vexing legacy of Lewis Terman. *Retrieved February, 10, 2007*.
- Londoño, C. y Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión del grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155-162.
- López, V. (2010) Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.

López, G. C. (s/f) *Mario Molina*. Recuperado de <http://www.nobel.unam.mx/molina/>

López, S. I., y Valenzuela, B. G. (2015). Niños y Adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Clínica Médica Las Condes*, 23(1), 42-51.

Lorenzo, R. (2006) ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 2(11), 71-163.

Lozano, G. A., y Ostrosky, S. F. (2011) Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 156-172.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. España: Gedisa.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented (Report to the Subcommittee on Education, Committee on Labor and Public Welfare, US Senate)*. Washington, DC: US Government Printing Of fice.

Masten, A. S., y Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2002) *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.

Melillo, A., y Suárez, O. E. (2003). *Resiliencia: descubriendo las propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Milagros, D. (2005) *Estimulación temprana para niños con síndrome de Down*. México: Trillas.

Ministerio de Educación. (2011). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMatora.pdf>

Monedero, C. (1989) *Dificultades de aprendizaje escolar: Una perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: Pirámide.

Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming*. Holanda: Van Gorcum.

Mönks, F. J. (2003) Las necesidades de los superdotados: Un modelo óptimo de respuesta. *Agora XII*, 39.

Mönks, F. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de repuesta*. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Projects_Networks/Agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf

Mönks, F. J., y Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. *The psychology of gifted children*, 275-295.

- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (1993) Developmental Theories and Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, y A. H. Passow (Eds.). *International handbook of Research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Moska, L. (2004). Identificación de los niñosCAS. *Educar*, 43, Abril – Junio.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M: A., Suárez, O. E. N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: OPS/OMS
- Natera, G., Mora, J., y Tiburcio, M. (2013). El rol paterno frente al consumo de alcohol y drogas de sus hijos varones: Un estudio cualitativo. *Hispanic Health Care International*, 2(2), 81-92.
- OECD (2011) *Against the odds. Disadvantaged students who succeed in school*, OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/against-the-odds_9789264090873-en
- OMS (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades (10ª ed.)*. Madrid: Meditor.
- Ordaz, V. G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Ordaz, V. G., y Acle, T. G. (2012). Perfil psicosocial en adolescentes con aptitudes sobresalientes en un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(18), 1267-1298.

- Ortiz, T. E., González, P. V. A. M., Mariño, S. M. A. y Pérez, S. F. (2012) *La identificación y el desarrollo de estudiantes talentos en la educación superior*. Cuba: Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Pacheco, U. V. M. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Educación*. 25(1), 123-135.
- Palomar, J., y Márquez, A. (1999). Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 299-343.
- Patterson, J. H., Collins, L., y Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional psychology*, 31(1), 3-12.
- Patton, R. J., Payne, S. J., Kauffman, M. J. Brown, B. G. & Payne, A. R. (1996) *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Pomar, T. C. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.
- Ponzetti, J. y Long, E. (1989). Healthy Family Functioning: a Review and Critique. *Family Therapy*, 16(1), 43-50.
- Prieto, M. D., y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2011) *Manual de Resiliencia Aplicada*. España: Gedisa.

- Quiñones, R. M. A. (2007) *Resiliencia: Resignificación creativa de la adversidad*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (2008) Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Rayo, L. J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. España: EOS.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Redacción (13 de febrero de 2017). Mexicanos que triunfan en la NASA. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/ciencia-y-salud/ciencia/2017/02/13/mexicanos-que-triunfan-en-la-nasa>
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted a talented*. New York: Crative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1994) El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (dir), *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Renzulli J. S. (2009). The Empire Strickes Back: Redefining the Role of Gifted Education For The Twenty-First Century. En C. Froese y E. Polyzoi (Ed.) *The World Council for Gifted and and Talented Children*. Conferencia llevada a cabo en el 18th Biennial World Conference. Vancouver, Canada.
- Rivera-Heredia, M. E. (2007) *Mensajes audiovisuales para la prevención del suicidio y promoción de la salud en los adolescentes*. México: Tesis de doctorado de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Rodríguez, A. J. K. X. (2015) *La resiliencia: un recurso para el trabajo social en la atención integral de mujeres con fibromialgia* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.México.
- Rodríguez, H. Y., Guzmán, V. L., y Yela, N. del P. (2012) Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research (IJPR)*, 5(2), 98-107.
- Rojo, A. (1999) La teoría triárquica de la inteligencia: Un nuevo enfoque para el estudio y la valoración del superdotado. En Prieto, D. (Ed), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

- Romero, P. J. F. y Lavingé, C. R. (2010). *Dificultades en el aprendizaje, unificación, de criterios de diagnóstico*. España: Junta de Andalucía
- Roque, M. P. (2009) *Resiliencia maternal ante la discapacidad: Estudio en una comunidad marginada del D.F.* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Rutter, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57(3), 316-329.
- Rutter, M. (2007) Genetic Influences on risk and protection. Implications for understanding resilience. En S. Luthar, (Ed). *Resilience and invulnerability adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 489-509) USA: University Cambridge Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631
- Sack, J. L. (1999) All classes of special education teachers in demand throughout the nation. *Education Week*, 24(1). 12-15.
- Salgado, A. C. (2005). Inventario de resiliencia para niños: Fundamentación teórica y construcción. Perú: Universidad San Martín de Porres.
- Samernoff, A. (1975) Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18, 65-79.

Sánchez, J. A. y Olivares, E. (23 de marzo de 2017) Protestan estudiantes de la UAM por recorte a becas del CONACYT. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/23/sociedad/040n1soc>

Schunk, H. y Phillipson, S. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación de México.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_intervencion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). *Buenas prácticas de educación inclusiva*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Buenas_Practicas.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras del ciclo 2011-2012*. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2014) Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2014 Estrategia programática (Ramo 38). Recuperado de http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2014/docs/38/r38_epr.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2015) Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2015 Estrategia programática (Ramo 38). Recuperado de http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/antPPEF2015/docs/38/r38_ep.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2016) Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2016 Estrategia programática (Ramo 38). Recuperado de http://ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF/2016/docs/38/r38_epr.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2017) Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2017 Estrategia programática (Ramo 38). Recuperado de http://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2017/docs/38/r38_ep.pdf

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000) Happiness, excellence, and optimum human function. *American psychologist*, 55, 5-183.

Silas, J. C. (2008) ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39) 1225-1279.

Silverman, L. K. y Kearney, K. (1988) Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development*, 1, 1-10.

Simon, J., Murphy, J. y Smith, S. (2005). Understanding and fostering family resilience. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 13(4), 427-436.

Stake, E. R. (2005) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond I.Q: A triarchic theory of human intelligence*. New York: University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Key to understand student performance. *Phi Delta Kappa*. 71, 366-371.
- Sternberg, R. J. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En Sternberg, R. J. y Detterman, D. L. (Eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1996). *Successful Intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Suárez, O. N. (1997). Perfil del niño resiliente. En *Seminario Internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales*. Argentina: Universidad Nacional de Lanús.
- Tannenbaum, A. J. (1991). Unmasking and unmaking underachievement among the gifted. En R. Feuerstein, P. S. Klein, y A. J. Tannenbaum. *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and learning implications*. (pp. 315-346). Londres, Inglaterra: Freund Publishing House.
- Tannenbaum, A. J. (1997) *The meaning and making of giftedness*. En Colangelo, N. & Davis, G. A. (Coord) *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Terman, L. M. (1925) *Genetic studies of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Terman, L. M. (1931). *The gifted child*. Recuperado de:
<http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13524-018>.
- Terrasier, E. P. (1995). Disincornía: Desarrollo irregular. En J. Freeman (Coord.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 294-305). Madrid, España: Santillana.
- Thomas, E. D. y Marshal, M. J. (1977) Clinical evaluation and coordination of services: An ecological model. *Exceptional Children*, 44, 16-22.
- Thurstone, T. G., & Thurstone, L. L. (1958). *SRA primary mental abilities*. Science Research Associates.
- Torrance, E. P. (2008a) *Torrance Test of Creative Thinking: Spanish Directional Manual Figural Forms A and B*. Benseville: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. P. (2008b). *Thinking Creatively With Pictures: Spanish Figural Response Booklet A*. Benseville: Scholastic Testing Service, Inc.
- Urbistondo, F. (2009) *Resiliencia familiar y autismo: El caso de una asociación de padres de autistas*. (Tesis de Licenciatura) Universidad de Palermo. España
- Uriarte, J, D. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11 (1). 7-23.

- Valadez, D., Betancourt J., y Zavala, A. (2005), *Alumnos superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.* México: Manual moderno.
- Valdés-Correa, M., Serrano-Guildemaister, T., Rodríguez, J., Roizblatt-Scherzer, A., Florenzano-Urzúa, R., Jeldres, L., y Francisco, J. (1997). Características del funcionamiento familiar que predicen conductas de riesgo en adolescentes y sus familias. *Cuadernos medico-sociales*, 38(4), 14-21.
- Vanistendael, S. (1993). *Resilience: A few key issues.* Malta: International Child Bureau.
- Vázquez, N. (24 de abril de 2017) Piden a SEP apoyo a talentos para reducir fuga de cerebros. Recuperado de <http://www.vertigopolitico.com/articulo/46303/Piden-a-SEP-apoyo-a-talentos-para-reducir-fuga-de-cerebros>
- Vega V. M., Rivera, H. M. E. y Quintanilla, M. R. (2011) Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de educación y desarrollo*, 17, 33-41.
- Velasco, C. M. y Luna, P. M. R. (2006). *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja.* México: Pax
- Veloso, B. C., Cuadra, P. A., Antezana, S. I., Avedaño, R. R. y Fuente. S. L. (2013) Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, Felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos*. 39(2), 355-366.

- Vera, B. D. y López, P. M. (2015) Resiliencia académica: Una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Integra Educativa*, 7(2), 187-205.
- Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178
- Walker, B., Holliger, C. S., Carpenter, S. R. y Kinzing, A. (2004) Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society*, 9(2), 5.
Recuperado de <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wechsler, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Wehmeyer, M. L., Buntix, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Verdugo, M. A. y Borthwick-Duffy, S. (2008) The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 46(4), 48-45.
- Werner, E. E. y Smith, R (1992) *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wolin, S. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York, E.E.U.U: VillardBooks

Zavala, M. A. (2006) *Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes*. México: Manual Moderno

Zavala, M. A. y Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Educar*, 43, Abril – Junio.