

FACTORES SISTÉMICOS ASOCIADOS A LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE ADOLESCENTES CON ALTO POTENCIAL INTELECTUAL

MARÍA FERNANDA VELASCO ENRIQUEZ / ANGÉLICA QUIROGA-GARZA

Resumen:

En este estudio de enfoque mixto, comparativo, se evaluó la influencia de factores sistémicos internos y externos en alumnos con alto potencial intelectual que acuden a un centro educativo extracurricular (CEE). Los hallazgos indican que los factores internos, resiliencia e inteligencia emocional, ayudan en el manejo de estrés que tienen los alumnos para sobrellevar las actividades extracurriculares, y los factores externos de organización familiar y su experiencia dentro del CEE impactan en la motivación y el desempeño que tienen para seguir preparándose académicamente.

Abstract:

This study, characterized by a mixed, comparative focus, evaluated the influence of internal and external systemic factors among students with high intellectual potential who attend an extracurricular educational center. The findings indicate that internal factors, resilience, and emotional intelligence are helpful for students as they handle the stress of extracurricular activities; external factors such as family organization and student experience at the educational center have an impact on student motivation and performance as they continue their academic preparation.

Palabras clave: estudiantes excepcionales; relación familia escuela; inteligencia emocional; resiliencia; psicología clínica.

Keywords: exceptional students; family/school relationship; emotional intelligence; resilience; clinical psychology.

María Fernanda Velasco Enriquez y Angélica Quiroga-Garza: investigadoras de la Universidad de Monterrey, Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad. Morones Prieto núm. 4500 Pte., col. Jesús M. Garza, San Pedro Garza García, 66238, Nuevo León, México. CE: maferve14@gmail.com; angelica.quiroga@udem.edu

Introducción

Apoyo escolar para estudiantes con alto potencial intelectual

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales¹ –según el modelo sociocultural de Gagné (2009)– poseen habilidades naturales superiores no entrenadas y espontáneamente expresadas. Por su parte, Renzulli (2011) sostiene que se caracterizan por poseer habilidad superior al promedio, creatividad y compromiso con la tarea. En distintos estudios se ha establecido el perfil sobresaliente con puntajes superiores del percentil 75 en sus diferentes dimensiones (Chávez, Zacatelco y Acle, 2014; Manzano, Arranz y Sánchez, 2010; Renzulli, 2011; Valadez, Meda y Zambrano, 2006), sin embargo, se considera que esta población más bien posee características heterogéneas (Armenta, 2008; Zacatelco y Acle, 2009).

Los estudiantes con alta capacidad intelectual requieren de entrenamiento sistemático y un contexto facilitador con trato diferenciado en función de sus características sobresalientes (Betancourt y Valadez, 2016) en el que reciban la apropiada estimulación intelectual (Calero y García-Martín, 2014) y que, además, lo disfruten y encuentren sentido a lo que están aprendiendo (Pérez, González y Díaz, 2007). Del mismo modo, si estos alumnos se involucran en actividades extraescolares mejoran su nivel educativo y desarrollan más competencias y mayores aspiraciones (Moriani *et al.*, 2006; Ordaz y Acle, 2012).

De ahí la necesidad de promover escenarios educativos para que estos alumnos se desarrollen al máximo en lo académico y personal. Sin embargo, la educación para los estudiantes con alto potencial intelectual ha sido poco atendida por el sistema educativo, entre otras razones, por la creencia de que ya son autosuficientes. Por esta situación, suelen tener mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar (Hume y Sánchez, 2004; Pérez *et al.*, 2007).

En México existen en todas las escuelas alumnos que sobresalen por sus aptitudes intelectuales y, de 2% de la población sobresaliente, se estima que 98% de estos jóvenes no han sido identificados (Cuervo, Sánchez y Yanez, 2013). Aunque actualmente existen diferentes programas que buscan apoyar el potencial de estos niños para optimizar su desarrollo, el problema es que suelen no terminar sus estudios a pesar del apoyo brindado por el sistema educativo. En nuestro país, el abandono podría estar asociado a factores externos como el capital cultural de los padres, la falta de políticas compensatorias y vulnerabilidad (Román, 2013).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso, en 2006, atender durante el bienio 2008-2009 a cerca de 342 mil estudiantes sobresalientes en todo el país. En 2010 solo había sido atendida 17% de la meta propuesta, destacando el hecho de que del total de los que fueron incluidos en los programas, solo 9% cursaba secundaria, nivel en el cual suelen terminar los programas de atención a estos estudiantes en México (SEP, 2010a). En la actualidad –en el artículo 41 de la Ley General de Educación (2009) y en el acuerdo 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2013)–, está legislada la atención educativa con equidad social incluyente y con perspectiva de género a alumnos con altas capacidades. Estudios realizados por Covarrubias y Marín (2015) y Valadez, Borges, Zambrano y Flores (2017) reportan que aunque la propuesta de intervención tiene logros importantes, su mayor debilidad es la operatividad.

Existen diferentes programas que buscan apoyar el potencial de estos niños para optimizar su desarrollo. El problema ahora es, como se dijo, que no suelen terminar sus estudios a pesar del apoyo brindado tanto por el sistema educativo como por instituciones que se ocupan de estudiantes con alto potencial. De ahí la importancia de evaluar los factores que influyen en su motivación y permanencia de sus estudios. Numerosas investigaciones han indagado la relación entre factores internos como la inteligencia emocional (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006; Prieto y Ferrando, 2008; Prieto y Hernández, 2011) y la resiliencia (Acle y Ordaz, 2010; Morales, 2014), que favorecen el desarrollo del potencial intelectual en estudiantes sobresalientes. Por el lado de los factores externos, diversos estudios resaltan la importancia del apoyo familiar (Gagné, 2010; Soriano, 2013; Valadez y Gómez, 2010) y un sistema escolar inclusivo (Pérez *et al.*, 2008, SEP, 2010a, 2010b).

Inteligencia emocional y alta capacidad intelectual

Con base en un modelo mixto, la inteligencia emocional (IE) es definida como el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que promueven el bienestar (BarOn, 2009) e influyen en la habilidad para afrontar las demandas y presiones del entorno y tener éxito en la vida (BarOn, 1997). Por otro lado, desde un paradigma cognitivo de la educación, las habilidades emocionales de percepción, comprensión y regulación permiten razonar acerca de las emociones, en tanto que la asimilación emocional favo-

rece la mejora del razonamiento propio de la IE (Mayer y Salovey, 1990) y tiene un efecto indirecto en el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). De ahí que la inteligencia emocional se ha reconocido como un factor significativo para el estudio de competencias y características socioemocionales de alumnos sobresalientes (Prieto y Ferrando, 2008).

La vida emocional de adolescentes con alta capacidad intelectual puede volverse compleja dada su personalidad perfeccionista, sensible e intensa (Castanedo, 1997; Valadez y Gómez, 2010). Asimismo, tienden a estar más expuestos al estrés por las expectativas que se depositan en ellos constantemente, al tratar de ejercer un mayor autocontrol sobre su aprendizaje (Porter, 2005); sin embargo, no suelen tener más problemas emocionales que sus pares (Freeman, 1994; Reis y Renzulli, 2004; Romagosa, 2013), dado que tienen una mayor flexibilidad mental, resiliencia y habilidad para generar pensamientos positivos, lo que les permite mejor comprensión de sí mismos y ajuste emocional (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006; Prieto y Hernández, 2011).

Resiliencia en adolescentes sobresalientes

La resiliencia es un conjunto de factores que favorecen el afrontamiento de dificultades en la vida de las personas a través del desarrollo de competencias para hacer frente a las adversidades, superarlas sin sufrir daños permanentes (Peralta, Ramírez y Castaño, 2011) y salir innovado por ellas (Ku, 2011). Entre los factores protectores para alcanzar un desarrollo resiliente están las particularidades cognitivo-afectivas, un ambiente familiar cálido y sin discordias, padres estimuladores, una estructura familiar sin disfuncionalidades y factores socioculturales como el sistema educativo (Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

Un adolescente resiliente tiene mayor probabilidad de éxito frente a los diferentes retos académicos y psicosociales al confrontarse consigo mismo para entender su potencial y capacidades para fortalecerse, aprender y responder de la mejor manera (Ramírez y Cáceres, 2010). De igual forma, podrá comenzar la etapa adulta con una mejor autorregulación y afrontamiento de los desafíos y responsabilidades, incluso si ha experimentado circunstancias difíciles en la vida sin caer en una alteración emocional (Murphey, Barry y Vaughn 2013).

Asimismo, el éxito académico parece estar asociado a una red de apoyo familiar, amigos, vecinos y maestros en quienes confiar para consejo y

asesoramiento en situaciones difíciles o estresantes (Pérez *et al.*, 2009). A este respecto, un estudio de Morales (2014) encontró que en estudiantes de alta capacidad, la fuente de su resiliencia está en el apoyo que pueden recibir en cuanto a orientación, ayuda para evitar problemas, confianza, altas expectativas y un constante acompañamiento al enfrentar diversos problemas. Por su parte, Acle y Ordaz (2010) reportan la importancia de diseñar programas integrales orientados tanto a padres y maestros para psicoeducarlos en relación con el potencial de los niños sobresalientes y cómo favorecerlo, así como a los alumnos para promover comportamientos resilientes.

Sistema familiar con hijos con alto potencial intelectual

El contexto familiar influye significativamente en el desarrollo de los niños con alta capacidad intelectual. Identificar el potencial de un hijo sobresaliente puede generar sentimientos contradictorios, placer/orgullo frente al temor de no estar capacitados para cubrir las necesidades a las que se enfrentarán y no tener claro de qué manera pueden orientarlos (Valadez y Gómez, 2010). Algunos padres logran ajustarse a la situación, mientras otros siguen con su plan de acción preestablecido en detrimento de su hijo (Alomar, 2003). El impacto positivo que tienen en los estudiantes con alto potencial intelectual las pautas de interacción y el apoyo familiar ha sido reportado en diversas investigaciones (Gagné, 2010; Jiménez *et al.*, 2010; Sánchez, 2007; Soriano, 2013).

Enfoque estructural sistémico

Desde un enfoque sistémico, la familia es de suma importancia, ya que su organización, comunicación y tipo de relaciones influyen en el papel que toma cada uno de los miembros. Minuchin (1974) explica que el funcionamiento familiar no se distingue por la ausencia de problemas, sino por cómo opera la familia.

En una familia hay dos sistemas de coacción que hacen que se mantenga a sí misma: las reglas que gobiernan su organización, tales como la jerarquía y la complementariedad de funciones, y las expectativas que tienen entre sí sus miembros. Para que el funcionamiento familiar sea adecuado deben existir límites, es decir, reglas que definan quiénes y de qué manera participan en sus diferentes funciones. Los límites deben ser claros entre los subsistemas y permitir el contacto entre miembros, dentro del propio

sistema y en otros. Se considera que los límites muy difusos –típicos de familias aglutinadas que requieren de autonomía– o muy rígidos –comunes en familias desligadas con miembros que carecen de sentido de pertenencia y no solicitan ayuda cuando la necesitan– son los extremos de su funcionamiento (Minuchin, 1974).

Nardone (2015) advierte que la funcionalidad familiar se relaciona directamente con la flexibilidad que tiene la familia para adaptarse a los cambios de la vida conservando su esencia principal. En caso contrario, patrones disfuncionales pueden emerger a partir de diferentes modelos de familia. En el modelo hiperprotector se puede llegar a promover dependencia en hijos poco tolerantes. El trato dócil de padres democrático-permisivos puede derivar en hijos con muchas libertades y poco sentido de responsabilidad. En el modelo sacrificante está la creencia de que el sacrificio es la manera idónea para hacerse aceptar por el otro y poder mantener una relación, por lo que el adolescente tiende a refugiarse en amistades o en otras actividades para evitar la preocupación y la ansiedad paternas. La ambivalencia constante en las interacciones cambiantes entre adultos y jóvenes, típica del modelo intermitente, conlleva una ausencia de bases seguras y estrategias que no se mantienen, por lo que al surgir problemas, nada es tranquilizador. El modelo delegante se estructura en torno a la familia de origen de alguno de los cónyuges, por lo que los hijos rara vez reciben consecuencias por sus malas acciones, ya que siempre hay alguien que los apoye. En el modelo autoritario, el poder lo tiene uno o ambos padres y solo se aceptan comportamientos que se alineen a los valores y conductas aceptadas, de lo contrario, hay castigos severos (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2012).

Por último, en el modelo funcional, los adultos valoran a los jóvenes y representan a la vez tanto apoyo como autoridad e imponen reglas y límites. Por su parte, los hijos valoran a sus padres, confían en ellos, cuentan con autonomía para afrontar las vicisitudes y demandas de la vida y pueden acudir con ellos al momento de necesitar guía o consejo (Nardone y Bolmida, 2008).

Sistema escolar y alto potencial intelectual

Las escuelas inclusivas, que atiendan la diversidad con programas especializados, mejoran los logros educativos de los alumnos con alto potencial intelectual (Pérez *et al.*, 2008; SEP, 2010a, 2010b) al prestar una atención

educativa que favorece su máximo desarrollo posible. Con los alumnos con altas capacidades es importante considerar la globalidad de la persona, sus puntos fuertes y también los que no lo son, para optimizar su desarrollo. En cuanto al aprendizaje, es importante considerar el contexto del aula, ya que estos alumnos pueden aprender rápidamente y con mayor profundidad que el resto de sus compañeros. En ocasiones esto puede llevar a que sus profesores se sientan irritados por la demanda de atención que requieren. Por esto, es importante adecuar el contexto para dar respuestas más ajustadas, de lo contrario, estos alumnos pueden mostrarse desinteresados y aburridos (Alencar, 2008; Sixto, Aguilar y Rolleri, 2008).

Con el objetivo de evaluar los factores que influyen en la motivación escolar y permanencia de estudiantes de segundo de secundaria que asistían a un centro educativo extracurricular, se realizó la presente investigación centrándose en factores sistémicos. Por un lado, la inteligencia emocional y la resiliencia como factores internos y los sistemas familiar y escolar como factores externos.

Método

Con un enfoque mixto comparativo, se recolectó información cuantitativa y cualitativa para evaluar el efecto que pueden tener los factores sistémicos, internos y externos, que influyen en la motivación y permanencia de alumnos con alto potencial intelectual en un centro educativo extracurricular (CEE). Esta institución, de una importante fundación en el estado de Nuevo León, México, opera un proyecto para proporcionar apoyo extra académico gratuito a estudiantes destacados de secundaria al norte de la ciudad de Monterrey, área con altos niveles de marginación. La mayoría de los adolescentes viven con su familia nuclear y son de clase socioeconómica media baja.

Los estudiantes en el CEE son seleccionados por sus aptitudes intelectuales e invitados a participar en el centro bajo un modelo pedagógico que promueve la investigación y la innovación, y les permite desarrollar actitudes científicas en un ambiente de trabajo participativo, colaborativo, de responsabilidad y compromiso. Algunas de las materias que reciben dentro de la institución son: matemáticas, ciencias, español e inglés; se complementan con actividades como ajedrez, teatro y música. Este proyecto fue creado para acompañarlos durante sus estudios de secundaria, preparatoria y universidad, con el fin de favorecer su movilidad social

así como su desarrollo personal y profesional. Durante su estancia en el proyecto se busca que estos jóvenes sobresalientes sean líderes y agentes de cambio para su comunidad, fomentar en ellos un espíritu de curiosidad para seguir aprendiendo en todo momento así como formar personas creativas e innovadoras que busquen la dignidad humana en todo momento.

Los estudiantes acuden por la mañana a su escuela regular; posteriormente, si su escuela está cercana, llegan por sí mismos al CEE, si está lejana, los transporta un autobús del propio Centro. Al llegar, comen y durante el resto de la tarde tienen organizado su horario para cubrir los distintos cursos y actividades. Esto es de lunes a viernes a lo largo del año escolar.

Participantes

La muestra quedó conformada por 40 alumnos del CEE que se encontraban cursando el segundo año de secundaria. Se decidió estudiar a los de este grado ya que después de un año en el centro, habían pasado por la curva de aprendizaje y adaptación. De la muestra, 65% ($n= 26$) fueron mujeres y 35% ($n= 14$) varones, en un rango de edad entre 13 y 14 años ($M= 13.35$, $DT= .48$). Se conformaron dos grupos equivalentes: 20 alumnos *estables* y 20 *críticos*. En el CEE, adicionalmente, se cuenta con profesionales de la salud que entrevistan y monitorean a los alumnos brindándoles, de ser necesario, acompañamiento psicológico. De ahí que se les haya categorizado como *estables* a aquellos sin problemáticas personales aparentes y como estudiantes *críticos* a quienes hubiesen sido referidos por algún tipo de problemática (conductual, emocional, académica) al departamento de psicología del centro.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para recolectar la información se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas:

Escala de Resiliencia para Adolescentes (READ). Su finalidad es medir la resiliencia en adolescentes de 13 a 20 años (Von Soes *et al.*, 2010). Ha sido adaptada en diferentes idiomas, se utilizó la versión en español (Ruvalcaba, Gallegos y Villegas, 2015) dirigida a adolescentes mexicanos, consta de 22 ítems con escala tipo Likert donde el número 1 significa “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”. Entre más alto el puntaje,

mayor es el nivel de resiliencia. En este estudio su confiabilidad fue satisfactoria ($\alpha = .838$).

Inventario BarOn ICE: NA. Cuestionario que mide un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en la habilidad para tener éxito y ajustarse a las demandas y presiones del ambiente (Ugarriza y Pajares, 2005). Consta de 60 ítems. Se evalúa con una escala de tipo Likert de cuatro puntos, en la cual responden a cada ítem: “nunca me pasa”, “a veces me pasa”, “casi siempre me pasa” y “siempre me pasa”. Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social. En este estudio mostró una alfa de Cronbach aceptable ($\alpha = .608$).

Entrevista semiestructurada. Se creó para este estudio con el objetivo de recolectar información relevante acerca de la familia e identificar aspectos significativos de su organización. También se buscó valorar su experiencia dentro del centro educativo para jóvenes sobresalientes. Se utilizaron preguntas circulares para recopilar información sistémica e identificar las relaciones familiares y su estructura y elaborar un genograma, una representación gráfica de la dinámica familiar: “Si tu mamá estuviera aquí con nosotros y le preguntara qué dice tu papá sobre que estés asistiendo por las tardes al CEE, ¿qué diría?”

Para valorar su experiencia en el CEE se incluyeron cinco preguntas-escala para ubicar su nivel de éxito y estrés, la posibilidad de continuar y desertar de sus estudios, así como la probabilidad de ser elegido para mantenerse en el centro y cursar su educación media superior. Las preguntas-escala tienen un parámetro de 0 a 10, de orientación bidireccional focalizando avances (*hacia atrás*) y prospectiva a metas (*hacia adelante*); (Beyebach, 2014; Jackson y McKergow, 2007; Trepper *et al.*, 2010).

Genograma. Es una representación gráfica en forma de árbol genealógico que incluye información sobre la estructura familiar, los datos demográficos de los miembros y el tipo de las relaciones. Desde una perspectiva sistémica la información de un genograma, elaborado a partir de la entrevista, se considera como parte de una evaluación comprensiva, sistemática y clínica, y ayuda a entender el contexto y los subsistemas, triangulaciones, relaciones, entre otros (McGoldrick y Gerson, 2009).

Procedimiento

La directora del centro educativo autorizó la investigación como parte de los procesos de mejora continua de sus estudiantes para lo que cuentan

con el consentimiento informado de los padres. Se obtuvieron las bases de datos de los alumnos que hubieran sido remitidos al departamento de psicología (*críticos*) y otra del resto de los estudiantes del CEE. Posteriormente, a partir de una asignación aleatoria simple se conformó la muestra de estudiantes *estables* y *críticos*. De manera individual, inicialmente se administraban los instrumentos de evaluación y posteriormente se realizaba la entrevista diseñada estratégicamente para identificar su organización y funcionamiento familiar. Todo regido bajo los principios del código ético del psicólogo.

Para analizar los datos de las escalas se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Se llevaron a cabo análisis de frecuencia, descriptivos, correlación y comparación de medias entre grupos. A partir de los datos recopilados durante la entrevista, se realizó un genograma por alumno con el objetivo de representar gráficamente la estructura familiar de cada participante y evaluar el impacto que tiene esta variable en los adolescentes con alto potencial intelectual. Los testimonios durante la entrevista fueron grabados y posteriormente transcritos. En un proceso analítico inductivo de la información, se llevó a cabo la construcción de categorías para su posterior organización, sistematización y teorización.

Resultados

Análisis cuantitativo

Los análisis estadísticos de las pruebas aplicadas indicaron que existe una fuerte correlación positiva entre los puntajes totales de resiliencia e inteligencia emocional ($r = .762$, $p < .001$).

Adicionalmente, con la prueba Mann-Whitney-Wilcoxon se encontró que los alumnos estables (AE) son más resilientes ($M = 4.24$, $DT = .34$) que los críticos (AC) ($M = 3.93$, $DT = .41$) a un nivel estadísticamente significativo y un tamaño del efecto grande ($z = -2.367$, $d = .82$, $p = .018$). En la figura 1 se pueden observar los diagramas de caja que muestran la distribución de las medianas de resiliencia para AE ($\bar{X} = 4.25$, $S^2 = .12$) y AC ($\bar{X} = 4.02$, $S^2 = .17$), con una mayor dispersión en los puntajes más bajos en los cuartiles 1 y 2 de AC.

Los AE también tienen un mayor cociente emocional ($M = 2.81$, $DT = .15$) que AC ($M = 2.72$, $DT = .18$), sin embargo, la diferencia es solo marginalmente significativa ($z = -1.758$, $d = .54$, $p = .079$). En la figura 2

se pueden observar los diagramas de caja que muestran la distribución de las medianas de inteligencia emocional para AE ($\bar{X}= 2.77, S^2= .02$) y AC ($\bar{X}= 2.69, S^2= .03$), con mayor dispersión tanto en los puntajes bajos como en los altos de AC.

FIGURA 1

Diagramas de caja que muestran la distribución intercuartil de resiliencia para G1, alumnos estables, y G2, alumnos críticos

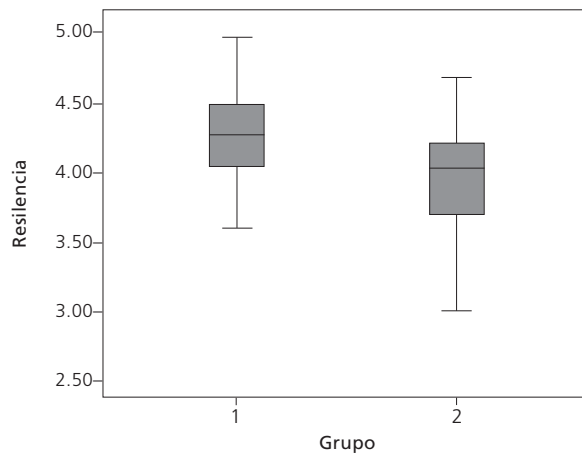
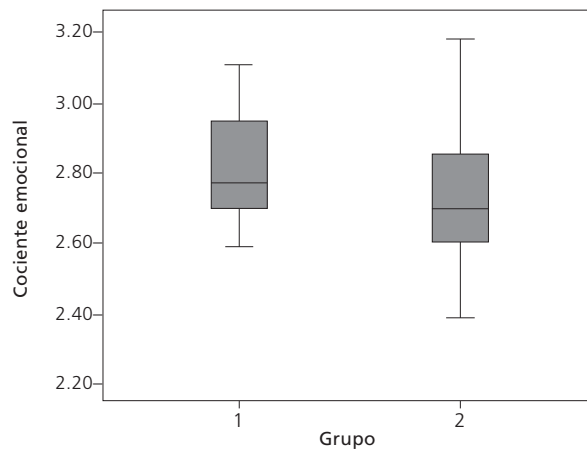


FIGURA 2

Diagramas de caja que muestran la distribución intercuartil de inteligencia emocional para G1, alumnos estables, y G2, alumnos críticos



En la comparación de medias de las preguntas-escala incluidas en la entrevista semiestructurada ninguna fue estadísticamente significativa. No obstante, la tendencia indica que los alumnos críticos se autorreportan como más estresados ($M_1= 4.40$, $DT= 2.37$; $M_2= 5.90$, $DT= 2.63$; $z=-1.733$, $d= -.60$, $p= .083$) y con mayor probabilidad de abandonar el centro extracurricular ($M_1= 1.85$, $DT= 2.87$; $M_2= 3.60$, $DT= 3.52$; $z= 1.878$, $d= -.54$, $p= .060$) que los alumnos estables.

En cuanto a su éxito ($M_1= 7.90$, $DT= 1.07$; $M_2= 7.05$, $DT= 1.82$; $z= 1.505$, $d= .57$, $p= .132$) y permanencia en el centro ($M_1= 6.60$, $DT= 1.14$; $M_2= 5.65$, $DT= 2.39$; $z= .866$, $d= .51$, $p= .387$), los AE se perciben más positivos que los AC. Ambos grupos consideran por igual continuar con sus estudios profesionales ($M_1= 8.60$, $DT= 2.19$; $M_2= 8.95$, $DT= 1.43$; $z= .247$, $d= -.19$, $p= .805$). La fuerza de estos fenómenos es buena en todos los casos a excepción del efecto pequeño sobre continuar estudiando, en ambos grupos, lo que implica que todos los alumnos tienen la intención de continuar con sus estudios de educación superior.

Análisis cualitativo

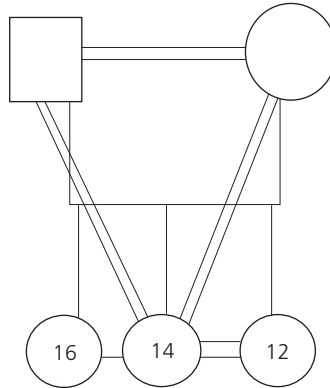
Se encontró que los alumnos estables y los críticos muestran diferencias particulares en su estructura familiar y en la experiencia que viven dentro del centro educativo extracurricular, mismas que se ejemplificarán a partir de cuatro genogramas que muestran las estructuras más y menos funcionales en ambas categorías de estudiantes.

La figura 3 representa una buena estructura familiar, típica de los AE. La familia está compuesta por cinco miembros (padre, madre, hija mayor, hija intermedia [AE CEE] e hija menor). Se puede observar que existe una relación fuerte entre todos los miembros de la familia. Ella (8A12) menciona que su hermana menor es en quien más confía, “sabe guardar secretos”, lo que da cuenta de un subsistema fraterno sólido y afectuoso que brinda seguridad. En cuanto a las jerarquías, ambos padres autorizan los permisos en casa. Cuando existe un conflicto familiar, dejan pasar tiempo para luego retomar y solucionar: “mi mamá suele sacar el tema otra vez”. Los padres se alían para apoyar a su hija con su experiencia en el centro educativo extracurricular, “están felices y orgullosos de mí”. Por último, la persona que la motiva a continuar en el centro es su padre, “él quiere que termine la carrera”.

FIGURA 3

Genograma de alumna estable, familia con límites claros y relaciones fuertes

Caso funcional
Alumnos estables



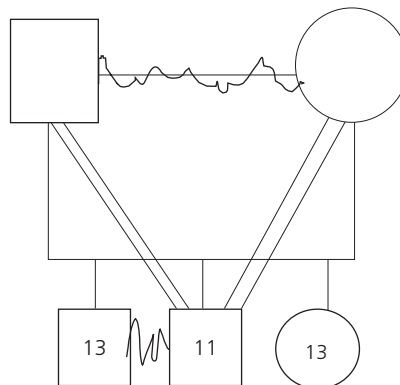
Grupo 1: AE
Sexo: Mujer
Edad: 14 años
Código: 8A12

El genograma de un AE con un modelo familiar hiperprotector (figura 4) muestra a los padres en una relación conflictiva entre ellos, pero cercana con sus hijos (hijo mayor [AE CEE], hijo intermedio e hija menor). En este modelo los padres situados en una posición superior y los hijos en una inferior tratan de hacerles la vida más fácil eliminando todas las dificultades y pueden llegar a intervenir directamente haciendo las cosas en su lugar, transmitiéndoles de manera sutil, que son incapaces de lograr cosas por sí solos, lo que con frecuencia se convierte en realidad.

FIGURA 4

Genograma de alumno estable, familia con normas establecidas pero sin consecuencias, relación muy cercana con padres

Caso funcional
Alumnos estables



Grupo 1: AE
Sexo: Hombre
Edad: 13 años
Código: 8A16

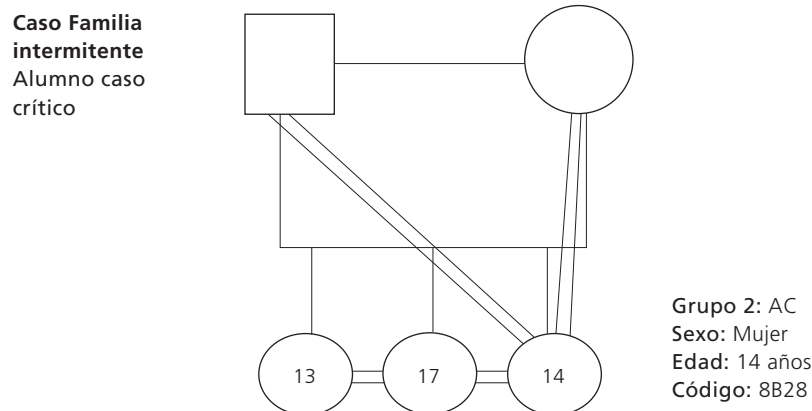
La relación entre 8A16 y su hermano intermedio es ambivalente ya que la reporta como conflictiva, sin embargo, él es a quien más confianza le tiene de su familia, “puedo hablar más con él”. Ambos padres autorizan los permisos en casa. Cuando existe un conflicto “cada quien puede dar su punto de vista, pero al final se obedece a lo que dicen mis papás”. Por otro lado, de acuerdo con AE, ambos padres opinan que estar en el CEE perjudica su bienestar ya que, “afecta mucho mi sueño, es mucho tiempo y no como lo suficiente por estar allí”. AE expresa que su motivación para continuar en el CEE es el deseo darle un buen futuro a su familia.

En la figura 5 se muestra el caso de una alumna crítica con un modelo familiar intermitente, ya que las relaciones entre adultos y jóvenes están cambiando constantemente; la duda y la autocrítica prevalecen, el compromiso se mantiene bajo aunque hay prisa de ver resultados.

La familia está conformada por cinco miembros (padre, madre, hija mayor, hija intermedia e hija menor [AC CEE]), con una relación sólida entre todos. La alumna (8B28) expuso que su hermana intermedia es la persona en la que más confía. Ambos padres están encargados de dar los permisos en casa. Cuando existe una pelea en su familia, tiene que pasar tiempo para que puedan hablar del problema. Ambos padres concuerdan con que su hija asista a CEE aparentemente más por una razón de cuidado y resguardo que académica, “prefiere que esté en CEE que en la casa”. Finalmente, menciona que sus amigas son las que la motivan a seguir en el CEE.

FIGURA 5

Genograma de alumna crítica, familia con límites claros y relaciones fuertes

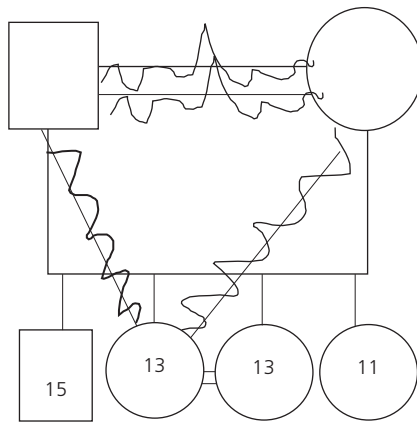


Por último, la figura 6 muestra el genograma de una AC con un modelo de familia intermitente compuesto por seis miembros (padre, madre, hijo mayor, gemelas intermedias [una de ellas AC CEE], hija menor). Las relaciones son conflictivas tanto entre la pareja como con su hija (8B25). Ella solo tiene una relación cercana con su gemela y distante con los demás hermanos. Su gemela es la persona a la que más confianza le tiene “ella me entiende”. La madre es la encargada de permitir las salidas en la casa y si surge un problema, en ocasiones “pueden pasar días sin que mis papás se hablen, se resuelve días después”. También expuso que únicamente cuenta con el apoyo de su madre para estar en CEE ya que su papá no se da cuenta y tampoco le preocupa el aspecto académico de la vida de su hija. Su motivación para continuar en CEE es su familia, “a pesar de que no tengo una buena relación con ellos, los quiero ayudar porque no están bien económicamente”.

FIGURA 6

Genograma de alumna crítica, familia con límites inconsistentes y relaciones conflictivas

Caso Familia intermitente
Alumno caso crítico



Grupo 2: AC
Sexo: Mujer
Edad: 13 años
Código: 8B25

En síntesis, los modelos principales del grupo AE –*funcional e hiperprotector*– tienen en común *la atención de los padres* en la vida del estudiante. En cambio, lo que distingue a las familias de AC fueron *los cambios constantes que existen en la dinámica familiar*, típicos del modelo *intermitente*.

Ambos grupos cuentan con, al menos, una figura que determina las reglas (jerarquías) y tienen límites establecidos. Sin embargo, en las familias de AE las reglas están enfocadas principalmente al cumplimiento académico,

mientras que los AC tienen una mayor exigencia para las tareas de la casa. Ambos grupos tienen una buena relación y comunicación con su madre, sin embargo, los AE también la tienen con su padre, a diferencia de la mayoría de los AC, quienes lo perciben distante.

Estas diferencias marcan de manera importante los resultados del estudio ya que los AE perciben el apoyo e involucramiento de sus familias, sintiéndose motivados para seguir esforzándose en el CEE a pesar de las implicaciones que demanda estar en esta actividad extracurricular. Por su parte, la falta de estabilidad familiar, por la poca claridad y cambios constantes, hace que los AC no perciban a su familia como su fuente principal de apoyo y buscan otros sistemas de apoyo cercanos –maestros y compañeros en el CEE– para suplir esa carencia y continuar motivados para seguir preparándose académicamente.

Por último, un mayor nivel de resiliencia e inteligencia emocional, además de contar con el apoyo familiar y de sus amigos, indican que los AE se benefician de ambos factores sistémicos (internos y externos). En el caso de los AC, su menor nivel de resiliencia e inteligencia emocional aunados a los cambios constantes que tienen en su dinámica familiar impactan su desempeño en el CEE, ya que suelen estresarse con más facilidad y estarían en riesgo de perder su motivación para seguir esforzándose, a pesar de contar con el sistema de apoyo que reportan tener en el CEE en sus maestros y amigos.

Discusión

El objetivo general de esta investigación fue identificar los factores sistémicos que influyen en la motivación escolar y permanencia en los estudios de adolescentes con alto potencial intelectual. Con respecto a los factores internos, se encontró que el grupo de alumnos estables muestran altos niveles de resiliencia, similar a los hallazgos de Acle y Ordaz (2010) y Morales (2014). Su inteligencia emocional también es mayor tal como lo reportan Lee y Olszewski-Kubilius (2006), Prieto y Ferrando (2008) y Prieto y Hernández (2011). Ambos factores internos resultan útiles para afrontar situaciones difíciles en su vida personal y en el centro educativo (Schneider, Lyons y Khazon, 2013). Por otro lado, el grupo de alumnos críticos mostraron un menor nivel de resiliencia e inteligencia emocional que se ve reflejado en su comportamiento dentro del CEE (Schneider, 2008), ya que son los estudiantes referidos al departamento de psicología

para recibir acompañamiento. También tienden a sentirse más estresados por las exigencias de la institución, por percibir que cuentan con insuficientes recursos emocionales para afrontar situaciones difíciles (Bain y Bell, 2004; Schneider, 2004).

Los sistemas con los que tienen una mayor interacción los adolescentes son su familia, la escuela y su círculo social (Gardner, 1995; Wallace y Walberg, 1987). Cuando la familia es funcional, las reglas son claras y existe una relación de confianza con ambos padres (Minuchin, 1974; Puello, Silva y Silva, 2014), los adolescentes tienen una mayor estabilidad que les permite realizar sus actividades extra académicas sin dificultad (Garaigordobil y Durá, 2006; Parsons y Bales, 1955).

En ambos grupos la mayoría de las familias presentan problemas o conflictos, sin embargo, las relaciones que existen entre padres e hijos adolescentes determinan el tipo de modelo familiar (Nardone y Bolmida, 2008; Nardone *et al.*, 2012) y cómo opera la familia ante las dificultades que surgen y en su proceso de adaptación a los cambios (Minuchin, 1974).

En los AE, las reglas y límites claros presentes en la familia, tal y como lo han reportado Gagné (2010), Jiménez *et al.* (2010), Nardone y Bolmida (2008), Sánchez (2007) y Soriano (2013), favorecen la estabilidad en sus hijos. Los padres hiperprotectores, preocupados por el bienestar de su hijo y poco dados a aplicar correctivos (Nardone *et al.*, 2012), los llevan a confiar en sus hermanos o buscar figuras adultas de apoyo externas como pares y maestros en el centro.

En el caso de los AC, el modelo familiar intermitente con cambios constantes en las relaciones familiares y mensajes contradictorios o dobles, parece propiciar que los hijos recurran a amistades en el CEE. Con poca atención, e incluso, el hijo al ser valorado por uno e ignorado por el otro padre, lo desestabiliza dada la inconsistencia en las relaciones familiares (Nardone *et al.*, 2012), sin tener claro cómo ajustarse a la situación (Alomar, 2003) y orientarlo (Valadez y Gómez, 2010).

De ahí que el sistema del centro educativo cobre importancia, ya que los adolescentes pasan gran parte de sus días en él. Estar en el CEE implica un gran esfuerzo por las horas que se invierten y la carga académica extra que tienen, pero conlleva las ventajas de un programa especializado que favorece el desarrollo de los estudiantes (Pérez *et al.*, 2008; SEP, 2010a, 2010b). Para lograr que se mantengan motivados a seguir en el centro y puedan continuar con su buen desarrollo académico, de acuerdo con Pé-

rez *et al.* (2009), es importante que cuenten con, al menos, una persona que los apoye. En ambos grupos, la comunidad escolar, los maestros y el entorno social influyen positivamente en su experiencia en el CEE (Boal y Expósito 1991).

Tomando esto en cuenta, es importante saber que los sistemas familiar y escolar influyen fuertemente en el bienestar de los alumnos. La familia y la institución académica son los factores protectores contra el estrés y la desmotivación para estos alumnos ya que generan en ellos un sentimiento de seguridad y motivación. Se encontró que cuando los alumnos no encuentran apoyo en su sistema principal, la familia, lo buscan en el sistema escolar. En este caso del CEE tiene un papel importante ya que suple la necesidad de apoyo que los alumnos pueden llegar a tener.

En el aspecto metodológico es relevante la información recopilada a través de las preguntas circulares (“Si tu papá estuviera aquí y le preguntara su opinión sobre que tú estés en el CEE, ¿qué diría?”; Tomm, 1985). Esto permitió identificar las secuencias interaccionales en la familia y determinar las distintas visiones sobre el tema a tratar (Fleuridas, Nelson y Rosenthal, 1986) lo que propició la recopilación, a través de los hijos, del significado que, en ausencia de sus padres, atribuyen a la estancia en el CEE (Procter, 1985; 1987).

Limitaciones del estudio –a considerar para su seguimiento– son el tamaño de la muestra y obtener la información solamente de los adolescentes. Se recomienda ampliar tanto la muestra como las instituciones participantes. Asimismo, recoger información de miembros de los sistemas externos, padres, hermanos, maestros y compañeros en los centros.

Los hallazgos del estudio pueden resultar de utilidad tanto para instituciones educativas con programas extracurriculares que atienden a adolescentes con altas capacidades como para escuelas regulares inclusivas que atienden a alumnos sobresalientes. Trabajar en el desarrollo de recursos resilientes y emocionales para enfrentar las demandas de la formación así como de las situaciones difíciles en la vida, es primordial. Otras acciones sistemáticamente organizadas para mantener la motivación en el estudio son la promoción del involucramiento y el apoyo paternos, así como la cercanía y el acompañamiento de profesores. Por último, generar sentido de afiliación e integración de pares resulta también en un factor protector para adolescentes con alta capacidad intelectual.

Nota

¹En este estudio conceptualizamos como estudiantes sobresalientes, con alto potencial intelectual o con altas capacidades a aquellos que suelen recibir denominaciones como: dotados, sobredotados, superdotados, talentosos, con capacidades o talentos excepcionales, talentos académicos.

Referencias

- Acle, Guadalupe y Ordaz, Gabriela (2010). “Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano marginadas”, *Ideación*, núm. 31, pp. 288-299. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe_Tomasini/publication/235500765_Resiliencia_y_aptitudes_sobresalientes_en_ninos_de_zonas_urbano_marginadas/links/02bfe51297afb9433c000000/Resiliencia-y-aptitudes-sobresalientes-en-ninos-de-zonas-urbano-marginadas.pdf
- Alencar, Eunice (2008). “Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades”, *Revista de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 45-64. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1123>
- Alomar, Bader O. (2003). “Parental involvement in the schooling of center”, *Gifted and Talented International*, vol. 18, pp. 95-100. DOI: 10.1080/15332276.2003.11673020.
- Armenta, Celine (2008). “Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 18, núm. 1, pp. 109-131. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190006.pdf>
- Bain, Sherry K. y Bell, Sherrey M. (2004). “Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers”, *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178. DOI: 10.1177/001698620404800302
- BarOn, Reuven (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, Reuven (2009). “In search of emotional-social giftedness: a potentially viable and valuable concept”, en L. Shavinina, *International handbook on giftedness*, Nueva York: Springer, pp. 559-570.
- Betancourt, Julián y Valadez, María de los Dolores (2016). “Planta Crea: programa para e desarrollo del pensamiento creativo de estudiantes con aptitudes sobresalientes”, en M. D. Valadez, G. López, M. A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (coord.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*, Ciudad de México: El Manual Moderno.
- Beyebach, Mark (2014). “La terapia familiar breve centrada en soluciones”, en A. Moreno (ed.), *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención*, Bilbao: Desclee de Brouwer, pp. 449-480.
- Boal, María Teresa y Expósito, Monserrat (1991). “Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento”, en J. C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid, España: Fundación SM, pp. 53-87.

- Calero, María Dolores y García-Martín, María Belén (2014). "Temporal stability of IQ and learning potential in gifted children: diagnostic implications", *Annals of Psychology*, vol. 30, núm. 2, pp. 512-521. DOI: 10.6018/analesps.30.2.163801
- Castanedo, Celedonio (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, Madrid: CCS.
- Chávez, Blanca I.; Zacatelco, Fabiola y Acle, Guadalupe (2014). "¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371018.pdf>
- Covarrubias, Pedro y Marín, Rigoberto (2015). "Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-32. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00206.pdf>
- Cuervo, Ángel A., Sánchez, Pedro A. y Yanez, Adrián I. (2013). "Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 16, núm. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/9081/home.oa?cid=11037826>
- Fleuridas, Colette; Nelson, Thorana S. y Rosenthal, David M. (1986). "The evolution of circular questions: Training family therapists", *Journal of Marital and Family Therapy*, vol. 12, núm. 2, pp. 113-127. DOI: 10.1111/j.1752-0606.1986.tb01629.x
- Freeman, Joan (1994). "Some emotional aspects of being gifted", *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 17, pp. 180- 197. DOI: 10.1177/016235329401700207
- Fernández-Berrocal, Pablo y Extremera, Natalio (2009). "La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 66, núm. 23, pp. 85-108. Disponible en: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Gagné, François (2009). "Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0", en B. MacFarlane, y T. Stambaugh (eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska*, Waco: Prufrock Press.
- Gagné, François (2010). "Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0", en M. D. Valadez y S. Valencia (comps.), *Desarrollo y educación del talento en la adolescencia*, Jalisco: Universidad de Guadalajara: Editorial Universitaria, pp. 64-78.
- Garaigordobil, María Teresa y Durá, Ainhoa (2006). "Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años", *Análisis y Modificación de Conducta*, vol. 32, núm. 141, pp. 37-64.
- Gardner, Howard (1995). *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.
- Hume, Miriam y Sánchez, María Trinidad (2004). "Adolescentes intelectualmente bien dotados. Una investigación en la provincia de Toledo", *Docencia e investigación*, núm. 14. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10578/7971>
- Jackson, Paul Z. y McKergow, Mark (2007). *The solution focus: The SIMPLE way to positive change*, 2ª ed., Londres: Nicholas Brealey International.
- Jadue, Gladys; Galindo, Ana y Navarro, Lorena (2005). "Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa

- en riesgo social”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 2, pp. 43-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073003.pdf>
- Jiménez, Carmen; Murga, María Ángeles; Gil, Juan A.; Téllez, Juan A. y Trillo, María Paz (2010). “Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito familiar”, *Educación XXI*, vol. 21, núm. 13, pp. 125-153. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618037006.pdf>
- Ku, Elsi N. (2011). *Resiliencia: Una estrategia para prevenir la deserción escolar en alumnos de primer año de bachillerato*, Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Lee, Seon-Young y Olszewski-Kubilius, Paula (2006). “The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents”, *Journal for the Education of Gifted*, vol. 30, núm. 1, pp. 29-67. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750760.pdf>
- Ley General de Educación (2009). *Decreto DOF 17-04-2009*, Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Manzano, Ainhou; Arranz, Enrique y Sánchez, Manuel (2010). “Multi-criteria identification of gifted children in a Spanish sample”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 5-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/1293/129313736001/>
- Mayer, John D. y Salovey, Peter (1990). “Emotional intelligence”, *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, pp. 185-211. Disponible en: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
- McGoldrick, Mónica y Gerson, Randy (2009). *Genogramas en la evaluación familiar*, Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, Salvador (1974). *Familias y terapia familiar*, Barcelona: Gedisa.
- Morales, Mario (2014). “Estudiantes de sectores vulnerables con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar psicológico”, *Revista IIPSI*, vol. 17, núm. 1, pp. 93-105. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/8973>
- Moriana, Elvira; Alós, Juan A.; Alcalá, Francisco; Pino, María José; Herruzo, Javier y Ruiz, Rosario (2006). “Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, pp. 35-46. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488002.pdf>
- Murphey, David; Barry, Megan y Vaughn, Brigitte (2013). *Positive mental health: Resilience. Adolescent Health Highlight*, Bethesda, MD: Child Trends.
- Nardone, Giorgio (2015). *Ayudar a los padres a ayudar a los hijos: problemas y soluciones para el ciclo de la vida*, Barcelona: Herder.
- Nardone, Giorgio y Bolmida, Mauro (2008). “Retrato de dos modelos de familia”, *Cuadernos de pedagogía*, vol. 378, pp. 52- 56. Disponible en: http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/36/2Dos_modelos_de_familia.pdf
- Nardone, Giorgio; Giannotti, Emanuela y Rocchi, Rita (2012). *Modelos de familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*, Barcelona: Herder.
- Ordaz, Gabriela y Acle, Guadalupe (2012). “Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público”, *Electronic Journal of Research in Educational*

- Psychology*, vol. 10, núm. 3, pp. 1267-1298. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>
- Parsons, Talcott y Bales, Robert (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*, Nueva York: The Free Press.
- Peralta, Sonia C.; Ramírez, Andrés F. y Castaño, Hernando (2011). "Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre Colombia", *Psicología desde el Caribe*, vol. 17, pp. 196-219. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301709>
- Pérez, Dalgys; González, Dislayne y Díaz, Yoel (2007). "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, Condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36. Disponible en: http://rieoei.org/psi_edu25.htm
- Pérez, María Teresa; Rodríguez, César R.; López-Liria, Remedios; Padilla, David y Lucas, Francisca (2008). "Intervención psicoeducativa en niños superdotados", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 43-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317004.pdf>
- Perez, William; Espinoza, Roberta; Ramos, Karina; Coronado, Heidi M. y Cortes, Richard (2009). "Academic resilience among undocumented Latino students", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 31, núm. 2, pp. 149-181. DOI: 10.1177/0739986309333020
- Porter, Louise (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*, Nueva York: McGraw Hill.
- Prieto, María Dolores y Ferrando, Mercedes (2008). "Prejudices about emotional intelligence in gifted and talented children", en T. Balchin, B. Hymer y D. Matthews (eds.), *The Routledge-International Companion to Gifted Education*, Londres: Routledge-Farmer Oxon, pp. 149-154.
- Prieto, María Dolores y Hernández, Daniel (2011). "Inteligencia emocional y alta habilidad", *Inteligencia Emocional y Alta Habilidad*, vol. 17, núm. 3, pp. 241-259. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109001.pdf>
- Procter, Harry G. (1985). "A personal construct approach to family therapy and systems intervention", en E. Button (ed.), *Personal construct theory and mental health*, Londres: Croom Helm, pp. 327-350.
- Procter, Harry G. (1987). "Change in the family construct system: Therapy of a mute and withdrawn schizophrenic patient", en R. A. Neimeyer y G. J. Neimeyer (eds.), *Personal construct therapy casebook*, Nueva York: Springer, pp. 153-171.
- Puello, Mildred; Silva, Marta y Silva, Adriana (2014). "Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes", *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 225-246.
- Ramírez, Leonardo Y. y Cáceres, Laura (2010). "Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga", *Psicología Iberoamericana*, vol. 18, núm. 2, pp. 37-46. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915921005>

- Reis, Sally M. y Renzulli, Joseph S. (2004). "Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities", *Psychology in the Schools*, vol. 41, pp. 119-130. DOI: 10.1002/pits.10144
- Renzulli, Joseph (2011). "What makes giftedness? Reexamining a definition", *Phi Delta Kappan International*, vol. 92, núm. 8, pp. 81-89. DOI: 10.1177/003172171109200821
- Romagosa, Montserrat (2013). *Las necesidades emocionales de los niños con altas capacidades*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Román, Marcela (2013). "Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 11, vol. 2, pp. 33-59. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Ruvalcaba, Norma; Gallegos, Julia y Villegas, Diana (2015). "Validation of the resilience scale for adolescents (read) in Mexico", *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 6, núm. 2, pp. 21-34. DOI: 10.5460/jbhsi.v6.2.41180
- Sánchez, Pedro (2007). "Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socioeconómica en Yucatán, describiendo sus habilidades cognitivas, su motivación al logro y su creatividad; así como sus características sociodemográficas y contextuales", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178558406.pdf>
- Schneider, Tamara R. (2004). "The role of Neuroticism on psychological and physiological stress responses", *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 40, pp. 795-804. DOI: 10.1016/j.jesp.2004.04.005
- Schneider, Tamara R. (2008). "Evaluations of stressful transactions: What's in an appraisal?", *Stress and Health*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-158. DOI: 10.1002/smi.1176
- Schneider, Tamara R.; Lyons, Joseph B. y Khazon, Steven (2013). "Emotional intelligence and resilience", *Personality and Individual Differences*, vol. 55, núm. 8, pp. 909-914. DOI: 10.1016/j.paid.2013.07.460
- SEP (2010a). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm//aspoba-tendida_grado.html
- SEP (2010b). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*, Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa-Subsecretaría de Educación Básica-Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Sixto, Carola; Aguilar, Marcela y Roller, Dolores (2008). *Inteligencia emocional, introducción desarrollo y dominio, guía para no expertos*, Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.

- Soriano, E. I. (2013). "Concepciones de docentes y padres acerca de las aptitudes sobresalientes: Un estudio sociocultural en Morelos", tesis de licenciatura, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Tomm, Karl (1985). "Circular interviewing: A multifaceted clinical tool", en D. Campbell, y R. Draper (eds.), *Applications of systemic family therapy: The Milan model*, Nueva York, NY: Grune & Straton, pp. 33-45.
- Trepper, Terry S.; McCollum, Eric E.; De Jong, Peter; Korman, Harry; Gingerich, Wallace y Franklin, Cynthia (2010). *Solution Focused Therapy*, Estados Unidos: Research Committee of the Solution Focused Brief Therapy Association.
- Ugarriza, Nelly y Pajares, Liz (2005). "La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes", *Persona*, vol. 8, pp. 11-58. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Valadez, María de los Dolores; Meda, Rosa M. y Zambrano, Rogelio (2006). "Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 5, pp. 39- 45. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/5/005_Valadez.pdf
- Valadez, María de los Dolores y Gómez, María Ángela (2010). "Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual", *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, vol. 15, núm. 17, pp. 67-85.
- Valadez, María de los Dolores; Borges, María África; Zambrano, Rogelio y Flores, Juan Francisco (2017). "El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 42. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/42/42_Valadez.pdf
- Von Soest, Tilman; Mossige, Svein; Stefansen, Kari y Hjemdal, Odin (2010). "A validation study of the Resilience Scale for Adolescents (read)", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, vol. 32, pp. 215-225. DOI: 10.1007/s10862-009-9149-x
- Wallace, Trudy y Walberg, Herbert (1987). "Personality traits and childhood environments of eminent essayists", *Gifted Child Quarterly*, vol. 31, pp. 65-69. DOI: 10.1177/0016986287031002
- Zacatelco, Fabiola y Acle, Guadalupe (2009). "Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente", *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, vol. 1, núm. 1, pp. 41-43. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2009/mip091e.pdf>

Artículo recibido: 18 de agosto de 2017

Dictaminado: 23 de abril de 2018

Segunda versión: 17 de mayo de 2018

Comentarios: 21 de mayo de 2018

Aceptado: 28 de mayo de 2018