

Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente

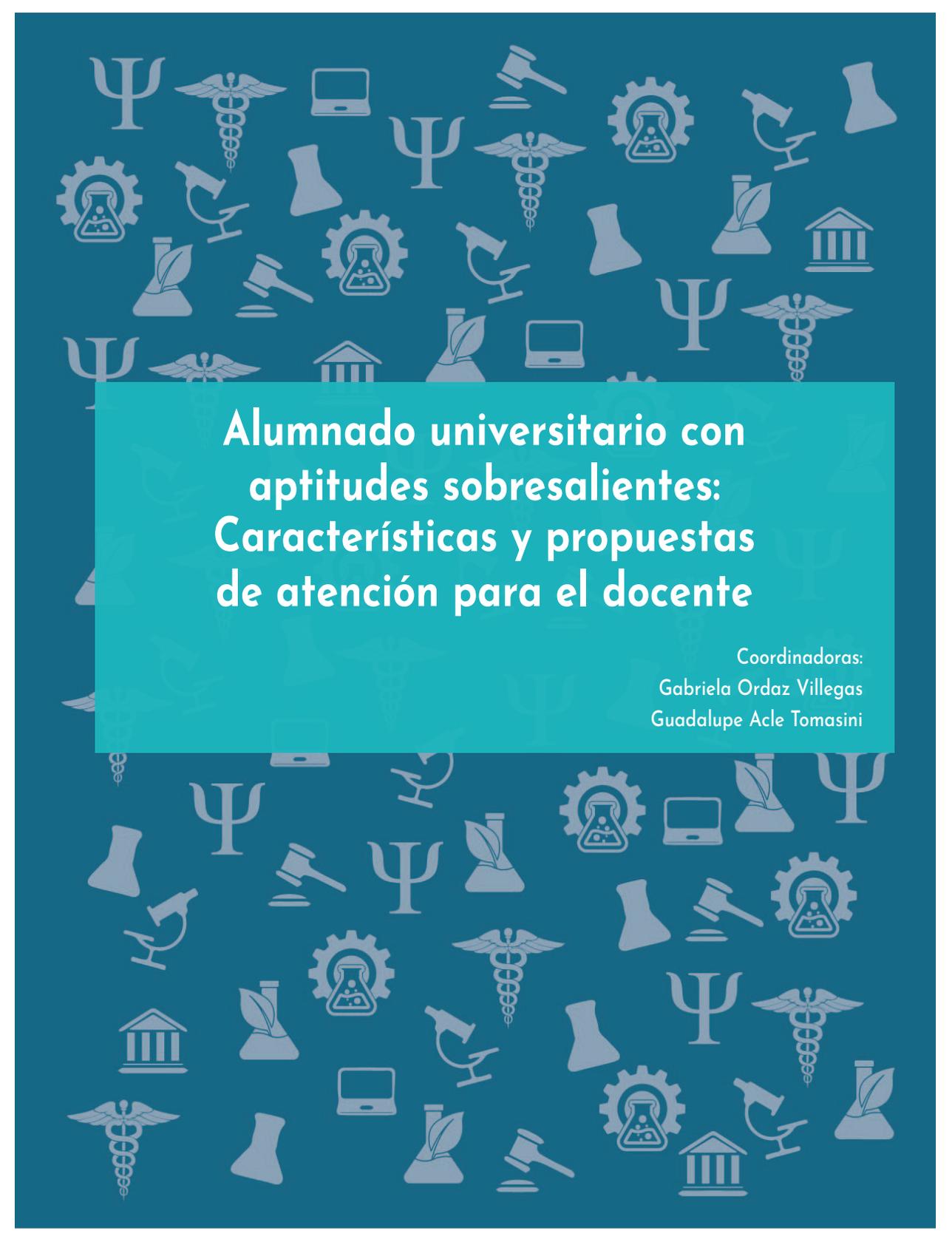


Coordinadoras:

Gabriela Ordaz Villegas
Guadalupe Acle Tomasini



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA



Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente

Coordinadoras:
Gabriela Ordaz Villegas
Guadalupe Acle Tomasini

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Datos para catalogación bibliográfica

Dra. Mirna García Méndez
Secretaría General

Coordinadoras: Gabriela Ordaz Villegas, Guadalupe Acle Tomasini

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico

**Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes:
Características y propuestas de atención para el docente.**

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaria de Desarrollo Estudiantil

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2025.

Mtro. Luis Alberto Huerta López
Secretario Administrativo

Peso: 3.1 MB

Dra. María Susana González Velázquez
Jefa de la División de Planeación Institucional

Diseño de portada:
Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo

Dra. Rosalva Rangel Corona
Jefa de la División de Vinculación

Formación de interiores:
Lic. Andrea Bonilla Montes.

Dr. David Nahum Espinosa Organista
**Jefe de la División de Estudios de Posgrado e
Investigación**

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en diciembre de 2024.

Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo
**Jefe del Coordinación de Comunicación Social
y Gestión de Medios**

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

Índice

Prólogo

12

1

Características del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca

19

2

Desafíos en la atención del estudiantado universitario con aptitudes sobresalientes

Anayanzin Antonio Cañongo, Gabriela Ordaz Villegas y Gabriela de la Torre García

47

3

Respuesta educativa para el estudiantado universitario con aptitudes sobresalientes: sugerencias para sus docentes

Gabriela Ordaz Villegas y Guadalupe Acle Tomasini

69

4

Estrategias para favorecer la autorregulación emocional de las y los estudiantes con aptitud sobresaliente: una propuesta desde el modelo de Gross para docentes universitarios

Rosalinda Lozada García y Laura María Martínez Basurto

97

5

Atención socioemocional para estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes: recomendaciones para el personal docente

Ana Leticia Becerra Gálvez

113

6

Estrategias metacognitivas para el desarrollo de alumnos con aptitudes sobresalientes

Judith Salvador Cruz y Roberto Peña Escamilla

143

Referencias

159

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a la Dirección de Apoyo a la Docencia, Programa de Apoyo a Proyectos Para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), por el apoyo brindado de 2023 a 2024 al proyecto *Perfil de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en Las Carreras de la FES Zaragoza*, con clave PE302023, apoyo sin el cual no hubiese sido posible lograr las metas y objetivos propuestos.



Reseñas curriculares

Gabriela Ordaz Villegas

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Psicología en el Área de Educación y Desarrollo Humano con el tema: Perfil Psicosocial de Alumnos Adolescentes con Aptitudes Sobresalientes, también de la UNAM. Realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana de Puebla con el trabajo: Sistema Tutor Inteligente Móvil para el Enriquecimiento Extracurricular de los Alumnos Adolescentes con Aptitudes Intelectuales Sobresalientes. Profesora titular "A" de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en el área de Psicología Social. Autora de diversos artículos científicos a nivel nacional e internacional, así como capítulos de libros, con temas relacionados a estudiantes con necesidades educativas especiales y su contexto familiar y escolar, con énfasis en alumnos con aptitudes sobresalientes. Miembro evaluador y dictaminador de diversos comités científicos de revistas y congresos. en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM desde el 2008, así como en Programa de Apoyo a Proyectos Para Innovar y Mejorar la Educación. A partir del 2018 responsable de la línea de investigación: "Visión Ecosistémica de las Características de los Alumnos con Necesidades Especiales y sus Entornos". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Guadalupe Acle Tomasini

Licenciada en Psicología por la Universidad Iberoamericana, Licenciada en Logopedia por la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica y Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Actualmente es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II, de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recibió en 2006 el reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz otorgado por la UNAM y en 2013 el Premio Sociedad Mexicana de Psicología en Docencia. Tutora del programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM desde el año 2000 y tutora externa del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Iberoamericana, Puebla. Ha participado en el diseño de diversos planes de estudio relacionados con educación especial, tanto de especialidad como de maestría. Ha graduado a 19 alumnos de doctorado, 50 de maestría y 22 de licenciatura. Dirigido la estancia postdoctoral de 2 doctoras. Es responsable de la Unidad de "Investigación

Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes

Psicología, Educación y Sociedad” aprobada en el 2018 por el Comité de Investigación de la FESZ, en la que se conjuntan distintas líneas específicas de investigación. Sus contribuciones científicas en el ámbito de la educación especial las inicia como investigadora independiente desde 1980, las cuales continuaron a través de 14 proyectos financiados. Es autora del libro Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos (1995, UNAM) y coordinadora de 4 libros, además de 74 artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales y 41 capítulos de libros.

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca

Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cursó la maestría en la Residencia de Educación Especial de la FES Zaragoza, con el trabajo de titulación: Validación social de un programa de enriquecimiento para alumnos sobresalientes bajo el modelo de riesgo/resiliencia, con el que obtuvo la mención especial en la categoría de Maestría profesionalizante del Premio Nacional Silvia Macotela 2017. Doctor en Psicología en el área de Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Profesor de asignatura en la Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM desde 2020. Tutor de maestría y doctorado del posgrado en psicología de la UNAM desde 2023. Ha impartido talleres, cursos y ponencias en la UNAM, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto de Seguridad y Servicio Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Autor de capítulos de libro y artículos en revistas indizadas y con factor de impacto. Colaborador en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM, así como en Programa de Apoyo a Proyectos Para Innovar y Mejorar la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Anyanzin Antonio Cañongo

Licenciada en Psicología por la Universidad Regional del Sureste, Oaxaca. Cursó la maestría en la Residencia de Educación Especial de la FES Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Obtuvo el Doctorado en Psicología en el área de Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM. Actualmente, es responsable del área de Evaluación del Programa Adopte un Talento (PAUTA). En esta misma institución participa en actividades de profesionalización docente de diferentes entidades federativas centradas en la identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes,

[Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes](#)

programas de enriquecimiento para esta población y en la formación en la metodología de la indagación para la instrumentación de clubes de ciencia. Autora de artículos con carácter científico publicados en revistas nacionales y extranjeras, así como de capítulos de libros. Colaborador en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP).

Gabriela de la Torre García

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Obtuvo el Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España). Actualmente es directora general del Programa Adopte un Talento (PAUTA) y docente asesor del Instituto de investigación ENLACE desde el 2007. Fue Coordinadora nacional del Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en donde realizó actividades de planeación, diseño e implementación de la política educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, asimismo coordinó un equipo de 57 personas a nivel nacional para la instrumentación de la política. Ha participado en diversos proyectos financiados, ha dirigido 12 tesis doctorales. Autora de artículos con carácter científico publicados en revistas nacionales y extranjeras, así como de capítulos de libros. Es miembro del Consejo Europeo para las Altas Habilidades (ECHA), del Consejo Mundial para la Superdotación y el Talento (WCGTC), de la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación (SEES), así como de las 100 mujeres más poderosas en México, Forbes 2018.

Rosalinda Lozada García

Egresada de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cursó sus estudios de maestría en la Residencia en Psicología Escolar. Doctora en Psicología en el área de Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, con el trabajo: Estrategias docentes de regulación emocional y disciplina hacia estudiantes con problemas de conducta. Desde el 2003 es docente y tutora en la Residencia en Educación Especial, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Ha sido colaboradora en proyectos de investigación financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM. Forma parte de la unidad de investigación en Educación Especial de la FES Zaragoza. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología (SMIP) desde el 2015. Es autora de tres capítulos de libros, así como de

diversos artículos en revistas internacionales, y memorias de congresos nacionales e internacionales donde ha presentado trabajos.

Laura María Martínez Basurto

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cursó la maestría en la Residencia de Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Doctora en Psicología en el área de Psicología Educativa y del Desarrollo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Actualmente docente y tutora de la Maestría en Psicología Profesional, residencia en Educación Especial en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM desde 2005 a la fecha. Es miembro de la Línea de Investigación en Educación Especial de la FES Zaragoza y forma parte del padrón de tutores acreditados de la Maestría. Su trabajo está basado en el enfoque ecológico principalmente para la evaluación e intervención de niños de primaria con problemas de lenguaje, conducta, de aprendizaje, bajo rendimiento intelectual, discapacidad intelectual y niños con aptitud sobresaliente. Ha participado como colaboradora en diversos proyectos de investigación aprobados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM. Autora de artículos con carácter científico publicados en revistas nacionales y extranjeras, así como de capítulos de libros. Candidata del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ana Leticia Becerra Gálvez

Licenciada y maestra en psicología con residencia en medicina conductual por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Psicología por la Universidad de las Américas, Ciudad de México. Profesora titular "A" de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en el área de psicología clínica y de la salud. Supervisora y tutora en la Maestría en Psicología con Residencia en Medicina Conductual de la FESI-UNAM. Colaboradora y responsable en diversos proyectos de PAPIIME desde 2007 a la fecha. Consultora de la Entidad de las Naciones Unidas en México, ONU-Mujeres. Docente en cursos y diplomados en terapia cognitivo-conductual. Autora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Coordinadora de las obras: Medicina Conductual: Teoría y Práctica (2014), y Medicina Conductual: avances y perspectivas (2021). Coautora del libro Trastorno de estrés postraumático en adultos. Intervención cognitivo conductual para víctimas de sismos (2019). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

Judith Salvador Cruz

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cursó la maestría en Neuropsicología y el doctorado en Psicología en el área de Desarrollo y Educación, ambos en la UNAM. Profesora de tiempo completo titular «C» definitivo, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, ha impartido cursos y conferencias en varias instituciones de salud y educación situadas en diferentes lugares de la República Mexicana y a Nivel Internacional, sobre diferentes temas relacionados con el campo de la educación, salud, neuropsicología, patologías neurológicas y psiquiátricas. Además, ha realizado actividades de asesoría y supervisión de alumnos de licenciatura, maestría y de doctorado. En investigación colaboró en diversos proyectos relacionados con el campo de la educación, neuropsicología, desarrollo del niño, estandarización de pruebas y alteraciones psiquiátricas. Autora de diversos artículos científicos a nivel nacional e internacional, así como capítulos de libros. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel III.

Roberto Peña Escamilla

Es Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (U.A.E.H.) y cursó la maestría en Neuropsicología con Residencia en Neuropsicología Clínica en la FES Zaragoza UNAM. Cuenta con experiencia clínica en el Centro Médico Nacional 20 de Noviembre del I.S.S.S.T.E., el Hospital del Niño y de la Niña DIF Hidalgo, además de experiencia en investigación aplicada en el Centro de Rehabilitación y Neuro-Desarrollo Infantil (CRyNDI), asimismo en el Centro de Análisis para la Investigación en Innovación (CAIINNO). Colaborador y participante en proyectos de innovación tecnológica involucrando modelos de eficiencia médica en el diagnóstico de enfermedades crónicas no transmisibles, y aplicaciones de inteligencia artificial para modelos de evaluación e intervención médica. Capacitador para personal de salud mental en diversas instituciones del estado de Hidalgo, como DIF estatal, DIF municipales y colegios, además de colaborar en jornadas de intervención en el estado de Puebla con DIF estatal y SEP Puebla.

Prólogo

El alumnado con aptitudes sobresalientes ¹es aquel capaz de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenece en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Asimismo, se señala que, debido a sus características particulares, esta población presenta necesidades específicas y requiere de un contexto facilitador que le permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006a).

En México, la atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes ha pasado por distintos momentos que reflejan el interés por dar respuesta a sus necesidades educativas, no obstante, hoy en día la atención que se les brinda sigue siendo irregular en todos los niveles educativos. La inquietud por atender alumnos con aptitudes sobresalientes en el país inició en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) a cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacios, la cual, a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, identificó a menores con capacidad intelectual “muy superior” en la Ciudad de México (antes Distrito Federal). En 1986 la DGEE inició la instrumentación del *Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)*.

En 1993 la Ley General de Educación (SEP, 2006b) precisa en su artículo 41, entre otros aspectos, que la educación especial estaría destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes y que procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. No obstante, que la modificación a la Ley General de Educación en 1993 fue hasta el 2002 cuando nuevamente se retomó la atención a esta población a través de la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con aptitudes Sobresalientes*. El propósito general de ésta fue

¹ Es necesario aclarar al lector que el término de aptitudes sobresalientes es utilizado en México, en la literatura de otros países se pueden encontrar algunos otros términos como: sobredotados, superdotados, altas capacidades, así como gifted. Dentro del libro se hará referencia como aptitudes sobresalientes, debido que es el termino oficial para el país.

diseñar, implantar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemplara las características de los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como las referentes al contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de estos alumnos (SEP, 2006). Es importante subrayar que en la Ley General de Educación se señala que la atención es para todo el alumnado con aptitudes sobresalientes, no se hace referencia a algún nivel educativo, por lo tanto, se incluye a alumnos desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Fue en el 2009 que en el Diario Oficial de la Federación (DOF) se presentó una nueva modificación al artículo 41 de la Ley General de Educación, en el que se estableció que se atendería a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social y que se establecerían los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia (DOF, 2009). A nivel internacional, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el cuarto objetivo, se estableció que el estudiantado de todos los niveles educativos, incluyendo a las y los universitarios, tiene derecho de recibir una educación inclusiva (Naciones Unidas, 2018); se describe como educación inclusiva a la provisión de una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características (Gómez et al., 2023), en cuyo caso se encuentra el alumnado universitario con aptitudes sobresalientes.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encuentran programas centrados tanto en la formación de profesionales como en la atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes, en específico en la Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente en la Residencia en Educación Especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z). La Dra. Fabiola Juana Zacatelco Ramírez (FES-Z, 2023) además de ser responsable de dicho programa de Residencia, coordina desde el 2006 la línea de investigación *Atención educativa para alumnos con aptitud sobresaliente*. Asimismo, la Dra. Gabriela Ordaz Villegas (FES-Z, 2023) desde 2012 ha orientado sus estudios con adolescentes y jóvenes sobresalientes de nivel medio superior y superior a partir del desarrollo de la línea de investigación *Visión ecosistémica de las características de alumnos con necesidades educativas especiales y sus entornos*.

Por otro lado, cabe enfatizar que si bien los programas de intervención y las investigaciones llevadas a cabo con este grupo de estudiantes con aptitudes

sobresalientes, tiene ya más de tres décadas en el país, la cantidad de alumnos (as) que recibe la atención apropiada a sus necesidades educativas es aún es muy bajo de acuerdo con lo esperado. Diversos modelos identificación empleados calculan que los alumnos en condición de sobresalencia en el área intelectual oscilan entre el 2.2% al 15% de la población. Al utilizar el cálculo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que es el más reservado, se estima que el 2.2% de la población estudiantil presenta un Cociente Intelectual (CI) mayor a 130. Al tomar en cuenta este porcentaje y al considerar que en el ciclo escolar 2022-2023 se contó con 34,681,699 alumnos de todos los niveles educativos en el país (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [DGPPEE], 2023), el mínimo de estudiantes detectados debería ser 762,997, sin embargo, sólo se reportó haber brindado atención a 20,061 estudiantes de educación básica (DGPPEE, 2023).

Lo anterior da muestra de dos situaciones relevantes, la primera es que apenas fue atendido el 2.63% del alumnado con aptitudes sobresalientes. La segunda, vinculada a la anterior es que, la atención para adolescentes y jóvenes que asisten a los niveles medio superior y superior parece ser aún inexistente, a pesar de que diversos organismos nacionales e internacionales hacen referencia a la importancia de la atención al alumnado con estas aptitudes de todos los niveles educativos. La limitada atención a esta población parece deberse a múltiples factores, entre los que destaca la creencia que por poseer altas capacidades estos estudiantes pueden lograr el éxito académico o profesional sin requerir ayuda. Por ello, será importante continuar la difusión tanto de las características como de las necesidades educativas que puede presentar esta población, pero haciendo un mayor énfasis en los adolescentes y los jóvenes. En este sentido, en el presente texto se muestran en seis capítulos información para docentes y directivos de universidades sobre las fortalezas, las áreas de oportunidad y algunas estrategias socioemocionales y académicas que pueden ser utilizadas para favorecer el desarrollo de universitarios y universitarias con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, así como de aquellos que no presenten esta particularidad.

En el capítulo uno, Durán-Fonseca presenta un breve recorrido histórico del estudio del alumnado con aptitudes sobresalientes, para continuar con la descripción de algunas características que distinguen a los jóvenes con aptitudes sobresalientes que cursan la universidad, como lo son: la alta capacidad para concentrarse, observar, atender, memorizar, aprender rápidamente, presentar alta capacidad lingüística que se observa en su

capacidad superior en la lecto escritura, asimismo presentan pensamiento crítico, alta capacidad para retener información, alta creatividad, altos niveles de motivación, autoconcepto académico, perfeccionismo y sensibilidad emocional (Gómez et al., 2023; Renzulli, 1978). Conocer estas características en los jóvenes desde que ingresan a la universidad es necesario debido a que diversos autores señalan que las aptitudes sobresalientes no son estáticas y pueden verse afectadas por aspectos como la edad, sexo, el nivel socioeconómico, entre otros (Mönks, 2008; Zavala, 2004).

En el capítulo dos, Antonio-Cañongo, Ordaz-Villegas y De la Torre-García exponen los desafíos que puede presentar el estudiantado con aptitudes sobresalientes que cursa el nivel superior, que van desde la esfera social hasta la personal. Los conflictos externos se manifiestan desde las dificultades en la identificación, seguidos por diagnósticos equivocados, tales como depresión, Trastorno de Atención e Hiperactividad, entre otros. Las autoras señalan que la población es heterogénea, si bien hay características distintivas, hay algunas otras que pueden variar, al igual que sus áreas de oportunidad. Respecto a la esfera personal, las autoras enfatizan que el estudiante puede presentar disincronía en el ritmo de aprendizaje, aburrimiento, problemáticas debido a su forma creativa de solucionar los problemas, presentar un perfeccionismo desadaptativo, alta intensidad emocional, sensación de aislamiento, crisis del significado de la vida, así como la presencia de la brecha de género.

Después de conocer las características y las áreas de oportunidad del alumnado con aptitudes sobresalientes que cursa el nivel superior, la presente obra expone para el docente universitario una serie de estrategias que pueden ser utilizadas como programas de atención para cubrir las necesidades educativas especiales que pudiera presentar el alumnado de este grupo. Es así como en el capítulo tres, Ordaz-Villegas y Acle-Tomasini proporcionan algunas sugerencias académicas para el docente, al basarse en los tres modelos de atención que a nivel nacional e internacional se utilizan: enriquecimiento, aceleración y agrupamiento. Las sugerencias de la utilización de las estrategias se presentan en función al perfil de las fortalezas y las áreas de oportunidad que el estudiantado presente, de acuerdo con el modelo de los cinco perfiles de Betts y Neihart (1988), los cuales son: 1) exitosos; 2) ocultos; 3) desertores; 4) con doble excepcionalidad; y, 5) autónomos. Para cada perfil se describen algunas estrategias que pueden ayudar al docente a diseñar o ajustar sus programas curriculares.

El área emocional no es menos importante en los alumnos universitarios, pues en ella se puede observar la intensidad emocional, de ahí que en

el capítulo cuatro Lozada-García y Martínez-Basurto presentan algunas estrategias para favorecer la autorregulación emocional, una propuesta desde el modelo de Gross para docentes universitarios. De acuerdo con las autoras la autorregulación es un elemento clave para el logro de los objetivos académicos y profesionales, al considerar que el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI, 2018) señala que en la Ciudad de México solo 14 de cada 100 alumnos y alumnas inscritos en la universidad concluye la carrera, es de interés para el docente orientar al alumnado en la regulación de sus emociones. Las autoras proporcionan pautas en cada una de las etapas del modelo de proceso de regulación de emociones de Gross para orientar al docente en su utilización con los alumnos con aptitudes sobresalientes, estas etapas se refieren a: 1) selección de la situación; 2) modificación de la situación; 3) despliegue de la atención; 4) cambio cognitivo; y, 5) modulación de la respuesta.

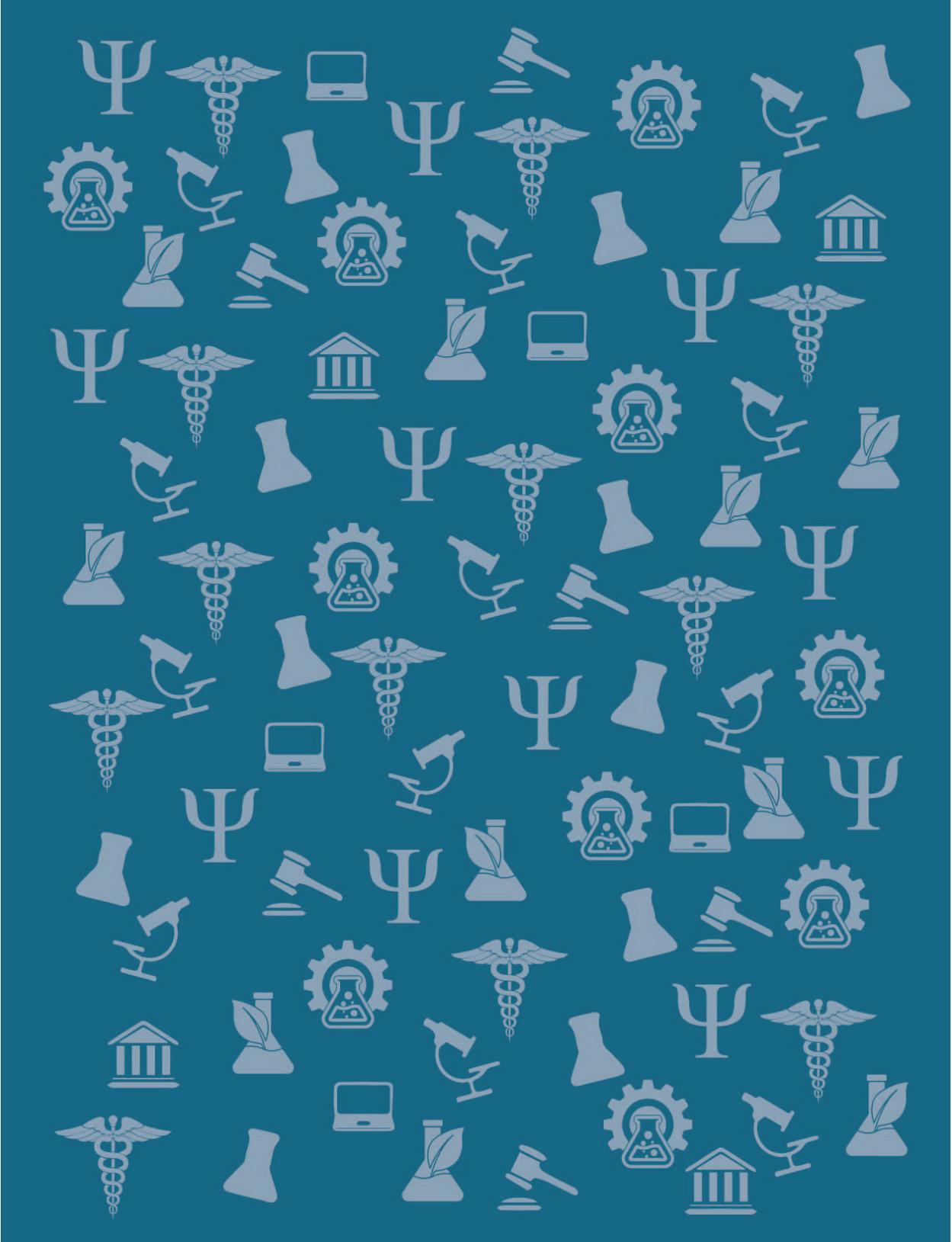
De la misma manera, en el capítulo cinco Becerra-Gálvez señala que los alumnos universitarios con aptitudes sobresalientes pueden presentar conflicto para adaptarse en distintos contextos y regular sus emociones en la convivencia con otros. Entre las dificultades que la autora señala se encuentran las relacionadas a la regulación de las emociones, el estrés, la ansiedad, la depresión, el perfeccionismo desadaptativo y el déficit en las habilidades sociales, de ahí que proponga, al personal docente de educación superior, recomendaciones desde una perspectiva cognitivo-conductual para evaluar y atender algunas dichas necesidades socioemocionales del alumnado con aptitudes sobresalientes. Entre las estrategias que se presentan están: 1) el diario de emociones; 2) tiempo fuera; 3) reevaluación cognitivo-emocional; 4) respiración diafragmática profunda; 5) técnica Pomodoro; así como; 6) la técnica en solución de problemas.

En el último capítulo, Salvador-Cruz y Peña-Escamilla describen las estrategias metacognitivas para favorecer el desempeño de alumnos con aptitudes sobresalientes. Los autores señalan que las estrategias metacognitivas constituyen las herramientas que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y la comprensión en diversas áreas, incluyendo ámbitos como el de las matemáticas y la comprensión lectora, el desarrollo de habilidades relacionadas a la resolución de problemas y la comprensión profunda de los conceptos (Llerena-Abanto et al., 2023). Dentro del capítulo se hace una revisión teórica de la metacognición, los aspectos que incluye, asimismo se presentan estrategias desde diversos enfoques y modelos teóricos que conceptúan la metacognición: la psicología cognoscitiva, constructivista, el modelo de

Weinstein y Mayer, así como el modelo de Norman y Shallice. Por último, los autores recomiendan al docente que, independientemente del modelo o enfoque que se utilice, se deberá realizar la planificación, control, así como el uso de la rúbrica, con el objetivo que el docente puede ayudar al alumnado con aptitudes sobresalientes a desarrollar una mayor estructura mental.

En conclusión, los autores de este trabajo estamos convencidos de que el docente es una pieza clave en el desarrollo del potencial del alumnado, para lograr esto, el profesor requiere conocer las características y áreas de oportunidad de todas las personas que se encuentren dentro de su salón de clases, entre ellas las que presentan aptitud sobresaliente. Con esta obra se pretende aportar, al docente universitario, conocimientos, así como estrategias puntuales que puedan ser utilizadas en la vida académica cotidiana al interior del aula. De aquí, se reitera la relevancia de cada uno de los capítulos presentados. Asimismo, se pretende visualizar ante cualquier lector la imperante necesidad de continuar con la identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado universitario con aptitud sobresaliente que deben ser atendidas no sólo para proporcionar igualdad de oportunidades a la diversidad de aprendices sino para formar el capital humano que nuestro país requiere.

Gabriela Ordaz Villegas y Guadalupe Acle Tomasini



Características del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Desde hace décadas, en diversos países se ha tratado el tema de los jóvenes con altas habilidades. Por ejemplo, en la conferencia mundial: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, realizada en Jomtiem, Tailandia, y en la: *Declaración de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*, efectuada en Salamanca, España. No obstante, para Márquez (2015) diferentes naciones comenzaron a ofrecer algún tipo de educación especial al alumnado con Aptitudes Sobresalientes a partir del 2010.

La historia en la atención a las personas con AS en las escuelas de educación básica en México inició a mediados de los ochenta con la Secretaría de Educación Pública (SEP), y desde ese momento se suscribieron convenios internacionales para responder a la diversidad educativa del estudiantado (Vitte, 2021). Tiempo después, la SEP presentó en el 2006 la: Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Sin embargo y pese a los esfuerzos del gobierno mexicano, los resultados del modelo de atención han sido insatisfactorios. Algunos de los argumentos propuestos por García-Cedillo (2018) giran en torno a: 1) es una propuesta de integración educativa alejada de las expectativas; 2) el modelo de integración educativa quedó desfasado y urgen cambios; 3) se requiere presupuesto y recursos necesarios para apoyar efectivamente a los estudiantes; y, 4) no se señala cómo poner en marcha la inclusión en las aulas.

En ese sentido, Valadez et al. (2016) advierten que es fundamental clarificar cuándo y cómo realizar la intervención educativa que propone la SEP, porque de acuerdo con Vitte (2021) la realidad de cientos de jóvenes con aptitudes sobresalientes les ha significado ser etiquetados, acosados, violentados, medicados o han pasado inadvertidos por sus docentes y familiares. Incluso,

la población universitaria con aptitudes sobresalientes ha sido menos investigada en comparación con estudiantado de otros niveles educativos, lo que se refleja en la escasez de estudios en dicha población. Ogurlu (2020) realizó un metaanálisis sobre aptitudes sobresalientes en el que señala que alrededor del 10% de los estudios consideran alumnado universitario, y el 90% restante incluyen muestras de nivel primaria y secundaria.

Para evitar lo antes expuesto, se requiere continuar con los esfuerzos vertidos en la atención de este grupo, y uno de los primeros pasos es establecer un concepto claro para las aptitudes sobresalientes, lo cual ha llevado tiempo. Inicialmente, se consideró que el único criterio para ser considerados(as) con AS, era contar con una habilidad intelectual superior, con un mínimo de 130 puntos de coeficiente intelectual (CI). Posteriormente, se determinó que tenían que presentar otras cualidades, tales como niveles altos en creatividad y compromiso con la tarea, elementos que deben ser plasmados en diferentes disciplinas, como las artes, el deporte y la ciencia (Vitte, 2021).

En México, a través de la SEP se llegó a un acuerdo casi consensuado en considerar a los jóvenes con aptitudes sobresalientes como: “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz” (2006, p. 59). Estos planteamientos implican considerar que todas las personas con aptitudes sobresalientes son únicas e irrepetibles, de ahí la importancia de realizar propuestas educativas particulares para cada alumno y alumna (Puga, 2004), postulado que complica y aumenta el costo para su atención adecuada y oportuna, aunque vale la pena realizarlo por los beneficios que conlleva.

La importancia de atender a los jóvenes con aptitudes sobresalientes resulta en beneficio personal para este grupo, pero también se contribuye al desarrollo de los países (SEP, 2006). La atención oportuna y efectiva permitirá que, en la vida adulta, profesional y laboral, logren manifestar sus capacidades en cualquiera de los campos de acción y participen activamente en el progreso de la sociedad (Puga, 2004).

No obstante, el éxito de estos jóvenes no depende exclusivamente de ellos mismos, porque viven en sociedad, y las características, oportunidades, recursos y barreras que ofrece el contexto, impactarán de forma decisiva en su desarrollo (Puga, 2004). Estos alumnos y alumnas, por presentar características específicas, requieren de un contexto facilitador (SEP, 2006),

en el cual sobresalen sus docentes como agentes de cambio. Con base en Márquez (2015), la intervención educativa de estos no puede basarse en la improvisación, sino que debe apoyarse en evidencia científica, datos, análisis y principios educativos sólidos que atiendan el desarrollo. Asimismo, para diseñar una intervención educativa se requiere de tener conocimientos sobre las principales características de este grupo.

Características del alumnado universitario

Habilidades cognitivas

Los hombres y las mujeres se diferencian de los seres vivos por una serie de características que se asocian con su capacidad para comprender y modificar el mundo, a través de diversas habilidades denominadas cognitivas, tales como pensar y utilizar el lenguaje, factores que permiten planear, resolver problemas y crear herramientas. Para Fuenmayor y Villasmil (2008) este tipo de habilidades nos permiten entender el mundo y aportan un elemento básico para convertirnos en lo que somos. La palabra cognición proviene del latín *cognitio* que significa conocimiento o acción de conocer. En este sentido, la cognición se concibe como un sistema de procesamiento de la información, mediante el cual las personas adquieren, almacenan, recuperan, ordenan, construyen y utilizan el conocimiento, que nos permiten apropiarnos de la realidad (Jaramillo y Puga, 2016; Rivas, 2008).

Para Jaramillo y Puga (2016) el proceso de adquirir conocimiento inicia antes del nacimiento, con los sucesos que escuchamos y sentimos, y argumentan que nuestras ideas y opiniones son resultado de la interacción entre nuestra naturaleza y el contexto, influencia que ocurre durante toda la vida. Se considera que las características innatas se conforman principalmente por la estructura cerebral y los órganos sensoriales que reciben la información, pero a su vez, estos se desarrollan por la estimulación proveniente del ambiente, especialmente en los primeros años de vida. Lo anterior denota que la cognición es un proceso complejo, de ahí que el tema se aborde desde una serie de habilidades implicadas en la captación de información mediante los sentidos (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Entre estas habilidades se encuentran: atención, memoria, lenguaje y razonamiento (Jaramillo y Puga, 2016; Rivas, 2008).

Atención

De acuerdo con Rivas (2008) la atención resulta un elemento indispensable para el aprendizaje efectivo. Esta implica concentración a los estímulos, como

resolver problemas, leer, escuchar explicaciones y presentar exámenes. Durante la mayor parte del proceso educativo, el alumnado necesita prestar atención a información específica, ignorando sucesos y estímulos triviales, como el ruido fuera del aula, e incluso, la información menos relevante escrita en los libros o mencionada en clase. Durante toda la vida, el estudiantado selecciona la información que recibe, de lo contrario sería abrumado por todos los estímulos, y sería imposible enfocar el aprendizaje (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Debido a la limitada capacidad de las personas, no es posible atender a varias cosas al mismo tiempo, por lo que la atención, también implica un estado de alerta (Rivas, 2008).

Ciertamente, cuando el alumnado presta atención, al mismo tiempo conlleva deseleccionar lo demás, al menos momentáneamente, aunque en ciertas condiciones y dependiendo de la capacidad de las personas, es posible dividir la atención entre más de una actividad (Rivas, 2008). Como caso típico, el estudiantado suele escuchar las explicaciones del profesorado y al mismo tiempo tomar nota, fragmentando su atención en los profesores y profesoras, y en la escritura. Con el tiempo se aprende a controlar la capacidad para seleccionar información y se adquiere la destreza de realizar actividades sin prestar toda la atención en una sola tarea (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

No obstante, para Rivas (2008) la capacidad para prestar atención depende del estímulo (tamaño, color, tono, volumen, intensidad, etc.), de la persona (capacidades cognitivas, interés y motivación) y de la relación que poseen (experiencias, significado, expectativas y utilidad para el alumnado). En este sentido, la atención del estudiantado con aptitudes sobresalientes puede contar con características particulares, en comparación con el alumnado regular, debido a las diferencias personales, en cuanto a sus capacidades cognitivas, sus intereses y su motivación escolar. El alumnado con aptitudes sobresalientes es un grupo heterogéneo, cada una de estas personas poseen características particulares, y son tan diferentes como puede serlo cualquier otro individuo. No obstante, en la literatura se han reportado aspectos comunes, especialmente referentes a sus procesos cognitivos, los cuales pueden presentarse en diferentes intensidades y vertientes (Valdez y Avalos, 2010).

Respecto con la atención, González y Chávez (2021) consideran que el estudiantado con aptitudes sobresalientes se caracteriza por: contar con una alta capacidad de observación; reconocer y encontrar detalles con precisión; comparar imágenes con eficiencia; encontrar información para

clasificar objetos; distinguen las variaciones en los objetos, como: color, forma, tamaño, dirección o cantidad; diferenciar elementos en parámetros complejos, por ejemplo, en series de secuencias; razonar perceptualmente de manera eficaz; así como, interpretar, organizar y pensar de forma correcta ante estímulos visuales. Asimismo, el estudiantado con aptitudes sobresalientes puede examinar los textos a detalle hasta rescatar la información deseada (Márquez et al., 2017); atender y concentrarse en tareas académicas complejas (Arancibia, 2010); y, contar con una alta capacidad para concentrarse, observar, atender y memorizar (Giraldo, 2010).

Los elementos que caracterizan la atención de estos alumnos y alumnas les permiten conectarse por largos periodos de tiempo en las explicaciones del profesorado. Durante las clases, pueden ignorar estímulos irrelevantes, como el timbre de los celulares o las voces de compañeros y compañeras. También, son capaces de leer durante horas, identificando la información importante para comprender los temas. Normalmente finalizan sus tareas, aunque les lleve horas continuas de trabajo. Difícilmente ignoran las indicaciones sobre las actividades, trabajos, tareas, exámenes, presentaciones etc. Suelen tener buenos apuntes, gracias a sus capacidades para observar, escuchar y registrar la información, por lo que comúnmente son buscados por sus compañeros, para aclarar sus dudas (Arancibia, 2010; Giraldo, 2010; González y Chávez, 2021; Márquez et al., 2017). Para Rivas (2008) la atención debe recibir consideración científica, porque resulta la base para los demás procesos cognitivos, como la memoria.

Memoria

La memoria y la atención son habilidades estrechamente relacionadas. En muchas ocasiones ocurren a la par, y durante el aprendizaje es difícil identificarlas claramente y por separado (Fuenmayor y Villasmil, 2008). Además, el alumnado que presta más atención suele ser el que mejor memoria posee, y viceversa. Para Rivas (2008) la memoria ocupa una posición central en el sistema cognitivo. En ese sentido, la memoria es la facultad para almacenar, codificar, retener, organizar y recordar la información, para su uso en los sucesivos procesos cognitivos y para la conducta posterior (Fuenmayor y Villasmil, 2008; Rivas 2008). De acuerdo con Rivas (2008) la memoria se conforma por una secuencia de pasos que inicia con la entrada de la información a través de los órganos sensoriales, que es retenida por milisegundos, y finaliza al quedar disponible para el futuro.

Claramente no se trata de acumular información, también se debe organizar y otorgar significado, lo que favorecerá el proceso de aprendizaje. Lo importante es que la información memorizada pueda ser recuperada y útil en algún momento, como responder un examen, realizar una tarea o en la vida laboral posterior a los estudios universitarios. Además, es importante aclarar que la información almacenada no se guarda de manera intacta o literal, porque existe una decodificación que puede variar de la realidad (Rivas, 2008). Si no fuera así, el alumnado que asiste a una misma clase respondería igual al ser cuestionado sobre los conceptos enseñados. La memoria, así como las otras habilidades cognitivas, es un proceso en el cual se está activo, con experiencias, deseos, emociones y necesidades particulares, por lo que el estudiantado con aptitudes sobresalientes suele tener una memoria diferente al resto de sus compañeros(as).

Es común que las personas con aptitudes sobresalientes recuerden con facilidad conocimientos aprendidos a lo largo de la formación académica, asimismo, puedan utilizar con menos frecuencia las bases de datos (registradas en libros o internet), reflejando que tienen presentes los conocimientos para recordarlos en el momento necesario (Márquez et al., 2017). La buena memoria que poseen se puede observar en sus respuestas al ser cuestionados por sus docentes, al realizar presentaciones, en las participantes o en exámenes. Sus explicaciones pueden estar cargadas de información, muchas de las veces, leída u obtenida en documentos o en pláticas extracurriculares, o presentadas en otras clases.

Algunas de las características en la memoria de este tipo de estudiantes son: buena memoria para almacenar, reunir, evocar y vincular información (González y Chávez, 2021); rápida capacidad para organizar y archivar información (Giraldo, 2010); buena memoria de trabajo para utilizar la información en actividades escolares complejas (García, 2022); adquieren mucha información con facilidad; codifican rápidamente la información (García, 2022); son capaces de recuperar la información casi en cualquier momento (García, 2022).

En el ámbito escolar es común escuchar la frase “aprender de memoria”, que hace referencia a la adquisición y reproducción literal, sin ser comprendida, la cual corresponde a una habilidad mnémica básica (Rivas, 2008). No obstante, el estudiantado con aptitudes sobresalientes sobrepasa esta fase o tipo de memoria, porque sus altas capacidades le permiten organizar, vincular y comprender la información, y en caso de que no haya sido capaz de lograrlo, posiblemente preguntará a sus docentes, o buscará

más información en textos alternos o en otros(as) compañeros(as) o maestros(as), hasta comprender los datos.

Por tanto, la acción docente debería enfocarse en presentar la información de forma clara, organizada y significativa, para favorecer los procesos de adquisición de la información. De este modo, es mejor utilizar un lenguaje sencillo y preciso, representar la información con ejemplos, explicar la información en orden de dificultad, partiendo de lo simple a lo complejo y hacer énfasis en la utilidad de los conocimientos enseñados, ya sea para la vida académica (calificaciones, otras materias, trabajos, exámenes) como para la vida cotidiana y su futuro laboral.

Lenguaje

En un primer paso los procesos cognitivos permiten obtener información, pero el procesamiento final es mucho más complicado. El ser humano cuenta con una habilidad única llamada lenguaje, que le permite interpretar y expresar la información adquirida. Sin esta capacidad, hubiera sido imposible la creación de este libro, y tampoco podrían comprenderse las palabras que están escritas. Además de la recepción y comunicación de manera oral y escrita, también conlleva creencias y emociones que subyacen de la interacción con la cultura (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

Con base en Ríos (2010) existen varias definiciones para el lenguaje, cada una de ellas con sus propias particularidades, no obstante, una regularidad es que lo conciben como un sistema compuesto por símbolos o signos lingüísticos. Jiménez (2010) agrega que dichas unidades tienen una organización interna coherente y formal, que facilitan las interacciones entre personas para expresar ideas, deseos y sentimientos, además de que permiten planificar y organizar nuestros pensamientos, determinando la conducta.

Jiménez (2010) argumenta que existen tres dimensiones del lenguaje: estructural, funcional y comportamental. La primera indica que la estructura de las lenguas se determina por convenio social. En el aspecto funcional, el lenguaje se emplea con la intención de comunicar y relacionarse con los y las demás. En el ámbito educativo, la comunicación puede tener varias funciones, tales como solicitar al profesorado explicaciones adicionales, expresar la información aprendida, expresar sentimientos de aburrimiento, estrés o alegría, etc. El aspecto comportamental del lenguaje se refiere a la conducta que realizan las personas cuando codifican y decodifican mensajes lingüísticos. Como caso típico, un(a) docente escribe en el pizarrón la tarea

para la próxima clase, el alumnado la lee y registra en su cuaderno, para posteriormente realizarla en casa. Para Ríos (2010) el lenguaje posibilita formas específicas de relación y de acción sobre el medio social.

Cabe destacar que este medio social permite a los bebés adquirir y desarrollar progresivamente el lenguaje, en primera instancia, a través de la estimulación que brinda la familia, pero posteriormente cobra especial relevancia la educación formal, con la influencia del profesorado (Jiménez, 2010). Desde esa perspectiva, son diferentes las habilidades lingüísticas de los y las alumnas con aptitudes sobresalientes, producto de la herencia y el contexto.

Uno de los aspectos más evidentes del estudiantado con aptitud sobresaliente es la forma en que se comunican, especialmente al expresar sus ideas, inquietudes y sentimientos. Autores como Giraldo (2010) y Valadez y Avalos (2010) han descrito de la siguiente manera al lenguaje del alumnado con aptitudes sobresalientes: hacen preguntas que pueden ser desconcertantes; disfrutan la lectura de temas poco comunes, o de libros que normalmente leen personas de mayor nivel educativo; encuentran superficiales los libros de texto habituales, por lo que suelen buscar textos complementarios para su aprendizaje; capacidad lecto-escritora superior (comprenden más rápido y mejor los textos, y pueden escribir con una elevada redacción y ortografía).

Sin embargo, no todos los y las alumnas con aptitudes sobresalientes cuentan con altas capacidades lingüísticas, aunque se ha visto que responden bien a programas para favorecer sus capacidades de expresión y comprensión (González y Chávez, 2021). También, la elevada capacidad para utilizar el lenguaje es una de las formas más comunes para demostrar la inteligencia. El alumnado con altas habilidades comprende rápido y fácilmente la información que lee o escucha, y es capaz de expresar sus ideas de forma adecuada, es así como se le considera como alguien inteligente, capaz de aprender y responder de manera satisfactoria a las demandas de sus docentes.

Inteligencia

La inteligencia es uno de los aspectos más valorados por la humanidad, por ser un factor decisivo en los logros educativos y laborales, y para el desarrollo tecnológico, económico y cultural de los países (Ardila, 2011). No obstante, Vargas (2015) señala que la inteligencia se ubica en función de lo que la sociedad considera valioso, situación que se refleja en los programas

académicos, las disposiciones educativas oficiales y en los contenidos que se enseñan, los cuales cambian con la situación socio-histórico-cultural del momento. Gracias a diversos estudios, Ardila (2011) argumenta que todas las personas cuentan con algún nivel de inteligencia, en mayor o menor grado, por lo que siempre existirá la posibilidad de que el alumnado adquiera habilidades y conocimientos.

Sin embargo, esta habilidad es uno de los fenómenos psicológicos más complejos de comprender, debido a la dificultad para delimitar su naturaleza. Cabe destacar que no existe una definición unánime entre los investigadores, de este modo, hay un gran número de definiciones, desde las cuales se proponen diferentes características que subyacen con base en las concepciones de cada disciplina o autor (Ardila, 2011; Vargas, 2015; Villamizar y Donoso, 2013).

Con las consideraciones sobre su relevancia, se produjo un gran surgimiento de definiciones (Villamizar y Donoso, 2013). Una de las más aceptadas y utilizadas en la literatura ha sido la propuesta por Sternberg en 1986, quien la concibió como un conjunto de procesos mentales que permiten resolver problemas, tomar decisiones y aprender. Por su parte, después de realizar un análisis exhaustivo Ardila (2011) propuso que la inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permiten adaptarnos eficazmente al entorno. Otros autores han incluido elementos adicionales al concepto, tales como: la capacidad para comprender y producir ideas (Jaramillo y Puga, 2016).

El objetivo del presente capítulo no es tratar de resolver la polémica sobre el concepto de inteligencia, ni de proponer una definición, sino de transmitir su relevancia en el desarrollo de la comunidad, en la conducta de las personas y en el aprendizaje que logran los y las alumnas, ya que involucra el procesamiento de la información y la creación de productos.

Por ejemplo, esta habilidad es necesaria al momento de formar conceptos, concebir categorías (Jaramillo y Puga, 2016), solucionar problemas, razonar, adaptarse a las circunstancias educativas, planear el trabajo académico, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, etc. (Ardila, 2011). Cabe resaltar que, de acuerdo con Jaramillo y Puga (2016) la manifestación de la inteligencia se logra en su máxima expresión cuando el estudiantado está en un medio que le permite compartir sus ideas, por lo que las decisiones y las estrategias de enseñanza de las y los docentes es un factor que puede limitar o promover la inteligencia del estudiantado.

La inteligencia es probablemente el aspecto más abordado en los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes, porque es la habilidad que más les caracteriza, elemento que se proyecta en la importancia que se le otorga en las definiciones y en los modelos teóricos que explican la aptitud sobresaliente. No obstante, en la actualidad se reconoce que estos y estas estudiantes se caracterizan por otros elementos, tales como altos niveles de creatividad y motivación escolar, pero la inteligencia aún sigue siendo uno de los pilares en su estudio.

Estos alumnos y alumnas destacan sobre todo por sus habilidades intelectuales, lo cual se refleja en diferentes áreas educativas, tales como su facilidad e interés hacia el aprendizaje, y edad precoz en que adquieren y profundizan en los conocimientos (Arancibia, 2010; Robles, 2015; Sánchez et al., 2020). De acuerdo con la SEP (2011), algunas características intelectuales del alumnado con aptitudes sobresaliente son: capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas prácticos y/o teóricos; comprensión de ideas complejas y abstractas; habilidad para argumentar, preguntar y razonar; aprendizajes tempranos sin ayuda; y facilidad para adquirir nuevos aprendizajes.

Otros investigadores han señalado que estos alumnos y alumnas: comparan, clasifican y analizan la información, lo que se asocia con una alta velocidad de procesamiento (González y Chávez, 2021); aprenden con gran rapidez, y emplean múltiples niveles de análisis y habilidades de pensamiento superior, es decir, además de saber más, lo saben de mejor manera y saben cómo utilizar su conocimiento (Arancibia, 2010); manipulan números y sistemas de símbolos abstractos, para usarlos lógicamente en la evaluación de conceptos, por lo que pueden destacar en matemáticas, resolución de problemas, razonamiento lógico y en la realización de esquemas (Carrillo y Jiménez, 2015); cuentan con una alta capacidad para manipular símbolos, complejizar los conceptos, razonar y generalizar el conocimiento, elemento que les permiten utilizar de manera eficiente el método científico (Giraldo, 2010); y planean, regulan, reflexionan y evalúan su propio aprendizaje (Márquez et al., 2017).

De forma más precisa, Robles en el 2015 señaló que aunque los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes se caracterizan por sus habilidades intelectuales, en realidad son un grupo muy heterogéneo, e identificó tres perfiles diferentes: un perfil cognitivo simple, con predominio de un tipo de habilidades o forma de procesamiento, por ejemplo, aquellos y aquellas que solo son buenos(as) para las matemáticas, otro perfil múltiple con predominio de dos tipos de habilidades, como el estudiantado hábil en

matemáticas y lengua, y uno tercero denominado perfil complejo con varios tipos de habilidades específicas, por ejemplo, los y las que son buenos(as) en las actividades académicas, pero también son creativos(as) e incluso buenos(as) en los deportes.

Este autor además puntualizó que, pese a sus altas capacidades en el procesamiento de la información, no siempre demuestran un rendimiento académico superior, además, su inteligencia no garantiza que el alumnado logre un equilibrio en su vida, porque se enfrenta a una serie de problemáticas no intelectuales, de índole personales, sociales y emocionales, (Robles, 2015). Es verdad que los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes son intelectualmente superiores, pero ocasionalmente pueden tener dificultades en su aprendizaje (Márquez et al., 2017). En ese sentido, se vuelve necesario, no solo enfocar el entendimiento de estos alumnos y alumnas en las habilidades cognitivas, sino también en otras de vital importancia para su desarrollo, tales como las habilidades académicas y socioemocionales.

Habilidades académicas

Creatividad

La creatividad es una habilidad inherente del ser humano que implica la integración de los procesos cognitivos antes mencionados, además de la personalidad, la motivación y las emociones (Esquivas, 2004). De acuerdo con Chacón (2005), su vínculo con múltiples habilidades, le permite ser expresada en las artes, la ciencia, el ambiente empresarial y la tecnología. Sin embargo, la creatividad ha ganado interés en el ámbito educativo, en investigaciones sobre su utilidad, expresión y en su estimulación, con base en el precepto de que todas las personas la pueden desarrollar (Chacón, 2005; Esquivas, 2004), por lo que cobra especial relevancia el trabajo que los y las docentes realizan para favorecerla.

Cabe señalar que se carece de un concepto definitivo y que sus diversas vertientes responden al momento socio-histórico-cultural y a los enfoques teóricos (Esquivas, 2004). No obstante, Guilford y Torrance han sido dos de los autores más representativos de la creatividad. Guilford en 1977 la definió como el conjunto de operaciones intelectuales relacionadas con el pensamiento divergente. Por su parte, Torrance (1972; 2008) la consideró como el proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, y que los lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, además de saber informar sobre los resultados.

Con base en los planteamientos anteriores, la creatividad se asocia con la capacidad para utilizar información de manera novedosa, que permite encontrar soluciones divergentes ante los problemas (Torrance, 2008), posiblemente con la creación de productos útiles (Chacón, 2005). Un ejemplo puede ser la creación de un medicamento, inicialmente nace como un proceso cognitivo e interno, una idea ante un problema, pero que se considera valioso hasta mucho tiempo después, al momento de comprobar su eficacia. Para Torrance, Ball y Safter (2008) la actividad creativa implica: originalidad, fluidez, elaboración, la abstracción de títulos y resistencia al cierre.

Respecto a la originalidad, esta se considera como respuestas inusuales para una cultura específica, es decir, ideas o producto poco comunes que no habían sido pensados o elaborados de esa manera particular. La fluidez se refiere al número de ideas que una persona expresa a través de un estímulo que es utilizado de forma significativa. La elaboración es la capacidad de profundizar en la consolidación de una idea, que se expresa por la cantidad de detalles que el sujeto añade a la idea con el objetivo de embellecerla o perfeccionarla. Puede ser muy evidente en el alumnado de literatura o artes plásticas, al desarrollar su novela o al incluir más elementos en una pintura, pero se pueden encontrar en cualquier carrera profesional, como en derecho, al enriquecer el argumento principal sobre la inocencia del acusado.

La abstracción de títulos es la habilidad de capturar la esencia de la información para representar lo más importante en los títulos. Como muestra, este factor se refleja al nombrar trabajos académicos. Por último, la resistencia al cierre prematuro se relaciona con la capacidad de las personas para mantener sus mentes abiertas el tiempo necesario para que se produzcan la mayor capacidad de ensayos mentales antes de dar con la respuesta definitiva. En este caso, los y las alumnas están abiertos(as) a las ideas, las críticas y argumentos de sus profesores(as) y compañeros(as), por lo que suelen integrar los nuevos elementos antes de concluir su trabajo.

En este sentido, las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden poseer altos niveles de creatividad (Attoni et al., 2020; Sánchez, 2006; Torrance, 1972), que se manifiestan en su alta capacidad para producir ideas y productos originales, elaborados, con fluidez y con títulos sintéticos, coherentes y atractivos. En una investigación realizada por Fabio y Buzzai, (2020) se encontró que los adultos sobresalientes mostraron más flexibilidad de pensamiento, afrontamiento de tareas desde diferentes perspectivas, fluidez y elaboración.

Con base en Sánchez (2006) algunas de las características creativas del estudiantado con aptitudes sobresalientes son: a) independencia de pensamiento; b) tendencia a la no conformidad; c) manifestación de opiniones contrarias a las habituales; d) alta capacidad de iniciativa; e) producción de trabajos útiles, vitales y sorprendentes; f) facilidad para aplicar conocimientos de una u otra materia o situación; g) originalidad, imaginación y fantasía en la organización de recursos; h) invención y construcción de aparatos con materiales sencillos; así como, i) creación de ideas y procesos novedosos.

A partir de esta característica es común que este grupo de estudiantes tengan opiniones muy particulares, que pueden ser contrarias a las mencionadas por la mayoría del grupo. Su alta creatividad se puede manifestar en los trabajos o productos que benefician a otros, ya sean fórmulas, soluciones de problemas, diseños, desarrollo de programas, estrategias de atención, software, medicamentos, artefactos tecnológicos, etc. Pueden vincular la información que aprenden en las diversas materias, por ejemplo, la parte teórica sobre análisis de datos abordada en la materia de bioestadística, para evaluar la eficacia de un tratamiento desarrollado e implementado durante el servicio social. Son capaces de elaborar nuevos productos a partir de materiales comunes, por ejemplo, la instrumentación de aparatos ortopédicos a partir de materiales comunes y asequibles.

Para Sánchez (2006) es necesario estudiar la creatividad del alumnado con aptitudes sobresalientes, debido a su potencial para destacar en ciencias, política y artes, por su alta capacidad para resolver problemas (Giraldo, 2010), con base en ideas novedosas, atractivas y útiles, a través de su habilidad para abstraer las características relevantes de un problema y de utilizar estrategias más elaboradas en la utilización del conocimiento que poseen (Arancibia, 2010). No obstante, dicha capacidad creativa no siempre se traduce en productos originales y útiles, en parte, porque el estudiantado debe estar dispuesto a esforzarse para convertir sus ideas en algo tangible, por lo que requiere estar motivado para demostrar sus conocimientos, habilidades y capacidades.

Motivación escolar

La motivación escolar aún carece de una definición unánime entre los estudiosos del tema. Sin embargo, existe consenso sobre algunos elementos, los cuales proveen claridad y pueden precisar algunos aspectos de la naturaleza motivada del alumnado. En primera instancia, resalta el acuerdo

casi generalizado de que la motivación escolar no es directamente observable (Pintrich y Schunk, 2006), posteriormente se halla la concepción del constructo como un factor compuesto por conductas específicas (Wentzel y Wigfield, 2009), y finalmente, que éstas últimas son llevadas a cabo para lograr un fin particular (Herrera y Zamora, 2014), en la que debería primar el aprendizaje (Vivar, 2013). Dicha conducta motivada ha sido descrita con diferentes conceptos, sin embargo, son tres los más reconocidos y utilizados al momento de caracterizar la conducta en el ámbito académico. Estos son: interés, persistencia y esfuerzo (Wentzel y Wigfield, 2009).

El interés se concibe como el inicio de la acción, aquello que activa la conducta. Esta determina las tareas a realizar, porque implica la elección y atracción hacia la actividad (Graham y Weiner, 1996). En el caso de la motivación escolar, el alumnado inicia la conducta con la elección de las actividades de aprendizaje demandadas en la escuela, por ejemplo, realizar las tareas, estudiar para un examen o redactar el trabajo solicitado. La persistencia hace referencia al mantenimiento de la conducta, es decir, al tiempo que los y las estudiantes permanecen en la actividad (Graham y Wiener, 1996; Pintrich y Schunk, 2006). Como muestra, es posible que el estudiantado con aptitudes sobresalientes pase horas realizando actividades académicas o el tiempo necesario para concluir las lo antes posible, por lo que generalmente entregan las tareas y solicitudes de sus profesores y profesoras en tiempo y forma.

Finalmente, el esfuerzo, esta se refiere a la cantidad de recursos cognitivos utilizados para aprender, y se relaciona con lo arduo que la persona trabaja en la actividad (Graham y Wiener, 1996). Para Pintrich y Schunk (2006) la motivación académica requiere cierta actividad mental que incluye un abanico de acciones cognitivas. En este caso, estos alumnos y alumnas se concentran en las clases, ponen atención, memorizan y analizan la información, son críticos con los datos y hacen lo posible para aprender. Sobre esa base, es posible considerar a la motivación escolar como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos (Durán, 2021). Es precisamente estos elementos los que caracterizan al estudiantado con aptitudes sobresalientes, especialmente cuando se le compara con sus compañeros de clases.

Para González y Chávez (2021) normalmente estos alumnos y alumnas poseen una alta motivación que se demuestra a través de: la perseverancia,

intensidad y devoción. Son altamente perseverantes, por lo que pueden estudiar por largos periodos de tiempo, varios días a la semana, especialmente cuando se trata de un tema interesante para ellos. Este alumnado constantemente se encuentra en bibliotecas, navegando en bases de datos, revistas o libros de internet, y consultando a otros profesores y profesoras para saciar su deseo de conocimiento. Con base en Conejeros-Solar y Gómez-Arízaga (2015) el estudiantado universitario con aptitudes sobresaliente considera que el profesorado está más disponible para discutir temas importantes fuera del horario de clases. Además, pueden estudiar con mucha intensidad, esforzándose al máximo para aprender. Se les puede observar intentando resolver un problema, esforzándose en resolver una ecuación, planteamiento, una complicación social, a tal grado que pueden alejarse de reuniones con amigos y familiares.

Asimismo, muestran devoción en las actividades que les agradan, la cual se puede notar por la manera en que hablan sobre sus temas preferidos, ya que frecuentemente están más informados, y por la emoción y satisfacción que se les nota al hablar sobre éste. A pesar del tiempo y el esfuerzo que conlleva estar altamente implicado en el estudio, los y las estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes encuentran más satisfacción y disfrute en las actividades escolares (Conejeros-Solar y Gómez-Arízaga, 2015). No obstante, es importante señalar que este alumnado no está motivado para la realización de todas las actividades escolares o temas asociados con su aprendizaje. De hecho, sus intereses pueden ser muy selectivos, incluso, podrían enfocarse en temas poco comunes, por lo que algunas de las actividades escolares les pueden parecer irrelevantes, y podrían no estar motivados, obteniendo baja notas en algunas materias.

Los niveles de motivación dependerán principalmente del disfrute que les genere la actividad, de qué tan útil les parezca y de la capacidad que consideren tener para realizarla. Este último elemento, se le conoce como autoconcepto, y junto con la motivación, es uno de los temas más abordados en la psicología educativa (Shavelson et al., 1976).

Autoconcepto académico

El autoconcepto es la percepción que un individuo tiene de sí mismo, tanto en aspectos académicos/laborales como en áreas no asociados con estos, tales como la social, el físico y lo familiar (Shavelson et al., 1976). De forma específica, el autoconcepto académico se vincula con el logro escolar y se le conceptualizó como la percepción del alumnado sobre su capacidad para

realizar actividades escolares relacionadas con su aprendizaje (Santos y Santos, 2013). El interés por el autoconcepto tuvo relevancia en la educación para comprender la conducta de los y las estudiantes (Salum-Fares y Reséndiz-Balderas, 2015), tomó un camino propio y relevante en el campo (Santos y Santos, 2013).

Cabe destacar que su desarrollo se determina por la influencia de las personas significativas y por las experiencias de éxito y fracaso (Shavelson et al., 1976). En otras palabras, la socialización del estudiantado con familiares, compañeros(as) de clase y profesores(as), y las experiencias al reprobar o aprobar cursos, las calificaciones altas y bajas, o los fracasos al intentar ingresar a una determinada carrera, constituyen las bases sobre la que desarrollan las propias percepciones acerca de las habilidades y capacidades que se poseen (Shavelson et al., 1976).

En un estudio realizado por González y Chávez (2021) se encontró que este tipo de estudiantes con aptitudes sobresalientes son capaces de reconocer sus capacidades para realizar las actividades escolares que les demandan sus docentes; se perciben buenos para aprender los contenidos enseñados en las diferentes materias; y su autopercepción como estudiantes es favorable, en comparación con alumnos regulares. La motivación escolar y el autoconcepto académico son dos aspectos muy relacionados, es común que el alumnado con aptitudes sobresalientes confíe en sus habilidades, conocimientos y capacidad de aprendizaje, por lo que suelen tomar más riesgos, elegir carreras y materias que se consideran más complicadas, optar por estudiar con maestros(as) más exigentes y desear estudiar un posgrado.

Es importante señalar que, de acuerdo con Carrillo y Jiménez (2015), suele creerse que el estudiantado con altos niveles intelectuales no presenta problemas académicos, pero este mito se aleja de la realidad educativa, puesto que pueden presentar dificultades para aprender algunos contenidos, debido a falta de motivación o bajos niveles de autoconcepto académico, entre otras situaciones, que pueden afectar en sus calificaciones.

Rendimiento académico

El rendimiento es resultado de la interacción dinámica del alumnado con su formación académica. Por un lado, se tiene un proceso de enseñanza estructurado y presentado por el profesorado, con objetivos claros para favorecer un aprendizaje determinado, por el otro, se encuentran los y las

estudiantes con diversas capacidades y motivaciones para responder a dicha enseñanza (Albán y Calero, 2017; Tacilla et al., 2020). El rendimiento académico permite identificar el avance educativo del estudiantado, es decir los niveles de conocimiento y los aprendizajes obtenidos, para posteriormente emitir un juicio de valor, por ejemplo, aprobar o reprobar, otorgar becas, reconocimientos y grados (Albán y Calero, 2017).

Por lo regular se expresa en calificaciones o notas, pero en consideración de Morales et al. (2016) también se incluyen: egresos, titulaciones y deserción escolar. Para Albán y Calero (2017) el rendimiento del estudiantado es un elemento básico para analizar el proceso educativo, la calidad de los centros académicos, la eficiencia de las carreras, la eficacia de los cursos y los aprendizajes logrados. El rendimiento académico depende de diversos factores, incluso algunos que no están directamente relacionados con la dedicación y la capacidad del alumnado, por ejemplo, la relación con los docentes, políticas educativas y situaciones familiares y económicas, por lo que no siempre un alto rendimiento se traduce en aprendizajes sólidos y significativos.

Las características antes descritas sobre estos alumnos y alumnas, tales como las altas capacidades intelectuales, motivacionales y del autoconcepto, normalmente les permiten obtener altas calificaciones. Por ejemplo, diversos estudios han demostrado que la inteligencia (Ferreira de Melo et al., 2021), la motivación escolar (Formento-Torres et al., 2023; Martínez et al., 2023) y el autoconcepto académico (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021) permiten alcanzar aprendizajes que implican un mayor rendimiento, incluso en universitarios (Chávez-Becerra et al., 2020; Oviedo et al., 2023; Sánchez, 2022; Vázquez y Cahuich, 2023). Por su parte, Conejeros-Solar y Gómez-Arízaga (2015) realizaron un estudio en alumnado universitario con AS. Ellos encontraron que el promedio de calificaciones obtenido en secundaria, las puntuaciones de ingreso a la universidad y las calificaciones fueron más altas en comparación con sus compañeros sin aptitudes sobresalientes. No obstante, es importante enfatizar que no siempre los y las estudiantes con aptitudes sobresalientes logran las mejores notas.

A continuación, se describen algunas características asociadas al rendimiento escolar del alumnado con aptitudes sobresalientes, señaladas por Arancibia (2010), Cervantes-Arreaola et al. (2020), Giraldo (2010), Márquez et al. (2017), Valadez y Avalos (2010): Poseen intereses profundos sobre determinados temas; tienen un amplio abanico de intereses; dominan los temas de su interés; piden argumentos durante las clases; trabajan de

forma autónoma y autorregulada; prefieren temas complejos y los desafíos; demandan un ritmo de trabajo más rápido; aprenden a un ritmo más rápido; son muy exigentes consigo mismos; y pueden presentar altos niveles de miedo y frustración al fracasar. Conejeros-Solar y Gómez-Arízaga (2015) afirman que las y los estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes son más autocríticos sobre su desempeño académico que sus compañeros sin aptitudes sobresalientes.

Respecto con las emociones asociadas al rendimiento escolar, cabe destacar que las calificaciones producen emociones positivas y negativas en el estudiantado. Cuando estos alcanzan notas altas, se generan estados de autoconfianza y motivación, que impactan en su autoestima. Por el contrario, los efectos de una evaluación negativa producen emociones negativas, como tristeza, y afectan el autoconcepto, a través de estados mentales que inician con el clásico “no sé”, que después se convierte en “no puedo” y pueden culminar con un “no sirvo” o “no nací para estudiar” (Morales et al., 2016).

En este sentido, el rendimiento académico surge como un indicador de los aprendizajes que posee el estudiantado, normalmente adquiridos durante un curso específico. Con base en las habilidades que posee el alumnado con aptitudes sobresalientes, es posible que obtengan calificaciones altas, sin embargo, no se debe considerar como un criterio exclusivo, y concluir que alguien con bajas notas no puede presentar aptitudes sobresalientes, o viceversa, que todo el alumnado con altas calificaciones siempre cuenta con aptitudes sobresalientes.

En este capítulo se trata de mostrar que existen varios elementos para considerar que un alumno(a) posee esta condición. Pueden existir alumnos(as) muy inteligentes, pero con baja creatividad y compromiso, también, es posible que existan varios y varias estudiantes con muy buenas calificaciones, pero es posible que no puedan ser considerados(as) con aptitudes sobresalientes debido a la ausencia de otras características importantes, como la creatividad. Asimismo, es muy importante recordar que son un grupo heterogéneo, por lo que nunca existirán dos alumnos(as) con aptitudes sobresalientes iguales, con las mismas habilidades, preferencias y personalidad, además de que pueden requerir una educación diferente, que concuerde con sus características, necesidades y habilidades.

Habilidades socioemocionales

Desde hace tiempo, filósofos y científicos(as) han destacado que la educación de las personas debe incluir ambos aspectos de lo humano, el desarrollo

cognitivo y el socioemocional. En la actualidad, a las organizaciones académicas se les demanda que incluyan habilidades socioemocionales (HSE) en sus programas escolares, porque el estudiantado necesita que exista congruencia, articulación y complementariedad de la educación emocional y cognitiva, con el propósito de formar estudiantes capaces de enfrentar desafíos, elaborar proyectos de vida trascendentes y satisfactorios (Cabanillas et al., 2021).

La relevancia de las HSE puede ser dividida en dos grandes grupos, los cuales subyacen por el impacto favorable que ejercen en la capacidad para disfrutar la vida y en el aprendizaje. Como muestra, Aranda y Caldera (2018), Cabanillas et al. (2021) señalan que estas son imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado, por su papel significativo en la formación de la personalidad, en el establecimiento, duración y satisfacción de mejores relaciones interpersonales, en la capacidad para controlar las emociones negativas, para encontrar el sentido de vida personal e interpersonal, incluso, en el beneficio a la salud física.

Respecto con la capacidad para lograr aprendizajes, la evidencia internacional muestra que estas habilidades contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje (Cabanillas et al., 2021). Por ejemplo, seguramente la mayoría del profesorado ha tenido alumnos(as) brillantes, que sobresalen por sus capacidades cognitivas; aprenden rápido, resuelven problemas, poseen conocimientos profundos en algunos temas y tienen las calificaciones más altas, pero finalmente, no logran sobresalir, ni cumplen las expectativas que suponían sus docentes. Es posible que, en algún momento, sus HSE dificultaron sus metas, tal vez por conflictos con compañeros(as) de escuela/trabajo, mala comunicación con sus profesores(as), poca tolerancia a la frustración y ausencia de habilidades para resolver conflictos.

En ese sentido, una de las tareas básicas para las instituciones educativas es aportar a las HSE del alumnado, a través de talleres, programas, cursos o clases que consideren el clima escolar, el trabajo colaborativo, la sana convivencia, la autoeficacia, la autonomía, la construcción de una personalidad competente, firme, coherente, constructiva y potente frente a la adversidad (Cabanillas et al., 2021). Pese a su importancia, algo a destacar es que existe una gran diversidad para referirse al tema, por ejemplo; inteligencia socioafectiva, competencias sociales y emocionales, habilidades socioemocionales, entre otras, que si bien, cuentan con algunas diferencias conceptuales, al final representan componentes interrelacionados de un mismo concepto. Para fines de este capítulo de libro, se utiliza el término de

habilidades socioemocionales, las cuales comúnmente se entienden como el conjunto de aspectos involucrados en la gestión de emociones y conductas que nos vuelven humanos (Aranda y Caldera, 2018; Cabanillas et al., 2021).

Las emociones se encargan de: reconocer, comprender, expresar, regular y utilizar de forma oportuna y apropiada, las emociones propias y ajenas, tanto positivas como negativas (Aranda y Caldera, 2018). Por su parte, la agencia de la conducta implica las relaciones con sí mismo y con otras personas, la adaptación a los cambios (como en los recientes acontecimientos de la pandemia por Covid-19), la resolución de problemas personales, el afrontamiento ante las demandas y desafíos de la vida diaria, la comunicación eficiente, la planeación y logro de metas, y la toma de decisiones reflexiva y asertiva.

En conjunto, estos componentes están involucrados en el conocimiento personal, en la capacidad para asumir riesgos, en ser autoconscientes, ser empáticos, compasivos, capaces de trabajar en equipo, en superar dificultades, y en transformar los errores y fracasos en oportunidades. Todas estas competencias contribuyen a la cohesión sinérgica de la razón y la emoción; por tanto, las personas se pueden desenvolver en diversos campos (Cabanillas et al., 2021).

Cabe resaltar que, estas habilidades se pueden mejorar con entrenamiento, programas o cursos, que deberían ser instrumentados dentro del sistema educativo, tomando en cuenta el contexto y los recursos del centro (Aranda y Caldera, 2018). Para García (2018) dentro de las aulas continuamente se desarrollan interacciones entre alumnado y profesorado, mismas que generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio, por lo que brinda una excelente oportunidad para mejorar los estados socioemocionales de todo el estudiantado.

Dentro de las aulas, igualmente conviven los y las alumnas con aptitudes sobresalientes, y sus emociones también juegan un papel decisivo en su habilidad para procesar la información, porque el estado socioemocional tiene la capacidad de obstaculizar o facilitar la manifestación de las aptitudes intelectuales (Zavala y Vargas, 2009). Por ejemplo, una alumna con aptitudes sobresalientes y adecuadas habilidades socioemocionales será capaz de lograr aprendizajes significativos, porque estas funcionan como un activador o inhibidor de las capacidades que poseen este tipo de alumnado, de aquí la importancia de conocer las emociones que se pueden presentar.

Al igual que las habilidades cognitivas, también se pueden encontrar una gran diversidad de características socioemocionales. En general, los estudios respecto al desarrollo emocional de las personas con AS habían sido escasos, y algunos otros con hallazgos contradictorios, sin embargo, en los últimos años se ha experimentado un notable incremento de la investigación en esta área.

De acuerdo con Piechowski (1997) el desarrollo emocional de las personas con aptitudes sobresalientes se presenta en cinco niveles. Cada uno representa una estructura de desarrollo mental diferente, relacionada con las anteriores. Incluso algunos(as) jóvenes con aptitudes sobresalientes pueden operar en niveles emocionales superiores que muchos adultos. Los niveles de desarrollo emocional identificados por Piechowski (1997) son: 1) integración primaria, 2) desintegración uninivelada, 3) desintegración multinivel espontánea, 4) desintegración multinivelada organizada, y 5) integración secundaria.

El primer nivel se refiere a la integración primaria y es el estadio más básico. Está dominado por el egocentrismo que lleva a concebir el entorno como un medio para satisfacer los deseos y a quienes le rodean, como instrumentos para lograr sus objetivos (Campo, 2016; Piechowski, 1997; Zavala y Vargas, 2009). El segundo nivel es la desintegración uninivelada, en éste se produce el primer conflicto interno del individuo, que empieza a ser influido por el grupo y va integrando valores sociales sobre lo que es y no es moral (Piechowski, 1997). El tercer nivel es la desintegración multinivel espontánea, la persona logra desarrollar una jerarquía de valores internos. El sujeto se plantea unos estándares de conducta superiores que nacen del descontento consigo mismo. Existe un conflicto por dirigir la conducta hacia valores más elevados, pero el individuo no tiene en este momento una conciencia clara (Piechowski, 1997).

El cuarto nivel se refiere a la desintegración multinivel organizada, aquí la persona interioriza totalmente la necesidad del cambio para plantearse de “lo que es” a “lo que debería ser” (Piechowski, 1997). De acuerdo con Zavala y Vargas (2009) los individuos en esta etapa llevan su pensamiento más allá de los aspectos interpersonales, son líderes eficaces que actúan con responsabilidad y autenticidad. Muestran altos niveles de juicio reflexivo y empatía hacia los otros. El último nivel, integración secundaria, aquí la persona alcanza su desarrollo positivo pleno, logrando el ideal de personalidad, caracterizado por una jerarquía de valores interna que supera el contexto del individuo, su entorno cultural, para llegar a comportamientos

constantes de responsabilidad, bondad y altruismo hacia sí mismo y hacia los demás (Piechowski, 1997).

Es importante recordar que el nivel de evolución emocional no depende de la edad sino de las condiciones hereditarias, contextuales y del conflicto interno (Ackerman, 2009). Dentro de las condiciones hereditarias Dabrowski y Piechowski (1977) destaca el concepto de sobreexcitabilidad. La sobreexcitabilidad es la percepción de la realidad de una manera cualitativamente distinta, que no sólo se refleja a través de mayor curiosidad, imaginación y sensibilidad, sino también una dimensión de profundidad en todas sus percepciones. Dabrowski (1964) identificó cinco tipos de sobreexcitabilidad: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa y emocional. En este capítulo solo se profundizará en la última, porque las otras cuatro se relacionan con algunas habilidades cognitivas y académicas descritas anteriormente.

En ese sentido, la sobreexcitabilidad emocional puede manifestarse a través de reacciones afectivas fuertes en el acercamiento a los otros, ya sean animales, objetos o contextos, demostrando facilidad por establecer relaciones profundas. También refleja sentimientos muy intensos de empatía y una expresión fuertemente afectiva, que incluye la compasión, el cuidado y responsabilidad por los demás. Por lo anterior, a menudo son acusados por su familia y amigos de exagerar. Sin embargo, es común que no manifiesten simpatía, ni comprensión hacia ellos mismos, generalmente son muy autocríticos (Campos, 2016; Piechowski, 2008; Zavala y Vargas, 2009).

Al respecto, el alumnado universitario con aptitudes sobresalientes puede presentar profundo sentido de perfeccionismo que le puede generar sentimiento de fracaso y culpa (Cervantes-Arreola et al., 2020). Los niveles de ansiedad que experimentan pueden interferir con las tareas simples. Otras manifestaciones negativas pueden incluir respuestas somáticas como dolores de estómago o depresión, esta última, generalmente está enmarcada por temas como la muerte, la pobreza, la guerra, enfermedad, entre otras. Fabio y Buzzai (2020) señalan que los jóvenes sobresalientes suelen tener más dificultades en el manejo de emociones y eventos amenazantes. Por lo tanto, el estudiantado con aptitudes sobresalientes requiere de un entorno que funcione como regulador de las sobreexcitabilidades para enfocarlas en el funcionamiento de alto nivel (Campo, 2016; Piechowski, 2008; Zavala y Vargas, 2009).

Otro de los elementos relacionados con estas habilidades es la intensidad emocional, (Piechowski, 2008). La intensidad emocional se refiere a

la percepción de la realidad de una manera distinta, es la capacidad aumentada para responder ante estímulos. El estudiantado con aptitudes sobresalientes puede responder con más intensidad y durante más tiempo ante los estímulos. Su elevada sensibilidad genera una mayor reactividad y los hace más susceptibles a expresiones emocionales intensas (Campo, 2016; Freeman, 1985; Peñas, 2008; Silverman, 2018).

La intensidad emocional es un atributo que diversos autores lo marcan como característico en las personas con aptitudes sobresalientes (Campos, 2016; Piechowski, 2008; Silverman, 2018). Sin embargo, los resultados de las investigaciones se dividen en dos ramas. Por una parte, se menciona que la intensidad emocional es un factor protector que favorece el ajuste psicosocial, y, por otra, que es un factor de riesgo, que predispone a sufrir problemas adaptativos. Respecto con la primera postura, entendida como un factor protector, se indica que las y los jóvenes con aptitudes sobresalientes están generalmente mejor ajustados(as) que sus iguales no sobresalientes (Alonso y Benito, 1997).

Otra característica de importancia es que el alumnado con aptitudes sobresalientes considera que tiene el control de su destino, se siente responsable de sus éxitos y fracasos, así mismo, es común que use sus errores y fallas de manera constructiva, esto es, le gusta aprender de sus errores (Davis y Rimm, 2004). Cervantes-Arreola (2020) encontraron que normalmente el estudiantado universitario con aptitudes sobresalientes presenta temor al fracaso, a fallar y a ser conformista. Con respecto a la postura como factor de riesgo, Terrassier (1985) refiere que estos alumnos(as) presentan disincronía, entendida como la discordancia entre la edad mental y la edad cronológica de la persona, lo cual provoca una serie de dificultades. En el caso del alumnado con aptitud sobresaliente, significaría una disincronía de tipo afectivo-intelectual, en la cual existe una gran diferencia entre su desarrollo intelectual, que es muy rápido, y el emocional, que evoluciona de manera normal.

La conciencia que tienen las personas con aptitudes sobresalientes de los estímulos pueden llevarlos a implicarse en problemas sociales que enfrenta la humanidad (Peterson, 2018); y, al no estar preparados emocionalmente para dichos temas, esto puede afectar a su experiencia con estrés, haciéndoles más vulnerables, lo que puede provocar problemas en el desarrollo de la personalidad (Dabrowski, 1964; Peñas, 2008; Peterson, 2018), como conflictos internos, sentimientos de inferioridad hacia sus propios ideales, sentimientos de inadecuación, vergüenza, culpa, ansiedad y desesperanza

(Campo, 2016), elementos que se pueden incrementar en la adolescencia y la adultez (Peñas, 2008).

Por otra parte, Terrasier (1985) también señala la presencia de disincronía social, que se puede observar en el entorno escolar, cuando los y las alumnas con aptitudes sobresalientes muestran discrepancia entre su desarrollo mental y las habilidades sociales, de ahí que presenten dificultades al relacionarse con su entorno. Pueden mostrar introversión que se manifiesta en un mayor interés por tener pocas, pero más significativas relaciones de amistad (Campo, 2016). Un estudio en universitarios con aptitudes sobresalientes mostró que sus principales dificultades son: la timidez para relacionarse con sus compañeros y la falta de confianza en los demás (Conejeros-Solar y Gómez-Arízaga, 2015).

La disincronía puede generar, por una parte, que los y las jóvenes con aptitudes sobresalientes se sientan diferentes a sus compañeros(as), por otra, que los compañeros(as) los perciban diferentes. Respecto al primer caso, el alumnado con aptitudes sobresalientes puede tener ideas de superioridad y una perspectiva negativa hacia los y las demás, adicionalmente, no se ven a sí mismos como aceptados por la sociedad (López et al., 2015). Respecto al segundo caso, los iguales cronológicos también los perciben diferentes. En algunos casos, la carencia de habilidades sociales y emocionales pueden desembocar en relaciones conflictivas con sus pares, especialmente por la diferencia de intereses y valores (Zavala y Vargas, 2009).

De acuerdo con Campo (2016), aquellos y aquellas que no hayan aprendido a regular adecuadamente sus emociones, tienen gran probabilidad de ser rechazados(as) por sus compañeros(as). De aquí que sea común que el estudiantado con aptitudes sobresalientes sienta soledad, incluso cuando son populares entre sus iguales (Campo, 2016). Sin embargo, muchos estudios indican que los adolescentes sobresalientes tienen un funcionamiento emocional heterogéneo, en algunos casos con cualidades socioafectivas más positivas, pero en otros con desajustes en esta área (Fabio y Buzzai, 2020).

Para este primer capítulo se puede concluir que el alumnado con aptitudes sobresalientes cuenta con diversas características, cognitivas, académicas y socioemocionales, que lo hacen sobresalir del resto de sus compañeros, ya sea en campos científicos-intelectuales, pero también en otros, como las artes, los deportes y los negocios.

En la tabla 1 se resumen las características de este tipo de alumnos con base en la literatura abordada.

Tabla 1 Resumen de las características del alumnado universitario con Aptitudes Sobresalientes

Área	Característica del alumnado universitario con Aptitudes Sobresalientes
Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen detalles con precisión • Se concentran en tareas académicas complejas por mucho tiempo • Rápida capacidad para adquirir, organizar y archivar información • Recuerdan con facilidad los conocimientos aprendidos • Disfrutan la lectura de temas poco comunes y complejos • Capacidad de lecto-escritora superior • Comprenden rápido y fácilmente la información que leen o escuchan • Expresan sus ideas de forma adecuada • Utilizan los nuevos conocimientos para resolver problemas • Son hábiles para argumentar, preguntar y razonar • Tienen una alta velocidad de procesamiento y uso de la información

Habilidades académicas

- Alta capacidad para producir ideas y productos originales
- Tienen alta flexibilidad de pensamiento
- Afrontan las tareas desde diferentes perspectivas
- Manifiestan opiniones contrarias a las habituales
- Son capaces de crear ideas y/o productos novedosos y elaborados
- Estudian por largos periodos de tiempo, con mucha intensidad y se esfuerzan al máximo para aprehender
- Encuentran satisfacción y disfrute en las actividades escolares
- Sus intereses pueden ser muy selectivos
- Se consideran buenos estudiantes y capaces de aprender los contenidos
- Suelen tomar más riesgos; elegir carreras y materias más complicadas, optar por estudiar con maestros(as) más exigentes
- Solicitan argumentos durante las clases
- Trabajan de forma autónoma y autorregulada
- Demandan un ritmo de trabajo más rápido
- Buscan textos complementarios
- Es posible que obtengan altas calificaciones
- Tienen facilidad e interés hacia el aprendizaje

Habilidades socioemocionales

- Son muy exigentes consigo mismos; pueden ser perfeccionistas
- Son más sensibilidad de lo habitual
- Alta intensidad emocional; reacciones afectivas fuertes
- Cuentan con sentimientos intensos de empatía
- Muestran alta responsabilidad social; pueden implicarse en problemas que enfrenta la humanidad
- Se siente responsable de sus éxitos y fracasos
- Pueden tener pocas, pero más significativas relaciones de amistad

Por último, es importante resaltar que sus habilidades fuera de la norma requieran ajustes y consideraciones especiales al momento de su educación profesional. Asimismo, siempre se debe tener en cuenta que son un grupo heterogéneo. Cada uno de ellos y ellas es único y única, por lo que no se debe pensar en un estereotipo, ni en una sola forma de atender a sus necesidades. De la misma manera, se requiere que el docente conozca y reconozca que este tipo de alumnado puede tener dificultades en uno o en todos los ámbitos de desarrollo. En el siguiente capítulo se describirán las dificultades que pueden presentarse en el estudiantado con aptitudes sobresalientes, en especial aquellos que cursan el nivel universitario.



Desafíos en la atención de los estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes

Anayanzin Antonio Cañongo

Programa Adopte un Talento (PAUTA)

Gabriela Ordaz Villegas

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Gabriela de la Torre García

Programa Adopte un Talento (PAUTA)

La atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes a nivel primaria aún es incipiente en México, y todavía es más escaso el conocimiento que se tiene sobre lo que acontece con esta población al egresar de la secundaria y su desarrollo hasta llegar a la etapa de la adultez (Brown y Peterson, 2022; Perrone et al., 2010; Rinn y Bishop, 2015), entre las causas de este limitado conocimiento en el área se encuentran que, algunas investigaciones presentan deficiencias metodológicas relacionadas con definiciones imprecisas o confusas, tamaños de muestra pequeños, falta de grupos de comparación adecuados (Rinn y Bishop, 2015).

Aún es mayor la falta de investigaciones centradas en esta población universitaria en comparación con los estudios enfocados en las infancias y adolescencias (Angela y Caterina, 2022; Brown et al., 2020; Perrone et al., 2010; Rinn y Bishop, 2015). De acuerdo con la investigación realizada por Brown et al. (2020) esto puede deberse a la dificultad de contacto y acceso a la población adulta, la desvinculación entre la investigación y la práctica, así como al hecho de que se cuentan con diversas interpretaciones sobre la sobresalencia en la adultez, además que este término no es tan usado con la población de estas edades.

Cabe mencionar, que la diversidad de interpretaciones sobre las aptitudes sobresalientes dificulta la capacidad para comprender adecuadamente

las características, experiencias y necesidades de los adultos con dicha característica (Reynen-Woodward et al., 2023; Rinn y Bishop, 2015). Sin embargo, el estudio del alumnado universitario con aptitudes sobresalientes es importante para el campo de la educación debido a las siguientes razones (Rinn y Bishop, 2015):

- a) Que los resultados y experiencias de adultos con aptitudes sobresalientes permitirán brindar una perspectiva de los éxitos, así como de los fracasos de los programas educativos dirigidos a las infancias y adolescencias.
- b) La edad adulta se considera una etapa en que se identificarán los frutos de la educación y la formación que recibieron las personas con aptitudes sobresalientes.
- c) Que el ser una persona con aptitudes sobresalientes debe identificarse de forma integral como una experiencia que abarca toda la vida.

No obstante, la atención de este alumnado presenta diversas dificultades, entre ellas se encuentra la necesidad de identificación, para ello es importante considerar que la población con aptitudes sobresalientes presenta heterogeneidad en sus características. Esta variabilidad en sus habilidades revela la complejidad inherente al proceso de identificación de este grupo, que se torna más desafiante en la juventud, debido a que su trayectoria y las experiencias de vida compiten para neutralizar su potencial, lo cual se convierte en un desafío para su identificación (Nalevaiko-Rocha et al., 2021).

No obstante, se hace necesario identificar las aptitudes sobresalientes en cualquier momento de la vida, debido que, por una parte, el individuo está en un continuo proceso de desarrollo, y, por otra parte, contribuye a derivaciones e intervenciones apropiadas. De ahí la relevancia de pensar en el proceso de evaluación e identificación de personas con aptitudes sobresalientes en la vida adulta (Nalevaiko-Rocha et al., 2021). Adicionalmente, la identificación de esta población en la adultez se percibe como una posibilidad de autoconocimiento, resignificación de experiencias y promoción de potencialidades.

Al respecto, cuando los adultos son identificados formalmente reportan el alivio del reconocimiento para comprender y construir su identidad como personas con aptitudes sobresalientes (Nalevaiko-Rocha et al., 2021; Pérez-Barrera, 2023). Al respecto Pérez Barrera (2023) reportó que la identificación y reconocimiento de las personas con aptitudes sobresalientes en la adultez

contribuyó a su reconciliación con su historia e infancia, así como a modificar diagnósticos equivocados tales como la depresión, el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del estado de ánimo, Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC).

De igual forma, se observó que este proceso de identificación promueve cambios positivos de autoconocimiento, autoaceptación y la confianza en sí mismos. De acuerdo con Kotinek (2018) aquellas personas que aceptan que tienen aptitudes sobresalientes pueden tener un mayor sentido de propósito como parte de su impulso a la autorrealización. No obstante, este proceso de identificación y reconocimiento de las personas adultas con aptitudes sobresalientes conlleva sentimientos que van desde la negación, la sorpresa, el alivio, la perplejidad, la tristeza, la aceptación, la confirmación de algo que ya conocían e incluso llegar a sentir rabia por no haber sido identificado en su infancia (Pérez-Barrera, 2023).

Pero, es una realidad que en la actualidad identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes sigue siendo un desafío para el sistema escolar (Mendonça et al., 2020). De ahí la relevancia que los docentes se encuentren preparados para identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes de cualquier nivel educativo, lo que a su vez permita derivarlos a servicios especializados, así como ofrecerles oportunidades de desarrollo que atiendan sus necesidades educativas (Mendonça et al., 2020). Aunado a ello, la atención e intervención que se le brinda a la población con aptitud sobresaliente no debe centrarse únicamente en apoyar a los estudiantes sino también a los docentes y a la familia (Storrer de Oliveira y Joaquim-Minetto, 2021).

En este sentido, es esencial que las familias, sin importar la edad del alumnado con aptitudes sobresalientes, reciban orientación sobre cómo deberán participar efectivamente en el desarrollo del potencial de sus hijos e hijas para estimularlos, pero evitando trasladar cuestiones personales y sin crear expectativas poco realistas o fuera de contexto que pudieran conllevar a problemas emocionales que dificultan el desarrollo de sus aptitudes o talentos de sus hijos e hijas (Mendonça et al., 2020).

Por lo cual, la escuela se considera un factor protector importante en el desarrollo de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, que contribuirá al alcance de sus metas, pues si no pueden encontrar apoyo y orientación desde edades tempranas su potencial y talento podría desperdiciarse (Kırkıç, 2019). De ahí que el apoyo que se les brinda a estos estudiantes en

el jardín de niños, la escuela primaria, secundaria debe continuar hasta la universidad. Al respecto se identificó que los programas de aceleración y enriquecimiento instrumentado en la infancia y la adolescencia contribuyen a la productividad, el logro y la excelencia durante la edad adulta (Rinn y Bishop, 2015).

Es importante resaltar que los logros y la eminencia son considerados como resultados significativos y aspectos importantes para la identificación de esta población. En este sentido, Rinn y Bishop (2015) reportaron que la investigación de jóvenes con aptitudes se centra en gran medida en la sobresalencia académica, dejando de lado otras habilidades como el liderazgo, las artes o los dominios físicos. Por lo cual, los logros y la eminencia no deberían ser los únicos requisitos o aspectos indispensables a retomar en el proceso de identificación.

Respecto a la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en el ámbito académico, el modelo de aceleración, que en México y en otros países instrumentan, ha tenido resultados positivos, entre ellos se encuentran, aumento de motivación escolar debido a un plan de estudios desafiantes, mayor participación en clases, así como mayor bienestar interpersonal (Perrone et al., 2010). Sin embargo, en México se prioriza el modelo de enriquecimiento para el diseño de las estrategias de atención a la diversidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). No obstante, estos programas de enriquecimiento se dejan de promover en el nivel media superior y superior.

En estos niveles educativos, predomina más como modelo de atención la aceleración o promoción anticipada, por lo que se puede encontrar en las universidades a alumnos o alumnas que ingresan a edades tempranas. Entre las desventajas que reportaron las personas jóvenes con aptitudes sobresalientes sobre el hecho de participar en clases avanzadas se encuentran las siguientes: 1) sentimientos de aislamiento como resultado de haber sido separados de sus compañeros y compañeras de clases; y, 2) el estigma social al ser etiquetados como estudiantes con aptitudes sobresalientes, lo cual repercutió en la aceptación social de sus pares (Perrone et al., 2010).

Por otro lado, Szymanski y Wrenn (2019) reportaron que las cinco personas con aptitudes sobresalientes que participaron en su estudio señalaron haber tenido experiencias educativas decepcionantes, incluso aquellas que habían participado en programas de atención a través de la aceleración y el enriquecimiento. Como se puede observar, el éxito de la atención al

alumnado con aptitudes sobresalientes no sólo depende del modelo de atención, también es necesario considerar las características y las áreas de oportunidad que los estudiantes presentan.

Cabe señalar, que diversas características que ostentan los estudiantes con aptitudes sobresalientes generalmente permanecen durante todas las etapas evolutivas (Katanani, 2020). En la edad adulta, las personas con aptitudes sobresalientes se caracterizan por su capacidad para producir ideas, la búsqueda de soluciones propias e innovadoras para diversos problemas, alta capacidad de análisis y crítica, independencia de pensamiento, concentración prolongada de interés, conciencia de sí mismo, disgusto por la rutina (Nalevaiko-Rocha et al., 2021).

Según la literatura, algunas de las áreas que pueden presentar dificultades en el desarrollo del estudiantado son: 1) la creatividad; 2) disincronía en el ritmo de aprendizaje; 3) ingreso a la universidad, 4) aburrimiento, 5) sobreexcitabilidad emocional; 6) sensación de aislamiento; 7) perfeccionismo; 8) crisis de significado de la vida; 9) brecha de género; 10) doble excepcionalidad, entre otras. A continuación, se describe cada una de ellas.

Creatividad

Angela y Caterina (2022) identificaron que jóvenes con aptitudes sobresalientes a diferencia de sus pares que no presentan esta característica mostraron: a) una mayor flexibilidad de pensamiento, que les permite afrontar las tareas desde diferentes perspectivas; y, b) proporcionaron un mayor número de respuestas relevantes ante una tarea a través de generar múltiples ideas, a los que le agregaron varios detalles. Lo que favorece su capacidad para encontrar soluciones inusuales, originales y creativas ante problemas complejos. De acuerdo con estos autores, estos hallazgos permiten corroborar que la creatividad no disminuye con la edad.

Kim (2011) señaló que, de manera general, el nivel de creatividad incrementó con relación a la edad. No obstante, al analizar las cinco áreas que componen la creatividad: fluidez, elaboración, originalidad, abstracción de títulos y resistencia al cierre, encontró diferentes resultados. En su estudio identificó que, la capacidad de producir ideas aumentó hasta que los estudiantes llegaban a tercer grado de primaria, posteriormente se mantenía estable hasta quinto grado, para disminuir constantemente hasta la adultez. Respecto a la originalidad, capacidad de producir ideas únicas e inusuales,

se observó que incrementa en la niñez, durante la adolescencia disminuye y en la adultez nuevamente aumenta.

En relación con la elaboración, la capacidad de pensar de manera detallada y reflexiva aumentó constantemente a lo largo de la vida, lo mismo para la abstracción de títulos, capacidad para sintetizar y organizar los procesos de pensamiento (Kim, 2011). La resistencia al cierre prematuro, la capacidad para ser curioso y tener mente abierta, se observó que había una tendencia creciente hasta quinto grado, posteriormente se notó una inclinación por la conformidad (Kim, 2011). La autora atribuye esta inclinación al tipo de enseñanza en las escuelas, a la presión a dar respuestas correctas o cercanas a lo convencional, así como al incremento del desarrollo de pensamiento abstracto y lógico sobre la imaginación creativa.

Lo anterior es importante, porque, aunque las personas con aptitudes sobresalientes son un grupo heterogéneo, algunos alumnos y alumnas de este grupo pueden presentar un mayor índice de creatividad, aunado al incremento que se presenta con la edad. Sin embargo, en ocasiones él y la joven con aptitudes sobresalientes por esta capacidad creativa dentro del salón suelen ser percibidos como personas obstinadas, sin tacto y/o sarcásticas, con sus compañeros y compañeras e incluso pueden dar la impresión de manifestar conductas desafiantes con el personal docente, debido a su constante necesidad de corregir, realizar cuestionamientos o proponer alternativas novedosas a las solicitudes de los maestros y maestras (Gómez, et al., 2023).

Cabe mencionar, que, si aquellos estudiantes que son creativos, la escuela no les proporciona maneras de desarrollar dicha habilidad, tendrán mayor probabilidad de presentar bajas calificaciones debido al deficiente ajuste a las reglas de evaluación y a la constante llamada de atención del personal docente, e incluso pueden llegar a dejar la escuela (Kim, 2011). En la educación universitaria, por sus características educativas, abandonar los estudios es una situación más plausible que en otros niveles educativos.

Disincronía en el ritmo de aprendizaje

Al docente universitario se le facilita reconocer a los estudiantes con aptitudes sobresalientes cuando muestran un conjunto de factores intelectuales que se reflejan significativamente en sus producciones generales, las cuales comúnmente sobresalen de las del grupo en general y que pueden evidenciarse en las tareas que entregan, asimismo denotan un razonamiento científico, artístico o técnico en sus participaciones o producciones (Esteves-

Fajardo et al., 2020). Sin embargo, cuando estos estudiantes presentan una disincronía en el aprendizaje, los docentes dudan si esta población puede considerarse con sobresalencia.

No obstante, la disincronía en el ritmo de aprendizaje es uno de los aspectos que se presenta de manera constante en esta población. En este sentido, en diversas ocasiones el rendimiento escolar de los estudiantes con aptitudes sobresalientes se encuentra por debajo de lo que se esperaría, en otros casos este alumnado muestra poco o nulo interés en las clases o su comportamiento no es el mejor (De Juan Fernández, 2023). Asimismo, es común que los estudiantes presenten frustración debido a la percepción de un ritmo lento de instrucción, así como a la falta de imaginación de compañeros y docentes (Szymanski y Wrenn, 2019; Terrassier, 1985).

Aunque un estilo de aprendizaje común de los estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes es el aprendizaje autorregulado, se caracterizan por ser un descubridor independiente y creador de nuevas formas de pensamiento (Esteves-Fajardo et al., 2020). Es importante mencionar, que el ritmo de aprendizaje de cada estudiante debe ser respetado y a su vez a partir de éste se le deben brindar estrategias diversas que favorezcan su desempeño y al mismo tiempo contribuyan a fomentar su creatividad (Storrer de Oliveira y Joaquim-Minetto, 2023).

De ahí la necesidad de diseñar e instrumentar programas de intervención que contribuyan al desarrollo del potencial de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en los que exista congruencia entre los estilos instruccionales y de aprendizaje, pues esto favorecerá el desempeño y éxito académico del alumnado. Asimismo, las tutorías individuales y personalizadas, las adaptaciones curriculares y la diferenciación curricular han resultado eficaces para que estos estudiantes puedan profundizar en contenidos (Esteves-Fajardo et al., 2020).

Ingreso a la universidad

El acceso a la educación superior ha sido un motivo de preocupación en diversos países en desarrollo que buscan reducir la brecha de rendimiento entre los estudiantes que vienen de diferentes orígenes socioeconómicos. Debido a que un gran porcentaje de la población con un nivel socioeconómico bajo o que se ha formado en instituciones públicas no alcanza el porcentaje necesario para tener acceso a la universidad e incluso a universidades de calidad (Gómez-Arizaga y Conejeros-Solar, 2014).

Entre los factores ambientales que afectan el ingreso de los estudiantes con aptitudes sobresalientes a la universidad se reportan el historial educativo, académico de los estudiantes, su contexto y capital cultural (Gómez-Arizaga y Conejeros-Solar, 2014). Los estudiantes con aptitudes sobresalientes que tienen oportunidades educativas adecuadas lograrán ingresar con mayor facilidad a las universidades y elegir carreras de su elección. Sin embargo, los estudiantes que no han tenido estas oportunidades educativas podrían presentar mayores dificultades a pesar de que los estudiantes cuenten con la capacidad y el potencial.

De ahí que Reynen-Woodward et al. (2023) señalaron que la admisión a la universidad es un primer obstáculo, aunado a ello la admisión exitosa a la educación superior no implica una graduación exitosa. Otro aspecto por considerar en el proceso de ingreso a la universidad es la elección de carrera. El cual pareciera un proceso implícito y sin limitaciones para los estudiantes con aptitudes sobresalientes (Jung, 2020). Y a pesar de la preocupación de los padres y profesores por la planificación académica de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en la mayoría de las veces dan por hecho que dicha planificación profesional ocurrirá por sí sola.

Debido a que, aparentemente los estudiantes tienen diversas opciones disponibles con base en las habilidades que presentan o han desarrollado. En este sentido, la elección de carrera en algún área parece inevitable. No obstante, esta población también requiere del acompañamiento y orientación de los padres de familia, así como de los docentes para contribuir en el proceso de elección de carrera y toma de decisiones de los estudiantes. De ahí que sólo mostrar aptitudes sobresalientes no garantiza satisfacción en la adultez y en logros en la vida laboral (Ozcan, 2017).

De acuerdo con Jung (2020) la escasa pero emergente literatura sobre la elección de carrera de estudiantes con aptitudes sobresalientes refiere que este proceso puede verse influenciado por diversas cuestiones y factores al momento de tomar decisiones, las cuales se relacionan con: a) sus rasgos y características personales como sus intereses, áreas de capacidad, valores personales, perfeccionismo y necesidad de estimulación intelectual; y, b) las expectativas de los demás como de la familia, de la sociedad, la valoración de carreras prestigiosas, la valoración carreras bien remuneradas, relacionadas con el rol de género y el desarrollo del potencial propio.

Ozcan (2017) reportó que las preferencias ocupacionales de los estudiantes con aptitudes sobresalientes son influenciadas por factores relacionados

con las creencias culturales, las familias, los logros académicos y el sentido de responsabilidad social. Por otro lado, Schlegler (2022) identificó que los estudiantes con aptitudes sobresalientes se desempeñan en mayor proporción en los campos ocupacionales de ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, administración, organización, comercio, atención médica, investigación y desarrollo.

No obstante, se hace necesario continuar con la investigación sobre el desarrollo profesional de los estudiantes con aptitudes sobresalientes y los enfoques óptimos para apoyarlos con las necesidades que presenten en esta área (Jung, 2020).

Aburrimiento

Los jóvenes universitarios con aptitudes sobresalientes en ocasiones pueden presentar una situación de doble jornada, asistir a la universidad y simultáneamente trabajar. Sin embargo, en ambos contextos tanto el académico como el laboral puede ocurrir el aburrimiento. En la escuela, como se describió previamente, el aburrimiento se presenta en la mayoría de los casos debido a la percepción de un ritmo lento de enseñanza o desinterés al no percibirlo como un contexto desafiante y enriquecedor. Respecto al ámbito laboral, Vreys et al. (2016) señalan que las personas con aptitudes sobresalientes se consideran empleados entusiastas, respetados y con carreras prósperas que destacan por su perseverancia, así como su entusiasmo, son elogiados por su experiencia y excelente desempeño.

Sin embargo, simultáneamente experimentan una brecha entre sus capacidades intrínsecas y los requisitos de sus trabajos, por lo que se aburren puesto que estos ofrecen pocos desafíos, variedad y libertad para satisfacer sus necesidades y talentos. Esta situación en ocasiones los inclina a buscar nuevos trabajos o incluso a sentirse obligados a ocultar su verdadera naturaleza para poder encajar, situaciones que los conduce a presentar conductas disfuncionales e incluso angustia emocional (Vreys et al., 2016).

Ante esto, algunos cambian constantemente de empleo y otros crean su propio contexto laboral, pero, no todas las personas con aptitudes sobresalientes en ocasiones se encuentran en condiciones para cambiar de trabajo tan fácilmente o crear su propio empleo, lo que puede provocar que se tornen desapegados y comiencen a tener un desempeño inferior en puestos laborales (Vreys et al., 2016). Por lo tanto, la falta de identificación

y atención no sólo es importante en la vida académica sino también se hace necesario a lo largo de su desarrollo profesional.

Como se puede notar, los estudiantes con aptitudes sobresalientes requieren entornos de aprendizaje flexibles, abiertos, desafiantes y motivantes. En este sentido el uso de las tecnologías puede brindar oportunidades para promover un aprendizaje diferenciado e individualizado que a la vez contribuya al desarrollo de su potencial y evite el aburrimiento (Peconio et al., 2021). Debido a que les permite formar una experiencia de investigación, activar el interés cognitivo combinando la teoría y práctica, promoviendo el desarrollo de su independencia y capacidad de aprendizaje (Rudenko et al., 2020). En este sentido, se hace necesario enriquecer su entorno educativo.

Una forma de enriquecimiento puede ser a través de la gamificación. La gamificación se considera una respuesta innovadora a la práctica educativa dirigida a estudiantes con aptitudes sobresalientes, que se refiere al uso de mecánicas, estéticas y lúdicas basadas en un juego para involucrar a las personas, motivarlas a la acción, que promueven el aprendizaje y la resolución de problemas. Se caracteriza por contener insignias, puntos, niveles, avatares, misiones, recompensas (Peconio et al., 2021). De acuerdo con Periathiruvadi et al. (2012) el aprendizaje en línea ha demostrado ser eficaz tanto para los estudiantes jóvenes como para los mayores con aptitudes sobresalientes.

Asimismo, los foros de discusión que desempeñan un papel esencial en el aprendizaje en línea eran percibidos como espacios en los que podrían compartir libremente sus puntos de vista y reflexionar sobre su aprendizaje. No obstante, los estudiantes con aptitudes sobresalientes también referían extrañar el contacto cara a cara con los docentes y reportaban una necesidad de acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Peconio et al., 2021). Dado lo anterior, una combinación de estrategias presenciales y en línea puede generar mayor motivación y menor sentimiento de aburrimiento en el alumnado con aptitudes sobresalientes que cursan el nivel superior.

Sobreexcitabilidad emocional

La sobreexcitabilidad o alta intensidad emocional es una disposición temperamental hacia una clase de estímulos emocionales (Szymanski y Wrenn, 2019). Los individuos con aptitudes sobresalientes son más intensos emocionalmente en comparación con aquellos y aquellas personas que no presentan estas aptitudes (Storrer de Oliveira y Joaquim-Minnetto, 2023). De acuerdo con Piechowski (2006) esto es debido a que entre más inteligente es

el individuo, más desarrollado está el cerebro, así como el sistema nervioso, lo que permite tener una mayor conciencia de los estímulos. Sin embargo, hoy en día aún no existe consenso entre los investigadores sobre el tema.

En este sentido, se han identificado tres posturas: 1) señala que los jóvenes con aptitudes sobresalientes tienen un manejo emocional igual que sus pares sin aptitudes sobresalientes; 2) que los estudiantes con aptitudes sobresalientes presentan un adecuado manejo emocional; y, 3) que el alumnado con aptitud sobresaliente muestra dificultades en el manejo emocional. Respecto a la primera postura, se observó que poseer un alto potencial intelectual y creativo, no necesariamente se relaciona con sus habilidades del manejo de emociones y eventos amenazantes (Angela y Caterina, 2022).

Incluso, en el estudio de Angela y Caterina (2022) se reportó que los estudiantes con aptitudes sobresalientes ante situaciones hipotéticamente estresantes emplean estilos de afrontamiento orientados a la evitación para resolver la situación. La segunda postura, está defendida por Terman (Davis y Rimm, 1989), el autor reportó que los alumnos con aptitudes sobresalientes están mejor ajustados personal, socialmente y son más estables emocionalmente, menos neuróticos, tienen mejor autoconcepto y son mucho más confiables que las personas promedio. Asimismo, en estudios más recientes se encontró que, este grupo de alumnos y alumnas tienden a ser emocionalmente más maduros y con menores niveles de ansiedad que sus pares de la misma edad (González Urbina et al., 2017).

Por otra parte, la tercera postura defiende que las personas con aptitudes sobresalientes son más propensas a padecer problemas de ajuste que sus iguales que no presentan aptitudes sobresalientes, debido a que mostrar sobresalencia incrementa la vulnerabilidad hacia las dificultades de adaptación. Por lo cual, los defensores de esta perspectiva consideran que las personas de este grupo se encuentran en riesgo por su predisposición a padecer problemas emocionales y sociales, particularmente durante la etapa de la adolescencia y la edad adulta (Peñas, 2008).

Al respecto, Landau (2003) hace una analogía, en la que destaca que este tipo de alumnos se parecen a un corredor de fondo, porque corren más rápido que los demás en el área intelectual, no obstante, en sus emociones pasa lo contrario, incluso se pueden quedar corriendo solos. Es así como, la sobreexcitabilidad emocional puede ser muchas veces dolorosa y aterradora, pues la alta intensidad genera estrés y ansiedad que conducen a un comportamiento explosivo o depresivo, y que es poco comprendido

por su contexto cercano como son los docentes y la familia (Szymanski y Wrenn, 2019).

Por lo cual, se hace necesario enfatizar nuevamente la relevancia que tiene promover el diseño e instrumentación de programas de intervención en los que se vea implicada la familia, y en específico a los padres de familia de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Debido a que los padres aparte de afrontar los mismos desafíos que otros padres de familia también, tienen que lidiar con preocupaciones particulares respecto al desarrollo académico y psicosocial de sus hijos e hijas, lo cual llega a convertirse en una fuente de estrés (Storrer de Oliveira y Joaquim-Minetto, 2021).

De ahí que, la educación emocional se considere un buen recurso para personas con aptitudes sobresalientes, pues les sirve de ayuda en el momento de afrontar los problemas característicos de esta población, entre los cuales se encuentran: la falta de desafíos intelectuales en la escuela, la necesidad social de adaptarse a la media, la dificultad para aceptar las normas, el aislamiento social, el desarrollo de habilidades de liderazgo, así como de actitudes negativas hacia la autoridad y favorecer la capacidad de afrontamiento ante las dificultades propias con las que se encuentran, en especial las mujeres con aptitudes sobresalientes, entre otras situaciones desafiantes.

No obstante, en la mayoría de los casos la educación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes tiende a centrarse en el crecimiento intelectual, pero como se puede notar se hace necesario también atender el componente emocional. Por ende, el desafío para la educación es cómo brindarle a esta población de estudiantes oportunidades de participar en actividades que le sean significativas, le supongan un desafío, los estimulen académicamente, y además satisfaga sus necesidades emocionales (Sisk, 2021).

Sensación de aislamiento

Además del desfase emocional descrito en el apartado anterior, se ha mencionado que los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes tienen dificultades al relacionarse con su entorno, debido a las diferencias entre su desarrollo interno comparado con el desarrollo de la mayor parte de sus iguales (Terrassier, 1985). La disincronía social se puede observar en el entorno escolar, debido a que el estudiantado con aptitudes sobresalientes muestra discrepancia entre la velocidad de su desarrollo mental en relación con el resto de la clase. En algunos casos, la carencia de habilidades sociales

y emocionales pueden desembocar en relaciones conflictivas con sus pares, especialmente por la diferencia de intereses y valores (Zavala y Vargas, 2009).

Las personas con aptitudes sobresalientes cuyo Cociente Intelectual (CI) supera el puntaje de 150 tiene tendencias a aislarse y a volverse agresivos, debido al desfase importante que existe entre su edad cronológica y sus facultades mentales (Coriat, 1990). En un estudio más reciente se encontró que este estudiantado presenta sensación de aislamiento durante todas las etapas de desarrollo (Szymanski y Wrenn, 2019). Los autores en su investigación indicaron que el aislamiento en los participantes se identificaba desde los primeros años escolares hasta la graduación de la universidad.

En algunos casos, para no sentirse aislados, las personas con aptitudes sobresalientes ocuparon como estrategia de afrontamiento el ocultamiento de sus habilidades para satisfacer su necesidad de pertenencia, no sólo con compañeros y docentes, sino también dentro de su grupo familiar o laboral. En esa misma línea, los sentimientos de aislamiento percibidos por las personas con aptitudes sobresalientes generalmente se terminaban al concluir con su educación superior, cuando tenían más libertad de elegir a sus amistades, puesto que a partir de ese momento se sentían aceptados, valorados y comprendidos (Szymanski y Wrenn, 2019).

Perfeccionismo

Las personas con aptitudes sobresalientes suelen desenvolverse adecuadamente en su entorno y en otras ocasiones tienden a ser vulnerables y desarrollar algunos rasgos de personalidad disfuncionales tales como la evitación social, el narcisismo, los problemas con la autoridad y el perfeccionismo (Matta et al., 2019). Estas características no siempre están presentes en la población con aptitudes sobresalientes, pero podrían ser el resultado de dificultades en el desarrollo emocional en la infancia, así como respuestas inapropiadas del entorno y la sociedad.

Las cuestiones socioculturales como la sobre calificación cognitiva en el lugar de trabajo, el estrés de las minorías y los estereotipos son aspectos que pueden mantener estas vulnerabilidades psicológicas durante la adultez. El perfeccionismo es una característica importante asociada al estudiantado con aptitudes sobresalientes, desde etapas

iniciales hasta la adultez. El estudio del perfeccionismo se ha centrado en las consecuencias que este podría significar para la salud mental y el desarrollo socioemocional del alumnado con aptitudes sobresalientes (González-Urbina et al., 2017).

El sujeto perfeccionista se define como aquel cuyos estándares se encuentran más allá de su alcance o razón, personas que realizan esfuerzos compulsivos e incansablemente hacia objetivos poco realistas, asimismo, miden su valía enteramente en términos de productividad y éxito (González-Urbina et al., 2017). El perfeccionismo ha sido conceptualizado como una construcción multidimensional. Una de las maneras de organizarlo es a través de tres dimensiones: 1) perfeccionismo orientado a uno mismo; 2) perfeccionismo orientado a los demás; 3) perfeccionismo adaptativos y desadaptativos (Wang et al., 2012).

En el caso del alumnado con aptitudes sobresalientes se ha encontrado de los tres tipos. Al respecto, este grupo de alumnos y alumnas suele ser muy exigentes con ellos mismos y con los demás, buscan realizar las tareas de manera perfecta, de acuerdo a su propia definición de perfección, lo cual puede ocasionar problemas con sus compañeros y compañeras. El perfeccionismo adaptativo puede ayudar al alumnado con aptitudes sobresalientes a perseguir y alcanzar sus altos estándares y logros académicos, así como incrementar su autoestima.

Wang et al. (2012) señaló que el perfeccionismo se internaliza a través del éxito académico, lo cual puede ser saludable para el desarrollo del alumnado. Asimismo, el estudiantado con aptitudes sobresalientes parece estar más inclinado a establecer su autoestima a través de un buen desempeño en la escuela, así como al cumplir con las expectativas estrictas de la familia y los docentes. Por otro lado, el perfeccionismo desadaptativo puede generar algunas problemáticas. Se encontró que los universitarios con aptitudes sobresalientes eran más propensos a reaccionar negativamente después de experimentar un fracaso en comparación con sus compañeros que no presentan aptitudes sobresalientes.

Esa sensación de fracaso puede generar evitación a tareas relacionadas con la situación que la generó, asimismo evitarán cualquier tarea cuando crean que sus habilidades no son lo suficientes para obtener resultados perfectos. Si el alumnado de esta categoría posee baja autoestima es común que eviten actividades que no puedan garantizar el éxito, como mecanismo de protección (Wang, 2012).

Es así como González-Urbina et al. (2017) señalaron que uno de los muchos desafíos que afronta el alumnado con aptitudes sobresalientes es la presencia de rasgos perfeccionistas que demanda la utilización de estrategias específicas o que se generen programas de atención en los contextos más cercanos al individuo como lo son la escuela, la familia y la comunidad, con la finalidad de brindar atención a esta característica de perfeccionismo sobre todo cuando se torna desadaptativo y que a su vez le otorguen herramientas útiles así como enriquecedoras para su vida cotidiana.

Crisis de significado de la vida

La satisfacción con la vida o las crisis existenciales pueden presentarse en algunas personas con aptitudes sobresalientes en algún momento de su vida. Se ha observado que tanto los adultos como los niños de este grupo muestran un locus de control interno, se perciben con control de sus destinos, asimismo se sienten responsables de sus éxitos y fracasos (Davis y Rimm, 1989). Por su parte, Storrer de Oliveira y Joaquim-Minetto (2023) señalaron que la satisfacción con la vida en los jóvenes con aptitudes sobresalientes se relacionaba con su percepción de afecto, la capacidad de respuesta y el apoyo emocional que recibían por parte de sus padres.

No obstante, para Vötter y Schell (2019) los adultos con aptitudes sobresalientes presentan un riesgo desproporcionadamente alto de sufrir una crisis de significado de la vida, lo cual debilita su potencial, asimismo, pone en riesgo su salud mental y física. Adicionalmente, estos autores concluyeron que los estudiantes con aptitudes sobresalientes que presentan bajo nivel de significado de la vida también denotan la percepción que son inadaptados o diferentes.

Otro hallazgo interesante de estos investigadores fue que el riesgo de que esta población presente crisis existenciales disminuye cuando el individuo se percibe como generoso, así como cuando se involucra y participa en actividades prosociales, debido a que dichas actividades además de beneficiar a otras personas también enriquecen al propio individuo, pues lo hace sentirse parte de la comunidad después de realizar voluntariado, tutorías entre otras actividades.

Katanani (2020) identificó que los estudiantes que estaban en programas educativos que les proporcionaba su universidad, en los que a partir de una serie de estrategias atendían sus necesidades escolares se encontraban más satisfechos con la vida. De ahí la relevancia de diseñar e instrumentar

programas de atención e intervención que contribuyan al desarrollo integral de esta población. Atención, que no sólo debe limitarse al nivel de educación básica, sino se le debe dar continuidad en el nivel medio superior, superior e incluso en los contextos laborales.

Asimismo, se ha observado que las personas con más de 30 años percibían con mayor satisfacción el logro en comparación con las personas que acababan de salir de la universidad, lo cual se debía a que el grupo de mayor edad había recorrido un camino más amplio para lograr sus objetivos personales. Además, a esta edad ya eran capaces de escoger con libertad su lugar de trabajo, notaban que sus relaciones personales avanzaban, se encontraban casados y su familia de origen les continuaba dando soporte (Katanani, 2020).

Este último punto permite observar la importancia de la intervención en el contexto familiar que le provea a los estudiantes con aptitudes sobresalientes recursos para afrontar situaciones y condiciones que los ponen en vulnerabilidad.

Brecha de género

Otro aspecto que se ha estudiado en el alumnado con aptitudes sobresalientes es la brecha de género. La explicación de las diferencias cognitivas de género sigue generando un considerable debate científico y político. A pesar de los cambios sociales hacia la equidad de género en la actualidad, todavía se continúan reportando diferencias cognitivas de género, en las que se indican que los factores sociales influyen en estas diferencias (Gindi et al., 2019).

De acuerdo con Petersen (2013) las diferencias o similitudes de género en la identificación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como en su participación en programas pueden diferir de acuerdo con el país, puesto que cada nación percibe de manera diferente a este grupo de alumnos y alumnas. Pérez-Barrera (2023) en su investigación encontró que la relación entre el número de hombres y mujeres identificados con aptitudes sobresalientes era prácticamente opuesta a lo que ocurre en la infancia, en esta etapa de desarrollo los porcentajes de identificación de las mujeres era de 63.11% y para los hombres de un 35.99%, es decir, el porcentaje de mujeres identificadas era más alto respecto al de los hombres.

En un estudio realizado por Petersen (2013) se identificó que los niños preadolescentes de 11 a 13.9 años tenían una probabilidad ligeramente

mayor de ser identificados como estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como de participar en programas para esta población en comparación con las niñas preadolescentes. Sin embargo, no se identificaron diferencias entre hombres y mujeres en infantes de 6 a 10.9 años, adolescentes de 14 a 17.9 años y en adultos jóvenes, 18 a 22 años. Sin embargo, Kohan-Mass (2016) observó que en infantes con aptitudes sobresalientes se pueden identificar diferencias por género en las actitudes hacia el aprendizaje y el conocimiento similares a los patrones observados en la población adulta, lo que contribuyó a confirmar que los estilos de pensamiento evolucionan en edades tempranas, al menos en la población que muestra aptitudes sobresalientes.

En un estudio con 248 adolescentes con aptitudes sobresalientes identificaron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas respecto a los hombres en relación a la sobreexcitabilidad sensual que se refiere a la respuesta intensificada de los sentidos, la sobreexcitabilidad imaginativa que alude a la capacidad de vincular ideas, imágenes, inventar historias o crear cosas novedosas y la sobreexcitabilidad emocional que implica reaccionar de forma más intensa y elevada a las emociones (Gross et al., 2007).

En los estudios donde se han encontrado diferencias estas se han explicado desde diferentes perspectivas, por un lado, que las diferencias se debían a la composición fisiológica diferenciada entre ambos sexos (Muñoz, 2018). Aunado a ello, Muñoz (2018) y Peñas (2008) señalaron que la socialización y las presiones sociales influyen en la construcción de la identidad personal en función del género. Al respecto, estos autores refirieron que las mujeres con aptitudes sobresalientes se ven obligadas a ocultar sus talentos para sobrevivir socialmente, de ahí que sea difícil su identificación por parte de la familia y los profesores.

De acuerdo con Muñoz (2018) durante todo el periodo de desarrollo se puede observar el ocultamiento de las aptitudes sobresalientes en las mujeres, sin embargo, durante la adolescencia y en la juventud este comportamiento se intensifica. Cabe destacar, que este ocultamiento de las aptitudes se ha relacionado con las expectativas y estereotipos que muestran sobre las mujeres con estas aptitudes. Al respecto, Pérez et al. (2012) encontró que los hombres hacen auto estimaciones más altas que las mujeres en relación con su inteligencia.

De la misma manera se ha notado que las mujeres tienden a magnificar sus errores, debido a su elevado nivel de autocrítica y perfeccionismo. Sumado

a ello, se ha reportado que las mujeres regularmente se sienten agotadas al intentar hacer todo bien en las diferentes áreas de su vida sin pedir ni recibir ayuda (Muñoz, 2018). Por lo anterior, en algunas ocasiones el ocultamiento, es una actitud de camuflaje que tiene como objetivo limitar el daño emocional que puede producir el no alcanzar sus objetivos poco realistas. El miedo a fracasar puede llevar a las alumnas a ponerse nerviosas en los exámenes o incluso hasta a abandonar los estudios.

En el estudio de Langeveldt (2016) se observó que las mujeres presentaban menor satisfacción con la vida, debido a que estaban más estresadas por problemas familiares y laborales, relacionado al doble papel que tienen las mujeres en las sociedades. De igual manera, se ha identificado que las mujeres con aptitudes sobresalientes realizan concesiones para tener éxito en sus carreras, al respecto la planificación familiar es un factor esencial que impacta en las trayectorias profesionales de estas mujeres (Schlegler, 2022). De ahí la importancia de promover la regulación de los niveles de autoexigencia a través de un concepto más realista sobre lo qué es el fracaso y las expectativas autoimpuestas principalmente con las mujeres (Muñoz, 2018).

Cabe mencionar, que el contexto también contribuye a la diferencia en el porcentaje de identificación de hombres y mujeres con aptitudes sobresalientes. En este orden de ideas, se ha identificado que en el ámbito académico se le presta mayor tiempo de interacción con el docente a los alumnos en comparación con las alumnas; pues se ha observado que se le da más veces la palabra a los hombres; y que los docentes alientan la conducta independiente con los estudiantes hombres, pero no así con las mujeres. Aunado a ello, en las sociedades a las mujeres les faltan las referencias femeninas de éxito, significativas y contextualizadas tanto en su vida cotidiana como en los libros de texto que consultan durante su formación académica (López-Navajas, 2014). Como se puede observar, la brecha de género también se vive en este alumnado, por lo tanto, será necesario instrumentar programas de intervención para que las mujeres con aptitudes sobresalientes: 1) acepten sus características; 2) tengan referencias femeninas; 3) se puedan formar grupos de apoyo.

Doble excepcionalidad

Uno de los desafíos actuales a nivel psicopedagógico que se plantea es, la necesidad de considerar la diversidad del alumnado en el salón de clases, así como las barreras y facilitadores que se pueden presentar dentro del contexto

escolar, esto incluye a la población con aptitudes sobresalientes y aquellos con doble excepcionalidad. La doble excepcionalidad puede ser entendida como la posesión simultánea de un alto potencial y una discapacidad (Foley-Nicpon et al., 2011).

De acuerdo con Reis et al. (2014) las discapacidades que se hacen referencia incluyen: dificultades específicas en el aprendizaje; trastornos del habla y del lenguaje; trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; así como Trastornos del Espectro Autista (TEA) y/o déficit de atención/hiperactividad. La combinación de estas cualidades puede provocar problemas escolares. Asimismo, los autores señalan que sus altas habilidades pueden enmascarar sus discapacidades, y las discapacidades pueden enmascarar sus habilidades. De aquí que la atención escolar presente un desafío.

Al respecto, en un estudio reciente realizado en la Universidad de Connecticut encabezado por Reis, muestra la relevancia de diferentes factores para asegurar el éxito de estudiantes con aptitudes sobresalientes identificados con discapacidad, específicamente con TEA (Madaus et al., 2022). Los autores señalaron que el buen tránsito por la educación superior se logró a través de factores internos y externos. Entre los atributos personales que se identificaron se encontraron, la autoorganización, la dirección (Madaus et al., 2022; Reis y Renzulli, 2011), la capacidad intelectual, la pasión por el estudio y la dedicación a las tareas de su interés (Madaus et al., 2022; Barnhill, 2016).

Por otro lado, los factores externos como, los programas de enriquecimiento, específicamente los extraescolares, favorecieron el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro y fuera del aula, así como en las clases avanzadas (Madaus et al., 2022; Reis et al., 2022). Durante los estudios de posgrado un aspecto definitorio para el éxito académico fue el acompañamiento de la propia institución o bien el proporcionado por la familia. De acuerdo con los autores, el acompañamiento, dado por una persona externa o bien otro estudiante como tutor, ayudó al alumnado con doble excepcionalidad en algunas decisiones como la selección de asignaturas o el conocimiento de la institución.

Asimismo, los autores observaron que el acompañamiento fomentó el desarrollo de conocimientos y habilidades para relacionarse dentro de la institución o del aula con sus demás compañeros (Madaus et al., 2022). El apoyo de la comunidad escolar y familiar es un factor clave para el adecuado desarrollo académico del alumnado con aptitudes sobresalientes,

pero se vuelve indispensable para aquellos que además presentan alguna discapacidad, por lo anterior, se refuerza el llamado sobre que padres, docentes, autoridades escolares y compañeros deben ser capacitados para la convivencia en una educación inclusiva.

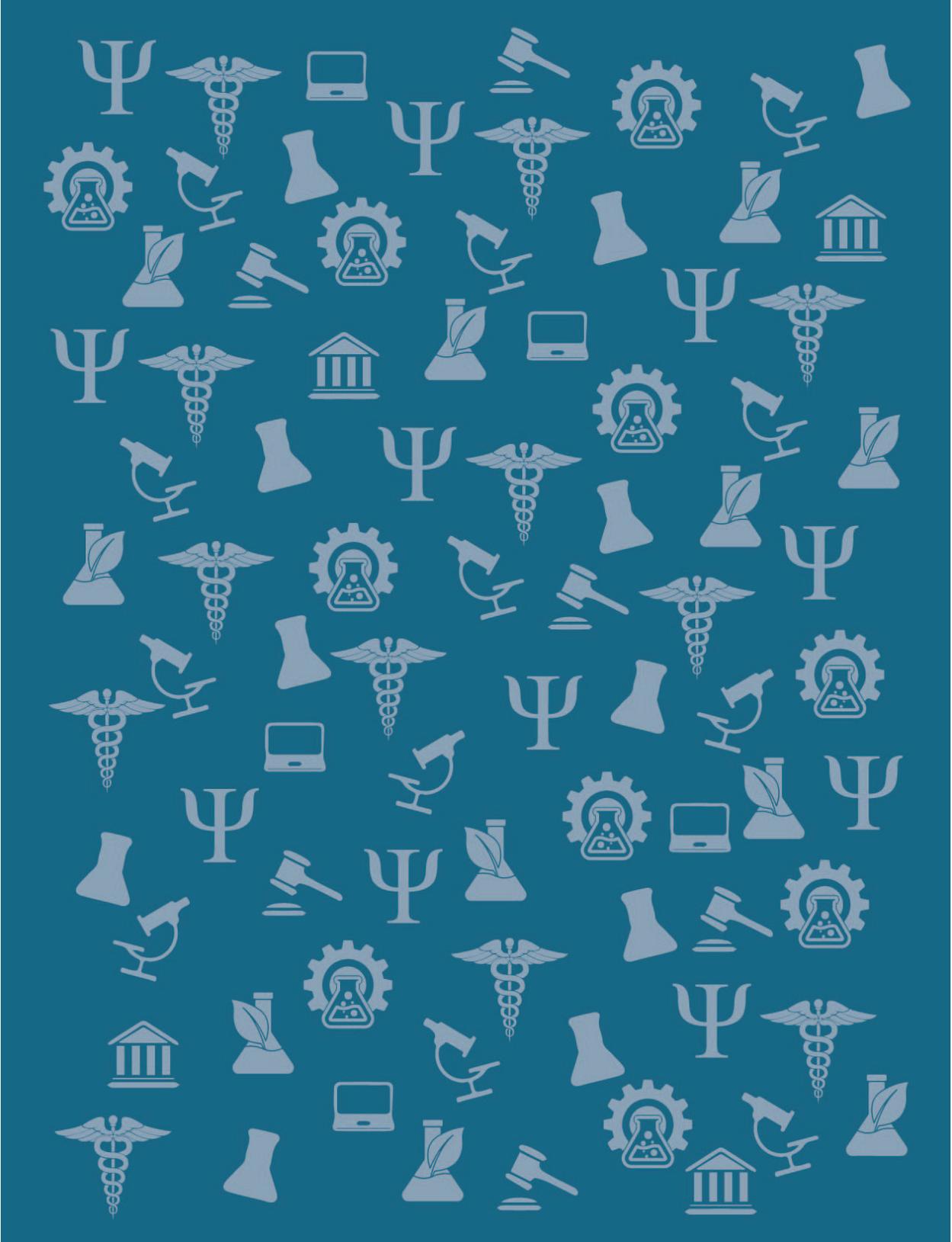
Respecto al entorno familiar Gómez-Arizaga y Conejeros-Solar (2014) señalan que la familia influye fuertemente en el rendimiento de los estudiantes, el que los padres muestren interés en sus actividades y les brinden apoyo, pero sin ejercer un control excesivo contribuirá a mejorar su rendimiento. De ahí que, el contexto familiar se considere un factor protector de esta población, porque permitirá dar soporte a las necesidades socioemocionales, así como al desarrollo de la capacidad de cada estudiante. El cual se fortalecerá si se suma a la atención e intervención en el contexto escolar.

Cabe mencionar, que la condición socioeconómica de los estudiantes con aptitudes sobresalientes es un factor externo que puede convertirse en una barrera, aunado a la condición de discapacidad, una situación socioeconómica baja puede excluirlo o excluirla de oportunidades de desarrollo, a causa de la provisión de oportunidades desiguales en la sociedad actual. Lo que a su vez dificulta que puedan llegar a incorporarse a programas formales o incluso informales, que en ocasiones son diseñados para generar capital social y cultural. Así como tener la oportunidad de viajar o crear acercamientos con profesionales y mentores que podrían contribuir al desarrollo de su potencial (Reynen-Woodward et al., 2023).

A manera de conclusión, se observó que los estudios longitudinales de las personas con aptitudes sobresalientes constituyen la mayor parte de las investigaciones que describen la etapa de la adultez de esta población (Rinn y Bishop, 2015). De acuerdo con Kuykendall (2023) la educación actual para los estudiantes con aptitudes sobresalientes debe reconstruirse con la finalidad de brindar oportunidades equitativas principalmente para aquellos y aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, como es pobreza, mujeres, discapacidad, minoría étnica, entre otras, puesto que dentro de la limitada atención que se le brinda a esta población sigue existiendo la desigualdad.

En este sentido, se hace indispensable que docentes y autoridades educativas consideren que las personas con aptitudes sobresalientes existen en todas partes, que provienen de todos los orígenes, asimismo que pueden estar en cualquier nivel educativo y etapa evolutiva, lo cual contribuirá a mejorar las prácticas de identificación e intervención. El estudio de los jóvenes con

aptitudes sobresalientes es un campo de estudio que aún se considera emergente, en proceso de construcción, pero muy necesario para la atención de esta población (Brown y Peterson, 2022). Con el objetivo de contribuir a la solución de algunas problemáticas señaladas en este apartado, en los capítulos siguientes se presentarán estrategias específicas que el docente puede utilizar para brindar atención a jóvenes universitarios con aptitudes sobresalientes, para el área académica, socioemocional y cognitiva.



Respuesta educativa para el estudiantado universitario con aptitudes sobresalientes: sugerencias para sus docentes

Gabriela Ordaz Villegas

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Guadalupe Acle Tomasini

Academia Mexicana de Ciencias

El alumnado universitario con aptitudes sobresalientes si bien presenta una heterogeneidad de características, comparte algunas cualidades muy puntuales que ayudan a identificarlos. Dentro de estas características, se puede encontrar que aprenden rápidamente, muestran habilidades de pensamiento crítico, alta capacidad para retener información, alta creatividad, altos niveles de perfeccionismo y sensibilidad emocional (Gómez et al., 2023; Renzulli y Reis, 1992). No obstante, algunos alumnos y alumnas en esta condición también pueden presentar un bajo autoconcepto, hipersensibilidad, problemas en la socialización, así como problemas escolares, que se pueden reflejar en bajas calificaciones (Gómez et al., 2023). Debido a este conjunto de características, el alumnado con aptitudes sobresalientes puede presentar necesidades educativas especiales que requieren ser cubiertas por servicios educativos integrales que potencien el desarrollo de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, con el fin de promover desempeños exitosos en contextos académicos y laborales futuros (Almukhambetova y Hernández, 2020; Conejeros et al., 2014; Renzulli y Reis, 1992).

La respuesta educativa no se ha hecho esperar a nivel internacional y nacional. A nivel internacional se han desarrollado propuestas que han ido desde la modificación del currículo escolar, la metodología de enseñanza, así como algunos ejes de acción para atender sus necesidades socioafectivas (Conejeros et al., 2014; Hernández y Navarro, 2021). En este mismo sentido, dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el cuarto objetivo,

se estableció que el estudiantado de todos los niveles educativos, incluyendo a las y los universitarios, tiene derecho de recibir una educación inclusiva (Naciones Unidas, 2018), describiendo como inclusión educativa a la provisión de una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características (Gómez et al., 2023; Hernández y Navarro, 2021), en cuyo caso se encuentran el alumnado con aptitudes sobresalientes.

En México, también se ha fomentado la atención a favor de esta población, por ejemplo, en el año 2009 se modificó el artículo 41 de la Ley General de la Educación, en éste se señaló, entre otros aspectos, la importancia que la identificación y la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes se llevase a cabo desde el nivel de educación básica hasta el de superior (Diario Oficial de la Federación, 2009). Desde entonces, esta consideración dentro de la ley ha sido de suma relevancia para todos los actores escolares, en particular, en el caso de la presencia de aptitudes sobresalientes en el alumnado de nuestro sistema educativo. Se considera que la presencia de este tipo de estudiantado constituye un fenómeno dinámico, interdependiente entre el estudiante y su entorno social, por lo que se considera que estas aptitudes pueden verse influidas por diversos aspectos como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el contexto escolar, el ambiente familiar, entre otros (Mönks, 2008).

Adicionalmente a las reformas educativas en el ámbito legal, en el país se ha buscado desde hace tiempo dar una respuesta educativa a estos estudiantes a través de diferentes modelos de atención como lo han sido la “Propuesta de intervención. Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2006, actualizada en el 2024 o el programa de Niños y Niñas Talento de la Ciudad de México. En estas propuestas se han delineado pautas de atención educativa para el alumnado con aptitudes sobresalientes, basadas incluso en propuestas internacionales, pero, han estado dirigidas sólo para el nivel de educación básica, principalmente en primaria y secundaria.

En este capítulo se revisarán tres modelos que han sido la base para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes (Gargiulo y Bouck, 2021): enriquecimiento, aceleración y agrupamiento; los dos primeros han sido considerados en la propuesta instrumentada por la SEP, mientras que el tercero ha sido instrumentado en escenarios escolares particulares. El conocimiento de estos modelos es pertinente para el personal docente universitario en cuyas aulas puede encontrarse este tipo de estudiantado, ello puede servirle de base en la planeación de actividades en las que incluso

puede incorporar a todo su grupo. Por otro lado, le permitirá identificar si alguno de sus alumnos o alumnas con aptitudes sobresalientes participó en este tipo de modelos en niveles educativos previos. Es relevante señalar que, dado la heterogeneidad de las características del estudiantado con aptitudes sobresalientes, sería imposible brindar una atención generalizada que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales, de acuerdo con Hernández y Navarro (2021) y Rayo (1997) se recomiendan la combinación de diferentes modelos, de hecho, se hace énfasis en que ninguno de ellos es mejor que otro.

Modelos de atención para alumnos con aptitudes sobresalientes

Actualmente, los sistemas formativos se encuentran en la transición de una práctica educativa que inicialmente consideraba que todos los alumnos y alumnas eran iguales y, por lo tanto, se les tenía que enseñar de la misma manera, orientándose hacia una práctica inclusiva, en la cual está presente la comprensión de la diversidad de características y necesidades del estudiantado. Esta nueva visión conlleva implicaciones educativas relevantes, entre las que destacan: 1) la conceptualización de un currículo abierto y flexible; 2) la actualización permanente del profesorado; y 3) la instrumentación de nuevas y variadas estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades educativas especiales que presente el alumnado (SEP, 2006).

Es así como al final de la década de los 60 y principios de los 70, se empezaron a establecer tres tipos de modelos de atención. Es menester mencionar que todos los modelos cuentan con fortalezas y áreas de oportunidad, asimismo, no existe una fórmula única que pueda utilizarse con total eficacia para la heterogeneidad de características que presenta esta población, como ya se señaló. Los tres tipos de atención se refieren a: el enriquecimiento, la aceleración y el agrupamiento por habilidades. A continuación, se describirá cada uno de estos tres modelos de atención, en un primer momento, de la manera en que el sistema educativo los establece para alumnos de nivel básico, y posteriormente, se detallará la manera en que pueden ser utilizados por los docentes de nivel superior.

Enriquecimiento

El enriquecimiento se basa en el principio de individualización de la enseñanza, consiste en el diseño de modelos ajustados a las aptitudes, intereses, estilos de aprendizaje y necesidades de cada uno de los alumnos (Gargiulo y Bouck, 2021; SEP, 2022). Este modelo de atención está orientado a ofrecer

aprendizajes innovadores, flexibles y creativos a través de la modificación de la planeación del programa curricular, se refiere a realizar ajustes respecto a la profundidad y extensión del contenido y/o a la metodología empleada dentro del aula (Higueras, 2017). Las actividades planeadas que se instrumenten deben facilitar el desarrollo del potencial, desafiar las capacidades y deberán ser aplicables los conocimientos al mundo real (Betancourt y Valadez, 2012).

Como se puede observar, el enriquecimiento proporciona al alumnado con aptitudes sobresalientes una nueva dimensión en su aprendizaje y le permite un mayor desarrollo de sus destrezas, capacidades y potencialidades, al mismo tiempo se ve favorecida toda la comunidad educativa de la que forma parte, debido que este modelo de atención se aplica dentro del salón de clases (Rayo, 1997; SEP, 2022). Uno de los modelos de enriquecimiento más conocido a nivel internacional, es el Modelo triádico de Enriquecimiento de Renzulli y Reis (1992). En este modelo se describe una serie de actividades que sirven de guía para elaborar programas cualitativamente diferentes; tiene como objetivo que el alumnado tome conciencia del proceso de aprendizaje a través de tres tipos de actividades interrelacionadas.

- **Tipo I. Actividades de exploración general.** Las actividades de este grupo están dirigidas a todo el alumnado, regulares y con aptitudes sobresalientes, su objetivo es provocar interés a través de interacciones con profesionales, clases magistrales, presentaciones multimedia, actividades de introducción al tema, entre otros. Los campos de conocimientos sobre los que versen las actividades serán propuestos a partir de los intereses del alumnado.
- **Tipo II. Actividades de entrenamiento grupal.** Este tipo de enriquecimiento tiene como objetivo desarrollar habilidades de trabajo en grupo, emocionales, de aprender a aprender, de comunicación y de investigación. De la misma manera, están dirigidas a todo el alumnado.
- **Tipo III. Investigación de problemas reales en forma individual o en pequeños grupos.** Se guía al estudiantado a desarrollar una investigación que resuelva algún problema, los resultados se presentan ante una audiencia, la audiencia pueden ser sus compañeros u otro tipo de público. Este tipo de actividades se dirigen únicamente a los alumnos y alumnas con altas capacidades o muy motivados por un tema.

En México, la SEP propuso en el 2006 y retomó en el 2022, un modelo de enriquecimiento dividido en tres ámbitos de acción: contexto escolar, áulico y de manera extracurricular.

- El enriquecimiento del contexto escolar implica la transformación de la escuela, se promueve la inclusión de programas o estrategias didácticas que puedan ser utilizadas por los docentes, por ejemplo, ferias de ciencias (SEP, 2006, 2022).
- El contexto áulico se basa en la consideración de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de habilidades identificadas en cada uno de los alumnos y alumnas. Permite al docente identificar características y necesidades del alumnado para realizar adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos (SEP, 2006, 2022).
- El enriquecimiento extracurricular consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesores o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos, que respondan a los intereses y aptitudes del alumnado que no tengan cabida en los contenidos curriculares de la escuela (SEP, 2006, 2022).

Dentro del contexto áulico o bien en las actividades de exploración tipo I se pueden realizar adecuaciones del currículo. Las adecuaciones se refieren a un conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, la evaluación, los contenidos y los objetivos, se pueden realizar en todos los niveles educativos. Las actividades se diferencian a partir de las habilidades, las necesidades y los intereses de los alumnos y alumnas, de forma que reciban distintas experiencias educativas, en función del grado de complejidad y de la naturaleza de la tarea. Dado lo anterior, habrá actividades que exijan un trabajo autónomo frente a otras que requieren ser más dirigidas, algunas actividades en las que se proponga la ampliación o la profundización de un contenido, o incluso la eliminación de algunos temas que ya hayan sido dominados por el estudiante, asimismo, tareas con diferentes grados de dificultad. También conlleva el ajuste de los criterios y procedimientos de evaluación que den pauta al seguimiento de la adecuación curricular (Guevara y Villalobos, 2018; SEP, 2006, 2022).

Resulta importante realizar actividades en las que el estudiantado apliquen la información adquirida a situaciones nuevas, de esta manera, ellos puedan adquirir un conocimiento más complejo y creativo (Guevara y Villalobos, 2018; SEP, 2006, 2022). Para lo anterior, el docente se puede apoyar en la Taxonomía de Bloom, para adecuar los objetivos, así como la manera de evaluar (Vega y González, 2023). La taxonomía de Bloom fue establecida para relacionar las habilidades de pensamiento con los objetivos educativos (Vega y González, 2023), la versión actualizada consta de seis niveles:

recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Peñaloza et al., 2022). Dentro del salón de clases se puede aplicar dicha taxonomía en la enseñanza considerando a todo el alumnado, no obstante, es conveniente enfatizar los tres últimos niveles en las actividades que se dirijan al alumnado identificado con aptitudes sobresalientes (Betancourt y Valadez, 2012; Vega y González, 2023).

A continuación, en la Tabla 1 se presenta un ejemplo de cómo podrían organizarse y llevarse a cabo las actividades para alumnos y alumnas universitarias de acuerdo con la taxonomía de Bloom. La estructura se fundamentó en la propuesta presentada en Betancourt y Valadez (2012) para nivel primaria. La información se basó del artículo: Aplicación de la investigación social a la evaluación y su relación con la taxonomía de Bloom, de Hernán y Velázquez (2011), en el que se describe el concepto de herencia simple que se emplea en la Programación Orientada a Objetos. Asignatura que se imparte en diversas carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés). Hernán y Velázquez (2011) utilizan la taxonomía para ejemplificar que un mismo tema, como el de la herencia, puede ser desarrollado en el salón de clases con diferentes niveles de complejidad.

Tabla 1. Ejemplo de la planeación de actividades referentes a la enseñanza de herencia simple en la Programación Orientada a Objetos, fundamentada en la taxonomía de Bloom

Categoría	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Actividades del alumno	El alumno será capaz de reconocer o recordar información sin que sea necesario ninguna comprensión o razonamiento sobre lo que hay detrás de dicha información.	El alumno será capaz de entender y explicar el significado de la información recibida.	El estudiante será capaz de seleccionar y usar datos y métodos para resolver una nueva tarea o un problema.	El alumno será capaz de distinguir, clasificar y relacionar hipótesis y evidencias de la información dada, así como descomponer un problema en sus partes.	El alumno estará capacitado para comparar, criticar y evaluar métodos o soluciones para resolver un problema o para discernir la mejor entre varias soluciones.	El alumno demostrará pleno conocimiento al aplicar, analizar y evaluado lo que ha aprendido. Puede incluir desde ensayos, crear diseño de herramientas y máquinas.
Ejemplo de palabras	Nombra, lista, identifica, repite, describe.	Asocia, diferencia, resume, explica, ilustra.	Demuestra, completa, usa, examina.	Separa, ordena, clasifica, infiere, categoriza.	Prueba, mide, argumenta, compara, critica, discrimina, predice.	Diseña, construye, desarrolla, investiga.

<p>Ejemplo en el tema herencia en programación orientada objetos</p>	<p>El alumno recordará del concepto de herencia, la evaluación debe tener preguntas de opción múltiple o bien preguntas semiabiertas, con respuestas muy acotadas.</p>	<p>El alumno podrá comparar los tipos de herencia y su utilización. La evaluación puede darse a través de preguntas abiertas.</p>	<p>El alumno podrá aplicar los conocimientos teóricos a ejemplos prácticos. La evaluación se puede realizar a través del uso de la herencia para realizar un cuadrado utilizando líneas.</p>	<p>Se deben plantear preguntas que el alumno podrá responder razonando sobre la información recibida, por ejemplo, ¿cuál es la necesidad de la herencia en la programación de figuras geométricas?</p>	<p>El alumno deberá presentar destreza de evaluar el uso de la herencia. La evaluación del alumno irá en relación con identificar las ventajas y desventajas del uso de la herencia: tiempo de programación, cantidad de código, velocidad procesamiento.</p>	<p>El alumno se enfrentará al diseño de una aplicación nueva, sin referencias anteriores. La evaluación está orientada a la escritura de un programa con un lenguaje de programación particular, por ejemplo, Java.</p>
-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia, con información basada de Hernán y Velázquez (2011) y estructura de Betancourt y Valadez (2012)

Por otra parte, la tutoría puede ser utilizada dentro del modelo de enriquecimiento extracurricular o al Tipo 3 de Renzulli. La tutoría la pueden realizar profesores y profesoras del nivel de educación superior durante la clase, o fuera de ella para aquellos que forman parte de los programas de tutoría de cada facultad, es claro que el personal docente debe estar dispuesto a desarrollar programas específicos. La tutoría va encaminada a la investigación, así como a la creatividad científica y al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico para realizar investigaciones de manera efectiva (Tortop, 2013). De acuerdo con Bennett y Northcote (2016), Gargiulo y Bouck (2021) y Sak (2010) la tutoría es uno de los enfoques más eficaces en la educación de estudiantes universitarios con altas capacidades, se ha reportado que la tutoría suele ser un factor protector que reduce el riesgo de que el alumnado talentoso abandone la escuela (Landis y Reschly, 2013).

No obstante que la tutoría sea efectiva, su instrumentación puede presentar algunas dificultades sobre todo en el nivel de educación superior, entre

ellas Tortop (2013) señala la necesidad que, el tutor y tutora cuente de preferencia con los grados de maestría o doctorado, debido que se requiere de conocimientos sobre métodos y técnicas de investigación científica en su área de conocimiento, particularmente respecto al diseño de experimentos, la observación, las entrevistas y la revisión de la literatura (Tortop, 2013). Asimismo, se solicita que el alumnado mantenga simultáneamente actividades que promuevan el desarrollo de: creatividad científica, habilidades de pensamiento, habilidades de autorregulación para el aprendizaje de las ciencias, procesos científicos y habilidades de investigación, así como conocimiento de historia y filosofía de la ciencia, habilidades de redacción de investigaciones científicas y conocimiento de la ética científica (Tortop, 2013).

Otro tipo de tutoría es aquella que se presenta entre iguales. De acuerdo con Plaza de la Hoz (2019) la tutoría entre iguales, apoyo mutuo entre estudiantes, puede diseñarse de diferentes formas, dentro del mismo grupo o bien en actividades específicas en el que estudiantes con aptitudes sobresalientes orienten o dirijan el aprendizaje de algún estudiante de un grado escolar inferior o dificultades en alguna área. En este tipo de tutoría ambos participantes presentan beneficios, de manera específica, las y los tutores afinan su aprendizaje al realizar un esfuerzo por explicar una temática, puede disminuir el aburrimiento, asimismo puede presentar beneficios sociales, generando en el aula mayor aceptación e igualdad, empatía y apoyo entre todos los alumnos y alumnas.

Es así como, Betancourt y Valadez (2012) mencionan que las actividades de enriquecimiento deben proporcionarse cuando se observe que el estudiantado acaba con rapidez las tareas, parece aburrido en clase, saca buenas notas en los exámenes, pero, su trabajo en clase es regular, hace preguntas de nivel avanzado, usa vocabulario y expresiones propias de personas adultas, o bien, cuando manifiesta interés en profundizar conocimientos en ciertas materias. Como se puede observar los modelos de enriquecimiento y tutoría pueden realizarse en cualquier nivel educativo, incluyendo el de educación superior, lo cual puede propiciar que se genere en toda la comunidad escolar mayor conocimiento, así como el desarrollo de una diversidad de habilidades, como referidas al pensamiento crítico, la búsqueda de información, la creatividad, el compromiso, la dedicación, entre otras.

Aceleración

La aceleración es otro modelo de intervención educativa, que permite a las y los alumnos con aptitudes sobresalientes moverse a través del currículo a

un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional, lo anterior tiene como objetivo ubicarlo en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades (Rayo, 1997; SEP, 2024). Dentro de la educación básica, la SEP instrumenta un tipo de aceleración llamado acreditación y promoción anticipada (SEP, 2024), en éste se plantean 11 maneras en las que el alumnado puede moverse a través del currículo, de entre ellas se encuentran la admisión temprana a un nivel educativo, o bien a través de omitir un grado escolar sin cambiar de nivel educativo. A continuación, se presenta la manera en que se propone en estas dos formas la aceleración en educación básica.

- La admisión temprana a un nivel educativo se refiere al hecho de que la o el estudiante sea admitido a la educación primaria o a la secundaria en un grado posterior al establecido en el Sistema Educativo Nacional (Figura 1).

Figura 1.

Admisión temprana según el nivel educativo.	
2° de preescolar	Inscripción a 1° de primaria
3° de preescolar	Inscripción a 2° de primaria
5° de preescolar	Inscripción a 1° de primaria
6° de preescolar	Inscripción a 2° de primaria
2° de preescolar	Inscripción a 1° de primaria
3° de preescolar	Inscripción a 2° de primaria

Nota: Lineamiento de Aptitudes Sobresalientes (SEP, 2024).

En el caso del ingreso al nivel de Educación Media Superior, la SEP señala que la promoción de grado debe ajustarse a los criterios que establezca cada institución en sus respectivas convocatorias.

- Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo. El estudiantado deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica, e inicia el ciclo escolar en el grado superior siguiente, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Omisión de grado escolar sin cambiar de nivel educativo	
1° de primaria	Reinscripción a 3° de primaria
2° de primaria	Reinscripción a 4° de primaria
3° de primaria	Reinscripción a 5° de primaria
4° de primaria	Reinscripción a 6° de primaria
1° de primaria	Reinscripción a 3° de primaria

Nota: Lineamiento de Aptitudes Sobresalientes (SEP, 2024).

Este modelo de atención educativa está dirigido al alumnado con aptitudes sobresalientes que manifiestan talento lingüístico, talento matemático, y/o talento científico; que estén cursando la educación básica, y que cubran los siguientes requisitos: 1) autorización del padre o tutor; 2) evaluación psicopedagógica favorable, en el que se haya evaluado el contexto familiar, contexto escolar, la capacidad intelectual, desarrollo social y desarrollo emocional; y, 3) un informe de evaluación sobre el alumno, donde se observe alta motivación por el aprendizaje, adecuadas habilidades sociales, madurez emocional, capacidad de adaptación, desempeño escolar elevado, así como participación previamente en programas de enriquecimiento (SEP, 2024).

Es relevante subrayar que esta opción sólo es viable después de identificar que los programas de enriquecimiento no han sido suficiente para el alumnado. La aceleración tiene la ventaja de ser económica para la familia

y la institución, debido que permite el aprovechamiento de los recursos e infraestructura existentes (Rayo, 1997; SEP, 2024). No obstante, tomar la decisión de la aceleración debe ser bien analizada debido que existen implicaciones psicológicas, pedagógicas, legales y administrativas (SEP, 2024).

Respecto a las psicológicas, es relevante hacer énfasis en el área socioemocional, diversos estudios informan que los programas de aceleración no generan problemas en este ámbito a corto ni a largo plazo (Bernstein et al., 2021; Robinson, 2004). Incluso, en el estudio de Robinson (2004) se reporta que algunos y algunas alumnas con aptitudes sobresalientes que no son adelantados y que lo requieren, pueden llegar a presentar aburrimiento, bajo rendimiento, baja energía, baja motivación y sucumbir a los efectos de la presión de grupo, debido a las necesidades no satisfechas. De acuerdo con Brody et al. (2004) y Robinson (2004) es importante valorar que el modelo de aceleración debe llevarse a cabo para resolver un problema, que generalmente es la insatisfacción, la infelicidad, la disminución del interés en la escuela o la falta de amigos, debe ser solicitada y aceptada por la y el alumno con aptitud sobresaliente.

Asimismo, Robinson (2004) recomienda que al ubicar a un o una estudiante en grados superiores es indispensable llevar a cabo un análisis para determinar si el alumno cuenta con suficientes factores protectores para lograr su adaptación a un nuevo contexto escolar. Por ejemplo, identificar que su familia lo apoye, no presentar alguna discapacidad motora o sensorial, seleccionar a los docentes receptores, así como considerar a quienes serían los compañeros en su nueva clase. De esta misma manera, de acuerdo con Brody et al. (2004) al llegar a la universidad, la o el alumno con ingreso temprano requerirá de más asesoramiento académico, apoyo social y emocional que el resto del estudiantado universitario de edad regular, con mayor énfasis en alumnas y alumnos que estén presentando bajo rendimiento académico, así como aquellos o aquellas que muestren un bajo autoconcepto. Asimismo, el autor señala que es muy importante evitar la publicidad, para que las expectativas irrazonables y las distracciones que se generan no fomenten dificultades emocionales.

¿Por qué es importante que el personal docente universitario conozca este tipo de modelo de atención? Porque, por una parte, el o la docente puede encontrar dentro de sus aulas a alumnos o alumnas con una marcada diferencia de edad del resto de sus compañeros, por lo que se

puede requerir la preparación previa, al igual que el grupo receptor. Por otra parte, porque adelantar también podría ser viable como modelo de atención dentro del contexto universitario. Al considerar que algunos de los programas de licenciatura cuentan con un currículo flexible, una de las formas que algunos alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes pueden utilizar es la inscripción a más materias o unidades de aprendizaje adelantadas para el semestre que cursa. Por lo tanto, sería importante orientar a dicho estudiantado que esté planeando la asistencia a algunas materias de semestres superiores, informarlo respecto a sus ventajas y desventajas.

Agrupamiento

El agrupamiento, es el tercer modelo de atención que consiste en brindar la educación reuniendo a estudiantes cuyas habilidades, intereses y estilos de aprendizaje sean similares. En relación con los objetivos de enseñanza, se pueden construir diferentes tipos de agrupación, pueden organizarse de tiempo parcial o total, entre ellos se ubican: escuela especial, escuela dentro de la escuela, clase totalmente especial, clase especial a tiempo parcial, clase de habilidades mixtas, reagrupación basada en la lección, clase acelerada, grupos de habilidades similares en la clase, grupos de habilidades mixtas en la clase y grupos de niveles múltiples en la clase (Sahin y Levent, 2015).

Su principal ventaja es evitar la descontextualización del alumno con aptitudes sobresalientes, así como la motivación y el rendimiento académico. Además, se considera que las clases regulares son restrictivas y no le permiten avanzar a su propio ritmo ni le brinda retos a su nivel intelectual. No obstante, este modelo presenta algunas desventajas cuando el agrupamiento es total, pues, puede percibirse como una estrategia socialmente disgregadora, incompatible con la política educativa basada en la inclusión educativa (Rayo, 1997). En México este modelo de atención no se encuentra reportado en las prácticas sugeridas por la SEP a nivel nacional, sin embargo, existen estas opciones en otras instituciones del país, como es el caso del Centro Para Altas Capacidades del estado de Jalisco. Este Centro emite de manera anual una convocatoria para educación primaria y otra para secundaria. Está dirigida a menores que radiquen en el estado de Jalisco, deben ser alumnos y alumnas regulares de una institución educativa pública o privada, que acrediten un puntaje de Cociente Intelectual (CI) mayor a 130 puntos. Asimismo, se señala que el Centro se encuentra adscrito al Programa de Escuelas de Tiempo Completo de la SEP.

El agrupamiento parcial o flexible permite al alumnado con aptitudes sobresalientes relacionarse con todos los compañeros y en determinado tiempo o clases le permite comunicarse con sus pares de habilidades, intereses y antecedentes similares con quienes puede comunicarse y sentir una red de apoyo, aquellos alumnos y alumnas que no sienten pertenencia pueden presentar un desajuste universitario (Almukhambetov y Hernández, 2020). El agrupamiento parcial favorece la socialización, mejora la motivación y el rendimiento académico cuando están con compañeros con características e intereses similares (Betancourt y Valadez, 2012),

Dentro de la UNAM se tienen algunos ejemplos de este tipo de atención, en particular se brindan través del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) que se lleva a cabo en algunas facultades, como, por ejemplo, las de: Medicina, Psicología, e Iztacala, entre otras. El programa está dirigido a alumnos y alumnas con buen desempeño académico, con promedio mínimo de 8.5, que no hayan presentado exámenes extraordinarios en semestres previos y no tengan reportes negativos conforme a lo establecido en la Legislación Universitaria. El PAEA en la Licenciatura de Médico Cirujano, es en la que se presenta más información respecto del manejo de su programa. En el sitio web de esta licenciatura se refiere que el PAEA fue creado en 1991 durante la gestión del Dr. José Sarukhan, bajo el enfoque educativo de competencias que se espera desarrollen los estudiantes (<https://paea.facmed.unam.mx/>). En el programa se enlistan los requisitos para ingresar, tanto del alumnado como del personal docente (UNAM, 2023). El PAEA en la carrera de Medicina incluye el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de aptitudes y actitudes, su objetivo es ayudar al estudiantado a conservar la excelencia. Dentro del diseño curricular para este programa se encuentran las siguientes actividades: Académicas y de investigación, culturales, altruistas y deportivas. En la Figura 3 se muestran las actividades extracurriculares para el grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a este programa.

Figura 3.

Plan curricular del Programa de Alta Exigencia Académica en la carrera de Medicina		
Fase Biomédica		
1° año (1° y 2° semestre)	2° año (3° y 4° semestre)	
<ul style="list-style-type: none"> • Estadística descriptiva <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Actividades extracurriculares académica y altruista 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística analítica <ul style="list-style-type: none"> • Epidemiología <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Actividades extracurriculares académica y altruista 	
Fase Clínica		
5° semestre	3° año (6° y 7° semestre)	3° año (6° y 7° semestre)
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología I • Diseño de protocolo de investigación <ul style="list-style-type: none"> • Inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracurriculares de investigación • Congreso PAEA <ul style="list-style-type: none"> • Inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extracurriculares de investigación • Congreso PAEA <ul style="list-style-type: none"> • Inglés
<p>Nota: Universidad Nacional Autónoma de México (2023). Programa de Alta Exigencia Académica. https://paea.facmed.unam.mx/</p>		

Como se puede observar, las actividades de altruismo están especificadas dentro del programa desde el 2º año, así como las culturales y deportivas. Con ello se observa el interés del bienestar integral del alumnado. Este programa constituye un ejemplo de cómo el modelo de agrupamiento parcial se podría instrumentar para el estudiantado con aptitudes sobresalientes.

Al realizar la revisión de los tres modelos de atención se puede observar que cualquiera de ellos puede ser retomado para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes en la universidad. Pero, ahora, ¿Cómo saber cuál de estas alternativas se debe instrumentar al alumnado? De acuerdo con Betts y Neihart (1988) una de las formas para seleccionar el modelo de atención e instrumentar el programa derivado de este, consiste en identificar las características, fortalezas y áreas de oportunidad del estudiantado, las cuales permitirán conocer sobre sus necesidades educativas particulares. De ahí que los autores indican cinco tipos de perfiles de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes: 1) exitosos; 2) ocultos; 3) desertores; 4) con doble excepcionalidad; y, 5) autónomos; ellos sugieren considerar dichos perfiles con precaución, tomarlos en cuenta como un apoyo y no como una guía definitiva y estática. Robinson (2004) indica que los alumnos y las alumnas pueden necesitar en algún momento una opción y en otro momento otra diferente, es decir, no todo el tiempo ni para todos los alumnos podría ser igual el modelo de atención. A continuación, se describen los perfiles.

Tipo I. Exitoso

El alumnado con aptitudes sobresalientes exitoso es aquel que aprende muy rápido, de manera general no presentan problemas de comportamiento porque están ansiosos por tener la aprobación de los maestros, padres y otros adultos. Debido a su éxito en la escuela muchos adultos consideran que tendrán éxito en su vida futura, sin embargo, no todos logran aprender las habilidades y actitudes necesarias para la autonomía, lo que genera que pueden llegar a ser adultos y adultas competentes, pero poco imaginativos por no desarrollar plenamente sus dones y talentos (Betts y Neihart, 1988). Durante la escolarización este alumnado va perdiendo tanto su creatividad como su autonomía, es probable que en la universidad bajen su rendimiento académico (Almukhambetov y Hernández, 2020; Betts y Neihart, 1988). De acuerdo con Almukhambetov y Hernández (2020) uno de los desafíos en el entorno universitario es el miedo a fracasar, en muchos casos no se sienten

cómodos haciendo preguntas en clase y, por lo tanto, experimentan pérdida de rendimiento.

El ajuste social del estudiantado con aptitudes sobresalientes es crucial para una experiencia universitaria exitosa, especialmente durante el primer año (Almukhambetov y Hernández, 2020; Gómez y Conejeros, 2013). Sin embargo, algunos y algunas estudiantes pueden sentirse aislados en la universidad. La falta de pares con los que puedan socializar y su incapacidad para participar en interacciones sociales con el personal docente universitario, debido que son percibidos como indiferentes, ocupados e inaccesibles, puede generar aún más alejamiento (Almukhambetov y Hernández-Torrano, 2020). Dado lo anterior, algunos aspectos que requieren de atención en este tipo de alumnos son: 1) el ritmo de aprendizaje; 2) la creatividad; 3) la autonomía; y, 4) el ajuste social. A continuación, se describirán algunas estrategias que el docente puede instrumentar durante su clase, fuera de la clase, así como algunas recomendaciones para llevarlas a cabo en los campus universitarios:

El personal docente, dentro del salón de clases puede propiciar el enriquecimiento áulico, a través de la adecuación curricular. Para el alumnado con aptitudes sobresalientes sería deseable proveerles un aprendizaje de mayor rapidez y profundidad a lo exigido (Betts y Neihart, 1988). Esta elección ha de ser voluntaria, ya que estudiar con mayor intensidad que el resto no siempre tiene un lado positivo, el y la estudiante deberá ser quien escoja esta opción siendo consciente que también va a ser evaluado con mayor rigor (González et al., 2021). Esta estrategia ayudaría para el ritmo adelantado de aprendizaje, así como en el desarrollo de la creatividad al solicitarle al alumno para sus evaluaciones productos creativos.

Fuera del salón de clases el docente puede fomentar el agrupamiento parcial, con el objetivo de que los alumnos con aptitudes sobresalientes puedan comunicar sus intereses y dificultades, así como para fomentar una red de apoyo entre ellos. Bennett y Northcote (2016) señalan que las relaciones sociales son importantes para remediar el bajo rendimiento en estos estudiantes. El agrupamiento puede realizarse con temáticas específicas de investigación, como las referidas en el enriquecimiento tipo III de Renzulli, o el tipo II del mismo autor, con el desarrollo de habilidades, como puede ser la creatividad, área que requiere propiciarse en todo el alumnado y en particular en aquellos con aptitudes sobresalientes.

De esta misma manera, fuera del salón de clases, el personal docente como tutores, pueden orientar al alumnado para trabajar con ellos(as) en alguna investigación o bien proveerle información sobre otros tutores(as) o programas de investigación dentro y fuera de la UNAM, como por ejemplo, el Programa Adopte un Talento (PAUTA) de la Facultad de Ciencias Nucleares, o bien, los Veranos Científicos promovidos por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), a través de la Academia Mexicana de Ciencias², Programa Delfín³, Verano de la Ciencia Región Centro⁴ y Verano Jaguar⁵. Al respecto, Lee et al. (2015) refieren que los programas de verano pueden generar una comunidad para esta población, generando redes de apoyo social con las cuales se ven beneficiados en los ámbitos académicos, mejorando su promedio, así como en el área emocional y social: el alumnado puede presentar mayor apertura, voluntad de explorar y tolerancia; además, crear una mayor facilidad para formar amistades y conexiones más fuertes entre compañeros(as) (Lee et al., 2015). Adicionalmente se le fomentan las habilidades de autonomía y creatividad.

Si el alumnado, a pesar de participar en programas de alguno de los modelos de enriquecimiento y de agrupamiento parcial manifiesta aburrimiento, puede deberse a la falta de actividades retadoras para él, en este caso, el personal docente puede ayudar al alumnado a seguir un currículo acelerado, es decir, se pueden identificar materias de semestres avanzados que él pueda cursar de manera adelantada, que además cumplan con los objetivos de vida y que no generen problemáticas pedagógicas. Cuidando en todo momento que el alumnado tenga clara la importancia de mantener un estilo de vida equilibrado en la parte académica, social y emocional. Es de ahí, que se recomienda que el personal docente promueva cualquiera de las áreas de atención: la académica, el deporte, la cultura y la recreación.

Tipo II. Divergente

El estudiantado con aptitudes sobresalientes tipo II suelen presentar un alto grado de creatividad. Torrance (1972) considera que la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias,

.....
² Academia Mexicana de Ciencias: amc.edu.mx

³ Programa Delfin: programadelfin.com.mx

⁴ Verano de la Ciencia Región Centro: veranoregional.org

⁵ Verano Jaguar: verano-jaguar.dgda.uady.mx

grietas o lagunas en el conocimiento y los lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a probar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de saber comunicar los resultados. Guilford (1977), Torrance (1972) y posteriormente Renzulli (1978) han destacado la creatividad como una característica propia de la aptitud sobresaliente. Incluso, Torrance (1972) afirma que utilizar únicamente las pruebas de inteligencia como base de selección para identificar a al alumnado con aptitud sobresaliente podría conducir a que sean eliminados aproximadamente un 70 por ciento de ellos.

Debido a sus altos índices de creatividad, las personas de este grupo pueden parecer obstinadas, sin tacto y/o sarcásticas; no se ajustan al sistema, suelen ser irritantes, rebeldes, cuestionar a la autoridad y al interactuar en el salón de clase pueden dar la impresión de desafiar al personal docente, al corregirle o generarle constantemente cuestionamientos. La amplia divergencia de pensamiento a menudo puede originar en el alumno o alumna dificultades para tomar decisiones debido a su alta capacidad para considerar múltiples perspectivas y opciones (Gómez, et al., 2023). Con sus compañeros(as) puede mostrar un sentido del humor particular, mal autocontrol emocional, baja autoestima, alta sensibilidad e impaciencia, de ahí que sea común que no sean bien recibidos en los grupos de trabajo.

El alumnado de este grupo puede presentar constantemente bajas calificaciones debido al deficiente ajuste a las reglas de evaluación y a la constante llamada de atención del personal docente. El bajo rendimiento académico en personas de este grupo se identifica fundamentalmente como una incongruencia entre el potencial que presenta y su rendimiento real (Bennett y Northcote, 2016). Al respecto, la investigación del Comité Selecto del Senado Australiano para la Educación de Niños Dotados y Talentosos afirmó que entre el 38 y el 75% del estudiantado con aptitudes sobresalientes muestran un bajo rendimiento y entre el 15 y el 40% abandonan la escuela antes de completarla (Bennett y Northcote, 2016). Es decir, el o la estudiante puede estar en riesgo como eventual desertor (Almukhambetov y Hernández, 2020; Betts y Neihart, 1988).

El estudiantado con aptitudes sobresalientes con bajo rendimiento ha reportado tener ansiedades asociadas con su miedo al fracaso e informaron asimismo que a veces estaban "muy deprimidos e infelices" al comparar su rendimiento con el de otros estudiantes de alto rendimiento

(Almukhambetov y Hernández, 2020). Al respecto Bennett y Northcote (2016) observaron que el alumnado puede manifestar un bajo concepto de sí mismo o de su autoimagen. En el siguiente capítulo se proporcionarán estrategias puntuales para el ámbito socioemocional, no obstante, a continuación, se presentan algunas de éstas que puede implementar el docente del nivel de educación superior en el aula.

Al interior del aula, el personal docente puede llevar a cabo un programa de enriquecimiento áulico a través de una adecuación curricular. Los métodos de evaluación tradicionales pueden no ser adecuados para estos estudiantes de tipo divergente, ya que su pensamiento y razonamiento pueden manifestar mayor complejidad y creatividad que el resto de sus compañeros, por lo que se propone la utilización de la Taxonomía de Bloom, para su enseñanza y evaluación (Gómez et al., 2023). El ajuste deberá considerar los indicadores del nivel de crear, es decir, originalidad, fluidez, elaboración, resistencia al cierre y abstracción de títulos.

Fuera del aula, el docente puede, en tutoría grupal o individual, fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que el alumno con aptitud sobresaliente pueda utilizar durante las clases o en la entrega de trabajos escolares, incluso de otras asignaturas. De acuerdo con Bennett y Northcote (2016) para el alumnado con aptitudes sobresalientes que manifiesta un bajo rendimiento académico, el trabajo individualizado a través de tutorías suele ser de utilidad.

Tipo III. Los ocultos

Al alumnado con aptitudes sobresalientes Tipo III se le identifica como “oculto”. Por lo general, se trata de mujeres adolescentes, aunque en menor medida, los hombres también pueden querer ocultar su sobresaliente (Betts y Neihart, 1988). De acuerdo con Colangelo (2018) existen alumnos y alumna que eligen deliberadamente obtener calificaciones más bajas y no responder preguntas en clase para no ser condenados al exilio por sus compañeros(as) quienes podrían etiquetarlos(as) como cerebritos(as) o nerds. En el caso de las mujeres con aptitudes sobresalientes, la aprobación social juega un papel aún más importante, el temor a sufrir aislamiento por parte del grupo de sus compañeros(as) de edad les genera un miedo al éxito que puede conducirlos a un menor desarrollo de su potencial (Coriat, 1990; Rodríguez, 2002), esto se intensifica en la etapa de la adolescencia, pues las adolescentes con aptitudes sobresalientes están preocupadas por la aprobación y la aceptación del grupo de pares, de ahí que consideren la

necesidad de minimizar sus diferencias, tratando de ajustarse a la normas (Peñas, 2008).

Al respecto Reis (2003) señala que las mujeres con aptitudes sobresalientes temen ser rechazadas y no ser deseadas por los varones debido a sus capacidades excepcionales. Es menester mencionar que, las expectativas y los contextos familiar y escolar pueden también influir en su confianza y capacidades. En la escuela algunos profesores(as) esperan menos de las mujeres que de los hombres, especialmente en los aspectos relacionados con el éxito en matemáticas y en el área de ciencias. Espinoza y Taut (2016) encontraron que aquellas mujeres que deciden entrar en este espacio de ámbito matemático son catalogadas por compañeros como aburridas, feas o que están en busca de esposo.

Asimismo, se ha observado un trato diferencial para las alumnas, las y los maestros le asignaban mejores calificaciones en las áreas matemáticas, incluso cuando las alumnas y los alumnos se desempeñaban de manera similar en las pruebas (Hadjar et al., 2014; Schleicher, 2018). Al respecto, el personal docente aseguraba que el éxito de los hombres en matemáticas depende de su capacidad natural, en cambio el éxito de las mujeres se ha atribuido a mayor esfuerzo y dedicación (Heyder et al., 2021; Schleicher, 2018). Al considerar lo señalado anteriormente, algunas estrategias docentes de atención para este grupo podrían basarse en las siguientes propuestas.

Dentro del salón de clases, el o la docente puede llevar a cabo un programa de enriquecimiento áulico, que provea de conocimientos generados por mujeres en la ciencia, así como mostrar modelos de mujeres que han desarrollado una carrera profesional exitosa en su campo que puedan constituir una referencia para las jóvenes con aptitudes sobresalientes (Peñas, 2008). De la misma manera, Colangelo (2018) sugiere que el o la docente envíe el mensaje de que no hay honor en ocultar las habilidades. La identificación positiva del maestro es un componente clave que facilita el logro del potencial (Bennett y Northcote, 2016).

Fuera del salón de clases, el docente puede fomentar el agrupamiento flexible. Silverman (1993), Almukhambetov y Hernández (2020) consideran que los grupos de apoyo para mujeres con aptitudes sobresalientes son de utilidad para reforzar su sentido de identidad y para compartir con otras mujeres en su misma condición, experiencias acerca de sus propias dificultades y peculiaridades a lo largo de su vida. Dentro de las

facultades de la UNAM se tienen comisiones para la Igualdad de Género, la invitación al acercamiento a estas comisiones puede ser de utilidad. En este mismo sentido, los y las docentes pueden generar la promoción de talleres, cursos y conmemoraciones, como el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, estas actividades pueden ayudar a la alumna con aptitud sobresaliente a atender sus necesidades socioemocionales como la autoestima, el autoconcepto, el perfeccionismo sano, así como en la superación de los estereotipos sexuales y en la atribución del éxito a factores externos (Peñas, 2008).

Tipo IV. Los desertores

Betts y Neihart (1988) señalan que en este grupo se ubican el alumnado con aptitud sobresaliente que está enfadado con las personas adultas y consigo mismo porque el sistema no ha satisfecho sus necesidades durante muchos años y se siente rechazado. Pueden expresar este enojo actuando como personas deprimidas y retraídas o actuando y respondiendo a la defensiva. Con frecuencia, el alumnado que se ubica en el Tipo IV manifiesta intereses que se encuentran fuera del ámbito del currículo escolar y no recibe el apoyo ni la afirmación por su talento e interés en estas áreas inusuales. La escuela parece irrelevante y tal vez hostil para ellos y ellas, quienes asisten a la escuela esporádicamente o solo en ciertos días. Para este grupo de alumnado Betts y Neihart (1988) sugieren dos estrategias:

- Dentro del salón de clases se recomienda proporcionar a los estudiantes modelos diversos, personas con aptitudes sobresalientes de diferentes orígenes, ello puede generar confianza e identidad propia (Ronksley y Neumann, 2020).
- Si su autoestima es muy baja, el estudiantado requiere una estrecha relación de trabajo con un adulto en el que puedan confiar (Betts y Neihart, 1988). En los siguientes dos capítulos se proporcionarán estrategias socioemocionales específicas que podrán utilizar los docentes en estos casos. Asimismo, se recomienda que este tipo de alumnado cuente con consejería familiar e individual (Betts y Neihart, 1988), así mismo pueden ser canalizados a espacios de apoyo psicológico de su facultad.

Tipo V. Doble excepcionalidad

El alumnado con doble excepcionalidad es aquel que presenta simultáneamente una alta capacidad y alguna condición de discapacidad

(Conejeros et al., 2018), en cuyo caso pueden ser las referentes a dificultades específicas de aprendizaje, referidas por ejemplo a trastornos del habla y del lenguaje; trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; trastornos del espectro autista; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; discapacidades sensoriales: visual o auditiva, entre otras. Una dificultad que puede estar en este tipo de alumnado es el enmascaramiento, en algunas ocasiones, sus capacidades pueden ocultar su condición de discapacidad, o viceversa, la condición de discapacidad puede enmascarar sus aptitudes sobresalientes (Conejeros et al., 2018).

El alumnado con doble excepcionalidad puede desarrollar conductas disruptivas que se caracterizan por no seguir instrucciones, resistirse a realizar actividades instrumentales (Betts y Neihart, 1988). Asimismo, pueden manifestarse como estrategias de compensación las conductas de obstinación, negativismo e intolerancia a la frustración como consecuencia de la falta de logros académicos. La inadaptación puede apreciarse de manera directa en su personalidad, al desarrollar un bajo autoconcepto, una baja autoestima, así como manifestar rasgos agresivos (Benito, 1999; Martínez, 2022). Asimismo, pueden llegar a mostrar síntomas de estrés, desánimo, frustración, rechazo, indefensión o aislamiento. Pueden llegar a ser muy hábiles en la intelectualización como un medio para hacer frente a sus sentimientos de insuficiencia (Betts y Neihart, 1988).

No obstante, cuando el alumnado percibe apoyo y valor a sus habilidades cognitivas, pueden ser capaces de insertarse al ritmo de trabajo en el aula e incrementar sus logros académicos posibilitando así lograr un mayor nivel de correlación entre su alta capacidad y sus destrezas académicas, consecuentemente su comportamiento será más tranquilo (Benito, 1999; Martínez, 2022).

Dado lo anterior, dentro del salón de clases se recomienda que el personal docente realice un enriquecimiento áulico a través de una adecuación curricular, en conjunto con la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) de la UNAM, con el objetivo que se pueda garantizar la atención a todas sus necesidades educativas como puede ser: contar con accesibilidad física, accesibilidad de información y de comunicación. En este punto es menester destacar que en la UNAM desde el 2003 cuenta con lineamientos orientados a brindar la atención con calidad a las personas con discapacidad, en el 2013 se creó la UNAPDI cuyo objetivo es ofrecer al alumnado con alguna condición de discapacidad servicios de orientación, información y apoyo que facilite su integración a la vida

escolar cotidiana, entre otros (UNAM, 2022). Lo anterior da muestra que la atención del estudiantado con alguna condición de discapacidad cuenta con servicios dentro de la UNAM desde hace dos décadas por lo menos, caso contrario en lo referido a la gestión del talento. La sobresalencia en la educación superior es un área aún poco investigada en México, así como a nivel internacional (Szabó, 2019).

Lo anterior, probablemente sea debido que, de manera constante, independientemente del nivel educativo de que se trate, el personal docente y directivo escolar considera que el alumnado con aptitudes sobresalientes no requiere una atención especial, pues que hay que centrarse en brindarla a aquellos(as) estudiantes que presenten dificultades académicas (Colangelo, 2018). Es también importante destacar que la inclusión educativa de alumnos(as) con necesidades educativas especiales ya sea por condición de discapacidad o bien por contar con aptitudes sobresalientes, no es una tarea simple, pues involucra al alumnado, a la familia, a docentes, compañeros, instituciones y comunidad en general. Por lo tanto, un momento clave es primero conocer y reconocer que el alumnado puede presentar una diversidad de capacidades y necesidades educativas.

Tipo VI. El alumno autónomo

El alumno con aptitudes sobresalientes Tipo VI es el aprendiz autónomo. Al igual que los Tipo I, estos estudiantes han aprendido a trabajar eficazmente en el sistema escolar. Pero los que se ubican en el Tipo VI han aprendido a usar el sistema para crear oportunidades para sí mismos. Los alumnos de este grupo muestran un autoconcepto fuerte y positivo porque sus necesidades están siendo satisfechas. Son exitosos y reciben atención y apoyo positivos por sus logros, así como por lo que son. Son muy respetados por los adultos y sus compañeros y con frecuencia desempeñan alguna función de liderazgo dentro de su escuela o comunidad. Los estudiantes de Tipo VI son independientes y autodirigidos. Se sienten seguros diseñando sus propias metas educativas y personales. Se aceptan a sí mismos y son capaces de asumir riesgos (Betts y Neihart, 1988).

Sin embargo, de acuerdo con Ronksley y Neumann (2020) este grupo de alumnos y alumnas pueden necesitar apoyo adicional para desarrollar su potencial. En ocasiones también pueden presentar un bajo rendimiento académico porque el personal docente cree que ellos han alcanzado el máximo resultado de aprendizaje, sin embargo, su aprendizaje y

rendimiento puede no haber tocado el techo. También es necesario motivarlos para tomar desafíos académicos, el desafío debe ser adecuado a sus características, debe estar dispuesto a fracasar.

Es probable que este tipo de alumnos y alumnas por sus características hayan realizado estudios en casa (homeschooling) o buscado la aceleración dentro del programa acreditación y promoción anticipada (SEP, 2024). Por lo tanto, es factible que cuando lleguen a la universidad cuenten con menor edad que sus compañeros. En Estados Unidos se ha registrado el ingreso a la universidad de alumnos menores de 18 años, incluso con 10 y 12 años, una de las preocupaciones que se tiene en relación a este grupo de alumnos tan jóvenes se relaciona al ajuste socioemocional, de ahí que Brody et al. (2004) recomiende proporcionar un mayor asesoramiento académico y apoyo socioemocional que el que normalmente está disponible para el estudiantado universitario de edad regular, así como también promover enriquecer su vida de manera cultural.

De acuerdo con Brody et al. (2004) la aceptación a la universidad debe estar sujeta a una variedad de elementos, debido que si no hay una selección cuidadosa de los y las candidatas universitarios más jóvenes es probable que la tasa de finalización sea baja. Para este alumnado autónomo las estrategias de atención que el personal docente puede aplicar podrían ser las mencionadas para el alumnado con aptitud sobresaliente tipo I. En caso de que el alumno o alumna con aptitudes sobresalientes requiera el ingreso adelantado, se deberán considerar al menos los siguientes puntos:

- Dentro del salón de clases, si la o el alumno con aptitud sobresaliente realizó adelantamiento por homeschooling probablemente manifestará limitaciones en la socialización, como lo menciona Abraham (2016), por lo tanto, promover los trabajos grupales será benéfico para este tipo de alumnado. Asimismo, pueden mostrar dificultades en conocimientos metodológicos en investigación, los cuales pueden ser subsanados y emparejarse con sus compañeros(as) (Gaither, 2017).
- En este mismo sentido, dentro del salón de clases, Lee et al. (2015) mencionan que el alumnado universitario que tuvo el ingreso adelantado ya sea por aceleración o por homeschooling, pueden requerir de mayor apoyo social del personal docente y compañeros(as), debido que en algunas ocasiones este ingreso adelantado no es bien visto por todos los integrantes de la familia generando bajos niveles de apoyo en el ámbito escolar.

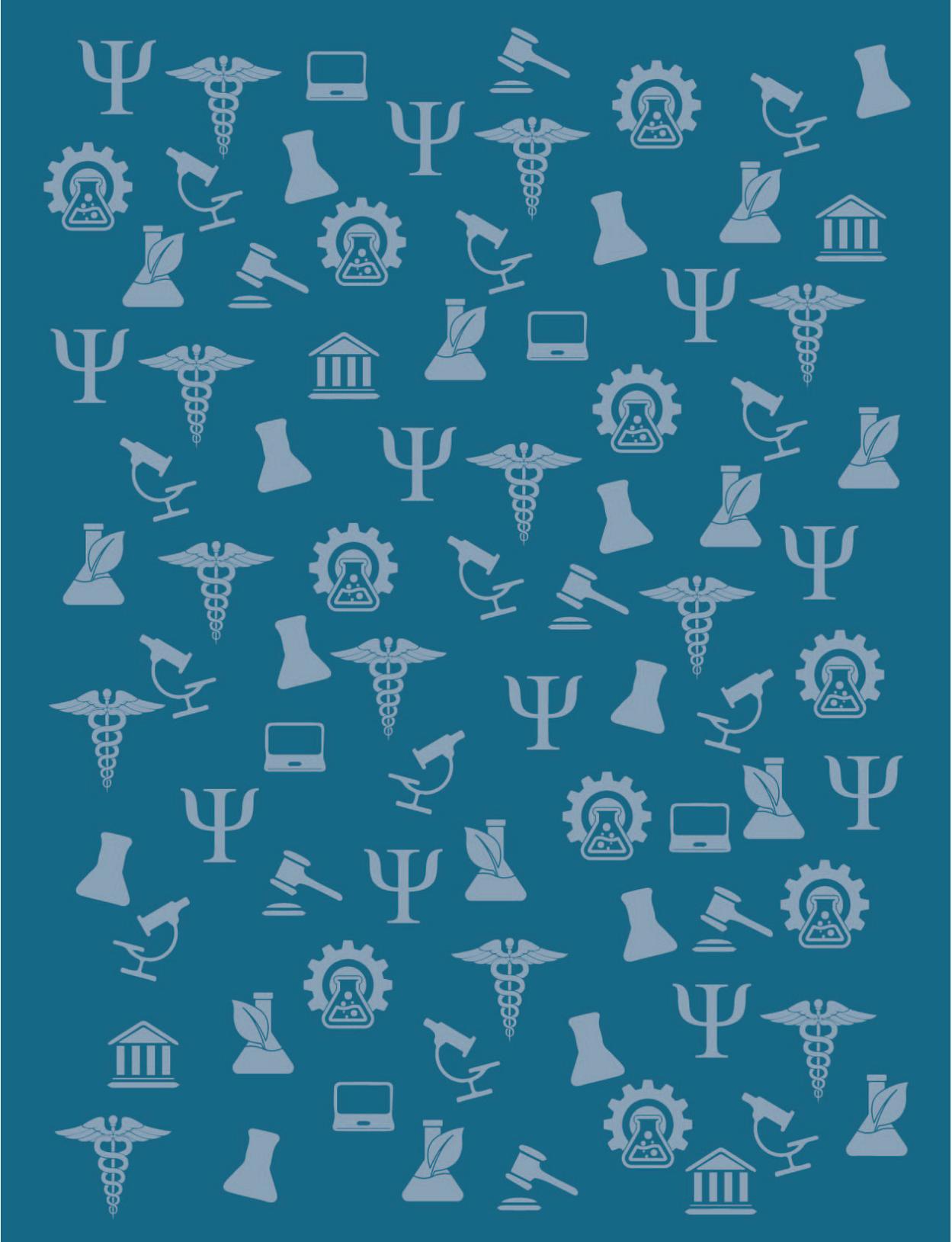
- También se sugiere al personal docente que proporcione a este grupo de alumnos y alumnas el enriquecimiento tipo II. Fomentar las habilidades de lenguaje escrito, lectura, pensamiento crítico, computación y estrategias de estudio (Brody et al., 2004), así como habilidades sociales (Lee et al., 2015; Plaza de la Hoz, 2021) el desarrollo de estas habilidades les ayudará a tener éxito en la universidad. Este enriquecimiento puede llevarse a cabo dentro del aula, o bien realizando agrupamientos parciales en clubes extracurriculares.

Como se puede apreciar, la atención al alumnado con aptitudes sobresalientes es diversa, al igual que son sus características como grupo, aun cuando Betts y Neihart (1988) proporcionan una guía de atención de acuerdo con los perfiles que ellos encontraron, los autores subrayan la importancia de no tomarlos de manera literal, pues cada situación es especial. Lo que es una realidad, es que actualmente a nivel internacional continúan aplicándose los tres modelos de atención, enriquecimiento, agrupamiento y aceleración propuestos desde el nivel de educación básica para el estudiantado con aptitudes sobresalientes, los cuales pueden ser utilizados y adaptados en el ámbito universitario.

Dentro del capítulo se describieron los modelos de atención, así como algunas estrategias que pueden ser utilizadas de acuerdo con el perfil de alumnos con aptitudes sobresalientes propuesto por Betts y Neihart (1988). A partir de lo anterior se pretendió dar al personal docente universitario una orientación sobre las herramientas que pueden contribuir a dar respuesta a lo estipulado en el objetivo número cuatro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como al acuerdo 612 de las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, en relación a la importancia de que, al alumnado de todos los niveles educativos, incluyendo a los y las estudiantes de nivel universitario, se les cumpla el derecho que tienen a una educación inclusiva, que responda a la diversidad de sus habilidades así como a sus necesidades educativas de aprendizaje.

A manera de cierre, es importante enfatizar que la atención educativa que se proporcione al estudiantado con aptitudes sobresaliente promoverá el desarrollo pleno de sus habilidades académicas, cognitivas, sociales y emocionales. Es asimismo relevante considerar que, cuando el alumnado con aptitud sobresaliente recibe atención educativa, la comunidad escolar también se verá favorecida; las y los compañeros de clase se enriquecerán con los conocimientos adicionales promovidos al interior del aula, así

como las maneras de resolver problemas; a su vez, el personal docente desarrollará mayor creatividad al realizar adecuaciones curriculares o al llevar a cabo su labor en la tutoría; y, por último, la institución, tendrá la posibilidad de generar mayor riqueza intelectual para la universidad y para el país en general.



Estrategias para favorecer la autorregulación emocional de las y los estudiantes con aptitud sobresaliente: una propuesta desde el modelo de Gross para docentes universitarios

Rosalinda Lozada García y Laura María Martínez Basurto

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Las y los alumnos con aptitudes sobresalientes forman parte de un grupo del que poco se ha indagado, ya que, tanto a nivel público, como en lo privado, se le ha dado mayor importancia a la atención de la población infantil (Robles y Cervantes, 2019). Aunado a ello, es complejo identificar a las personas con aptitudes sobresalientes debido a que cuentan con características heterogéneas (Ordaz-Villegas y Acle-Tomasini, 2012), las cuales también varían de acuerdo con el género y la edad. No obstante, existen investigaciones empíricas que dan cuenta de aspectos que contribuyen a enriquecer la descripción de ciertos grupos de estas alumnas y alumnos, con el objetivo de orientar a las y los docentes o madres y padres de familia para atender sus necesidades.

Dentro de las características que se han reportado de este estudiantado, se encuentran las socioemocionales. La importancia de conocerlas radica en que son habilidades que les permiten adaptarse de manera positiva o no, a las demandas del contexto.

Las características socioemocionales se refieren a aspectos fundamentales de la personalidad y de interacción social, que generalmente se consolidan

en la etapa de la juventud, y se asocian con la madurez del desarrollo intelectual, ya que implican la toma de decisiones, conductas responsables y autorreguladas (Pérez, 2014). En cierta medida, estas características dependen de factores internos como las expectativas del propio estudiantado con aptitudes sobresalientes; externos como las expectativas del contexto (familia o universidad), por ejemplo, puede haber exigencias reales o irreales de las madres, los padres o docentes debido a lo que debe hacer, sentir o pensar el alumno con alta capacidad sólo por el estereotipo, incentivando en el joven emociones complejas que requieren de ciertas habilidades para comprenderlas y manejarlas. Además, es necesario considerar que, de acuerdo con Hume (2012), en este grupo de alumnas y alumnos, se observa que experimentan las emociones más intensamente que la población en general, lo cual puede asociarse con mayor efusividad.

Sobresupersonalidad, uno de los aspectos más abordados para la identificación de las personas con aptitudes sobresalientes es el autoconcepto, ya que está vinculado con la valoración que realiza el estudiantado sobre sí mismo en términos de lo que es y es capaz de hacer. Al respecto, Fuentes (2018) realizó un estudio sobre autoconcepto en adolescentes, en el que comparó a 246 con aptitudes sobresalientes con 133 sin aptitudes sobresalientes. El autor encontró mejores niveles de autoconcepto académico y físico en aquellos con aptitudes sobresalientes, lo que implicó que se consideraron con mejor desempeño en la escuela y confiaron su potencial para realizar actividades físicas, sin embargo, estas mismas alumnas y alumnos tuvieron una pobre percepción sobre su desenvolvimiento social, por lo que sus resultados fueron bajos en el autoconcepto social. Es entonces fundamental, considerar que para las y los alumnos con aptitudes sobresalientes es más sencillo el trabajo individual que uno en equipo, por su autopercepción positiva sobre sí mismo, pero puede presentar dificultad en la interacción con los otros.

Por otra parte, la creatividad es una de las características más comunes que tienen que ver con el manejo de emociones del estudiantado con aptitudes sobresalientes. De acuerdo con Pérez (2014), estas personas encuentran formas diferentes, originales y cómicas para enfrentarse a la realidad, ya que pueden encontrar alternativas que resuelvan los retos a los que se enfrentan, favoreciendo su autopercepción, sin embargo, en particular, en el estudio de Ordaz y Acle (2012) hacen referencia a que los altos índices de creatividad pueden influir de diferentes formas en la aceptación de los otros, como por ejemplo, los compañeros pueden percibir que el alumno con aptitudes sobresalientes desea llamar la atención, por lo que prefieren actuar de manera indiferente, lo cual puede influir en su autoconcepto; retomando

que, la percepción sobre sí mismo también es fruto de la influencia de lo que ven otros sobre él.

Perfeccionismo es un rasgo asociado con la persona con aptitudes sobresaliente, debido a su gusto y talento para crear, para analizar y para actuar con niveles de exigencia muy altos en sus tareas o conductas, por lo que también puede influir en la autoestima, generar sentimientos de ansiedad, culpa, frustración y decepción. En ese sentido, Vadillo (2012) reconoce que un riesgo emocional presente en este grupo de estudiantado es la depresión cuando no construyen en su infancia una identidad positiva y sólida, la cual se habrá favorecido, en gran medida, por los adultos que le rodearon.

Ya en concreto, sobre las características de interacción social, en esta etapa cambian definitivamente, de tal forma que hay un desprendimiento de la familia y cobra mayor peso los compañeros (Ordaz y Acle, 2012). De acuerdo con Özbey et al. (2018) en el mejor de los casos, el estudiantado con aptitudes sobresaliente es más equilibrado con sus emociones y logra establecer relaciones con sus compañeros, sin embargo, en ocasiones, las medidas educativas como el aceleramiento, puede favorecer serios efectos negativos en la interacción con los otros. En ese sentido, Robles y Cervantes (2019) refieren que se han identificado alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes que presentan dificultades como en el ajuste psicosocial, porque no tienen los mismos intereses que sus iguales.

Se puede comprender entonces que la población universitaria, con y sin aptitudes sobresalientes, están en proceso de cambio en su forma de pensar, valorar y de actuar. En ese sentido, presentan características emocionales que influyen en la manera en la que responden a las situaciones que se les presentan. Al respecto, Hendrie y Bastacini (2020) y Huamaní et al. (2024) reconocen una relación entre lo emocional y lo cognitivo, porque consideran que el joven aprende cuando logra vincular significativamente los contenidos con situaciones de manera emocional. De tal manera que, se requiere dotar al estudiantado de herramientas que les permitan autorregular sus emociones de manera estratégica para minimizar la vulnerabilidad que podría acompañarlos y para que puedan enfrentarse a una serie de demandas personales, sociales y académicas propias de este periodo de su vida, así como a las consecuencias que podrían traerle sus emociones.

La autorregulación emocional ha sido uno de los aspectos abordados en diversas investigaciones en las y los alumnos de nivel universitario por el

vínculo estrecho que tiene con el aprendizaje y el rendimiento académico. De acuerdo con Bravo et al. (2024) la capacidad del alumnado para regular o controlar sus emociones puede influir significativamente en su rendimiento académico, en su bienestar emocional y en su adaptación al contexto universitario, porque le permite manejar el estrés propio de la situación académica que cursa y mantener su atención para tener un buen desempeño académico.

Sin embargo, Salinas (2016) y Rábago et al. (2019) identificaron en sus respectivas investigaciones que entre un 35 a 53% del alumnado universitario presentaron niveles bajos de autorregulación emocional, lo que resaltó el riesgo que existe para que este estudiantado presente problemas para adaptarse. Una figura clave para promover estrategias de autorregulación emocional en los alumnos a nivel universitario es el profesor-tutor quien es considerado como guía y facilitador del aprendizaje del alumno y de su desarrollo personal y profesional (Castaño et al. 2012). De acuerdo con el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (2000), el perfil del tutor deberá ser desarrollado a partir de cuatro pilares estratégicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Con base en estos pilares, el tutor deberá conocerse y analizarse a sí mismo desde su propia perspectiva para que pueda ser capaz de favorecer estas mismas habilidades en sus alumnos, con la finalidad de que el alumno sea capaz de buscar y elaborar su propio aprendizaje para la toma de decisiones y para su autonomía, personal y emocional.

En conclusión, el tutor es el gestor que acompaña a la o el alumno, en este caso con aptitudes sobresalientes, en el manejo de emociones durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. De tal forma que, en el contexto universitario es el tutor quien puede orientar o modelar al estudiantado sobre la manera en la que puede manejar sus emociones, siempre y cuando sea el joven el que lo solicite.

La autorregulación emocional

La caracterización de la autorregulación emocional en estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes es un tema que involucra en primera instancia, la identificación de aquellos jóvenes que cumplan con los criterios para ser catalogados como chicos o chicas con aptitudes sobresalientes. Al tener plenamente identificados a dichos estudiantes con aptitudes sobresalientes, el siguiente paso será evaluar e identificar las características o las estrategias de autorregulación emocional que emplean

estos estudiantes. Sin embargo, la literatura y la investigación no han sido tan específicas, ya que como se comentó al inicio, sólo existen rasgos de la esfera social y emocional.

La autorregulación emocional se define como una serie de procesos que integran elementos cognoscitivos, emocionales y motivacionales, que están influidos por factores intrínsecos y extrínsecos de la persona, y estos procesos se utilizan para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales y así lograr objetivos (Thompson, 1994). Por su parte, Whitebread y Basilio (2012) la señalan como aquella habilidad para controlar y modular las expresiones emocionales tanto positivas como negativas y de interactuar con otras de maneras más complejas de acuerdo con reglas sociales. Gross (1999) refiere que la regulación de las emociones es un proceso en el que las personas identifican sus emociones, las situaciones en que las sienten y cómo experimentan o expresan dichas emociones.

McClelland y Cameron (2011) destacan una perspectiva desde la teoría de sistemas de desarrollo relacional en la cual se reconocen las interacciones de andamiaje, sugieren como autocontrol temprano caracterizado por la regulación externa o de otros, que lleva a la regulación internalizada. Desde esta perspectiva de desarrollo se señala que hay una constante interacción entre la regulación individual y el contexto ecológico, y éste último va cambiando de acuerdo con la etapa de desarrollo de las personas. En este sentido, las influencias externas en este proceso de regulación emocional se van ajustando de acuerdo con los múltiples contextos de interacción de las personas, por ejemplo, los centros de cuidado infantil, la escuela formal, las influencias culturales, el grupo de pares, las transiciones de vida o la trayectoria de vida.

Kauffman et al. (2000) señalan, incluso que, la diversidad en esta relación depende de las características de las personas y de los aspectos del ambiente, especificando, que cuando los profesores son más sensibles y entusiastas de su práctica docente, las y los estudiantes quienes presentan una regulación pobre, llegan a ser alumnas y alumnos más autosuficientes, con menos conductas fuera de lugar y menos enojados(as) y agresivos(as) comparados con estudiantes en cuyos salones el profesorado fue menos sensible.

En este sentido, se reconoce en esta perspectiva teórica una conceptualización de la regulación mucho más dinámica, con múltiples niveles de influencia que describen las asociaciones a través de la vida entre las características

autorregulatorias que subyacen a las personas y el ambiente y que integran a la emoción, la cognición y la conducta sobre el tiempo y dentro de un contexto, es decir, es un punto de vista del desarrollo de la regulación como dinámica, multinivel e interactiva. Como constructo integrativo incluye el control, la dirección y la planeación de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales.

Las diversas definiciones coinciden en señalar que la regulación emocional implica factores internos y externos a la persona, que integra aspectos cognitivos, conductuales y emocionales, y entre los principales objetivos están los de modular las expresiones emocionales producto de la excitación en una situación particular para adaptarse al contexto donde se experimenta dicha emoción pero que, además, este contexto está regido por normas.

Uno de los principales autores que ha señalado la complejidad de las emociones y su proceso de regulación ha sido Gross, quien ha señalado tres aspectos claves para comprender dicho proceso. Gross (2014) ha identificado metas en el proceso de regulación de las emociones, éstas pueden ir dirigidas a la disminución o por el contrario a aumentar la intensidad o el tiempo de una emoción. También ha puntualizado la diferencia entre la regulación intrínseca y extrínseca, es decir, cuando la regulación se dirige hacia la regulación de las emociones propias (intrínseca) o cuando se orienta hacia las emociones de otra persona (extrínseca), incluso, cuando el proceso es exclusivamente interno o propio de la persona y cuando hay un factor externo que alimenta dicha regulación emocional.

Específicamente, las estrategias de regulación emocional extrínsecas son utilizadas más por las y los estudiantes a partir de la adolescencia (Advíncula, 2018). Este autor señala que una de las variables asociadas a la regulación emocional es la etapa de desarrollo de las personas, éste es un aspecto que influye en el uso de estrategias intrínsecas o extrínsecas. A partir de la adolescencia, las y los alumnos cuentan con mayores recursos cognitivos para gestionar sus emociones y, por lo tanto, recurren a estrategias intrínsecas. Este señalamiento sugiere que, en la etapa de la universidad, el estudiantado independientemente de su condición es probable que usen estrategias de autorregulación emocional intrínsecas, en lugar de solicitar el apoyo de un adulto, ya sean sus padres de familia o alguno de sus maestros.

Ante este panorama, es importante precisar que el contexto también es un elemento que determinará el apoyo de los maestros hacia estudiantes en el

ámbito emocional e incluso la apertura que tenga el estudiantado para recibir o rechazar el apoyo que el maestro le sugiera en temas de regulación emocional.

Sin embargo, Salinas (2020) refiere que el trabajo de docentes universitarios integra una gran cantidad de competencias, entre las que figura la creación de situaciones y contextos que promuevan el éxito y el desarrollo integral del alumnado, transmitiendo conocimientos en las esferas cognitivas y emocional. Martínez (2019) por su parte, señala que las y los docentes requieren desarrollar su capacidad de regulación emocional para cuidar de sí mismos y también para estar atentos en la promoción o eliminación de cierto tipo de emociones entre los estudiantes, favoreciendo así el aprendizaje.

Partiendo del hecho de que es deseable que la o el docente desarrolle herramientas que le permitan orientar al estudiantado con aptitudes sobresalientes en el mejoramiento de sus estrategias de autorregulación emocional, ya sea para potencializar su aprendizaje o para mantener mejores relaciones sociales e incluso contribuir con esta orientación al bienestar, a continuación se proponen una serie de recomendaciones que la o el docente universitario podrá usar, siempre y cuando la situación, las características del estudiantado y sus propios recursos personales se lo permitan. Cabe señalar que se reconoce que el docente también experimenta emociones vinculadas a su ejercicio profesional ante las cuales, el siguiente modelo podría serle de utilidad. Sin embargo, el acercamiento a este modelo estará más vinculado a que sea el propio docente el que acompañe al alumno en el proceso de regulación emocional.

Modelo de regulación emocional de Gross

De acuerdo con el modelo del proceso de regulación emocional de Gross (2001), las emociones pueden ser reguladas en cinco momentos durante el proceso generador de la emoción: 1) en la selección de la situación; 2) en la modificación de la situación; 3) en el despliegue de la atención; 4) en el cambio de cogniciones; y, 5) en la modulación de las respuestas experienciales, conductuales o fisiológicas. Los primeros cuatro de estos procesos están enfocados en los antecedentes, mientras que el quinto en la respuesta. Por lo tanto, el número de opciones de respuestas mostrado en la Figura 1, es arbitrario porque en este proceso de regulación emocional, cada persona reacciona y elige de diversas maneras y de acuerdo con sus propios recursos, el tipo de estrategia que mejor se ajuste a la circunstancia.

Modelo de regulación emocional propuesto por Gross



Nota: Emotion regulation in adulthood: Timing is everything (Gross, 2001). <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

Es importante resaltar que, de acuerdo con el modelo de proceso de regulación de emociones de Gross (2001), se pueden diferenciar estrategias específicas a lo largo de la línea de tiempo de la respuesta emocional en desarrollo, de tal manera que, si suceden antes de la respuesta emocional, se le llama “reevaluación” (Gross, 1999). Esto significa que, el estudiantado con aptitudes sobresalientes modifica la forma en que evalúa una situación y dicha reevaluación ayudará a disminuir la respuesta emocional de la y el alumno -por ejemplo, cuando uno imagina que las imágenes de noticias gráficas han sido falsificadas- o incrementar dicha respuesta -por ejemplo, cuando uno reinterpreta una broma como un insulto ligeramente elevado-. Este proceso de reevaluación tiene un papel muy importante en las teorías que vinculan las emociones con la reducción del estrés.

Por su parte, la supresión expresiva es una forma de modulación de la respuesta del alumnado con aptitudes sobresalientes, que involucra la inhibición de la conducta expresiva emocional. Al aplicar cualquiera de estas

dos estrategias de regulación emocional, las consecuencias son distintas, por ejemplo, la reevaluación centrada en el antecedente, es decir, ocurre antes de generarse la tendencia de respuesta emocional, altera la trayectoria de la emoción, esto es particularmente útil con las emociones identificadas como negativas porque reduce los componentes experiencial y conductual. A su vez, la supresión parece efectiva para disminuir la expresión conductual de emociones negativas (Gross y John, 2003). La supresión de la expresión emocional es una estrategia focalizada en la respuesta destinada a inhibir la expresión conductual de la experiencia emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014). Habitualmente, la reevaluación cognitiva es considerada una estrategia más adaptativa, mientras que la supresión de la expresión emocional ha mostrado ser una estrategia menos saludable, ya que, a pesar de la inhibición de la expresión del afecto negativo, la experiencia permanece inmodificable o puede incluso potenciarse como producto de la discrepancia entre la experiencia interna y la expresión externa (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

Desde una perspectiva del desarrollo, el uso de ciertas estrategias de regulación emocional está vinculado a la etapa de desarrollo de la o el estudiante, interactuando con el uso de estrategias de carácter extrínseco o de búsqueda de apoyo externo hacia el uso de estrategias más personales o internas, es decir, sin solicitar el apoyo externo de un docente, un tutor o un compañero de clase. Todo aprendizaje lleva consigo una emoción para el estudiantado:

1. La alegría cuando me entero de que entraré a estudiar en la carrera que yo elegí y en el campus universitario.
2. El enojo que produce cuando no puedo salir a una fiesta porque tengo que entregar un trabajo final.
3. La angustia que siento por hacer un buen examen.
4. La frustración que me genera una materia difícil.
5. La tristeza por no tener muchos amigos.
6. La satisfacción de haber entregado un trabajo excelente.
7. El miedo de sentir que no me esfuerzo lo suficiente.

Y ahora cuestionemos ¿cuál es el papel de las y los docentes universitarios frente a este panorama? ¿qué puede hacer la o el docente universitario si observa que entre su estudiantado hay conductas que sugieren un inadecuado uso de estrategias de autorregulación emocional? Para empezar, es importante señalar que, las siguientes recomendaciones aplican siempre y cuando no se vincule con una situación de índole clínico, es decir, que implique la canalización con un experto en la salud mental debido a la gravedad o la intensidad del comportamiento del estudiante.

La o el docente universitario puede apoyar en su papel de mentor a las y los estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes, de acuerdo con el modelo de Gross, puede apoyarlo en las siguientes cinco etapas del proceso de autorregulación emocional.

1º seleccionar la situación.

Las o los docentes pueden sugerirle al estudiantado con aptitudes sobresalientes que realicen el ejercicio de identificar qué situaciones son las que generan la emoción que se les dificulte regular o que busquen regular de una mejor manera. Una vez que identifican las circunstancias que generan la emoción, la cual puede ser enojo, la frustración, la angustia, el miedo, entre otras, el estudiantado puede elegir estar o evitar dichas situaciones, si eso es posible. El objetivo principal que se busca al usar este tipo de estrategias es elegir en qué situaciones puede estar el estudiantado con aptitudes sobresalientes evitando la emoción desagradable que se origina con la circunstancia.

Como docente puede sugerir a su estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes que, en lugar de un examen, podrá ser evaluado con un ensayo, así le estaría posibilitando la opción de evitar una situación estresante como puede ser un examen. Al momento de sugerir alguna otra situación, es importante valorar si el tipo de situación que está evitando el o la estudiante es trascendente para su formación profesional. Por ejemplo, si un estudiante con aptitudes sobresalientes que está cursando la licenciatura en veterinaria evita inyectar a un gato, porque piensa que lo va a lastimar, este tipo de estrategia de autorregulación emocional no será conveniente porque es imprescindible que aprenda a realizar dicha actividad.

2º Cambiar algún elemento de la situación.

De acuerdo con Gross (2014) la modificación de la situación se refiere a la modificación directa de una situación con el objetivo de alterar su

impacto emocional. Por ejemplo: considerando el entorno universitario y específicamente el aula, ¿cuáles son las situaciones estresantes (considerando que el estrés o la angustia sea una de las emociones observadas en las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes) ¿cómo podría tener injerencia el personal docente? Especialmente para apoyarlo en la gestión de las emociones. Si es una evaluación, ¿cómo podría apoyar la regulación emocional de su estudiantado con aptitudes sobresalientes? En términos de esta parte del proceso, cambiar algo de la situación podría ser contarles un chiste antes del examen, comentar acerca de una noticia positiva a nivel mundial, compartir alguna efeméride interesante sobre el día que transcurre, escuchar música para favorecer la concentración del estudiantado, éstas son algunas ideas que contribuyen a la modificación de una situación estresante en sí misma.

El objetivo de esta familia de estrategias de autorregulación emocional es cambiar directamente un elemento de la situación que ya no se pudo evitar y, por lo tanto, disminuir la duración o la intensidad de la emoción. Una distinción acotada por Gross (2014) es que las situaciones pueden ser externas o internas, el tipo de estrategias mencionadas, se encaminan a la modificación de entornos externos y físicos. La modificación de los entornos internos (los pensamientos) se considera en el marco del grupo de estrategias referidas al “cambio cognitivo”.

3° Despliegue atencional.

Este grupo de estrategias aplican a una parte del proceso de regulación emocional y se vincula con dirigir la atención dentro de una situación específica con el fin de influir en las propias emociones. Es decir, cuando el alumnado con aptitudes sobresalientes está presente en una circunstancia generadora de una emoción, quizá, desagradable, y ya no es posible cambiar la situación, una de las formas comunes del despliegue atencional, es la distracción. Esta funciona de dos formas: se centra la atención en otro aspecto de la situación o se recurre a evocar pensamientos o recuerdos que ayudan a generar un estado emocional distinto, pensar algo agradable en una situación que es desagradable.

Volvamos al contexto de un aula universitaria, ¿cómo podría apoyar la o el docente para que el estudiantado desarrolle este tipo de estrategia de autorregulación emocional? Si la situación es una clase ordinaria de cálculo integral y a la o el estudiante con aptitudes sobresalientes se le está dificultando demasiado comprender la demostración del teorema

fundamental del cálculo, la cual le pueda generar una emoción de frustración y ansiedad, la o el docente pueden comentarle que hasta Einstein se le hacía complejo resolver este tipo de teoremas, pero la ventaja que ellos presentan sobre este personaje es, que el o la docente los acompañará en el proceso de aprendizaje para que logren comprender el contenido y lo repasarán hasta conseguirlo.

4º Cambio cognitivo.

Este grupo de estrategias de autorregulación emocional están encaminadas a modificar la forma en que se evalúa una situación, con el objetivo de alterar el significado emocional, ya sea cambiando la forma de pensar sobre la situación o sobre la propia capacidad para gestionar las demandas que plantea (Gross, 2014). Una modalidad del cambio cognitivo es cuando se aplica a una situación externa, por ejemplo, el alumnado con aptitudes sobresalientes puede pensar, esta actividad de evaluación que no me agrada es una forma de que el o la maestra identifique mis capacidades.

La otra modalidad se aplica a situaciones internas, esto quiere decir que el cambio cognitivo se aplica a aquello que el estudiante está experimentando en términos de sus emociones. Por ejemplo, ante la tristeza que siente el estudiante porque uno de sus mejores amigos se va a ir a estudiar al extranjero, este puede pensar que su tristeza le está mostrando que su amigo es alguien importante en su vida y por ello esta emoción, sin embargo, él sabe que esto es importante para su amigo y pronto va a sentir alegría porque lo irá a visitar a otro país.

Ahora bien, una de las estrategias referidas al cambio cognitivo es la reevaluación, Gross (2014) señala que esta forma de cambio cognitivo suele utilizarse para aumentar o disminuir emociones tanto agradables como desagradables. Cabe señalar que, el autor refiere emociones positivas y negativas, en este texto se plantea que las emociones más allá de ser positivas o negativas, todas son necesarias para el autoconocimiento de lo que nos agrada o desagrada en términos del estado emocional de nuestra preferencia. El sentido del humor específicamente el que contribuye a disminuir el estrés y a mirar la situación en sus componentes de “la vida es imperfecta”, el que es benevolente y no hostil, es otra forma asociada a este grupo de estrategias de regulación emocional (Samson y Gross, 2012) y que aplica al estudiantado con aptitudes sobresalientes.

5º Modulación de las respuestas experienciales, conductuales o fisiológicas.

Como último momento del modelo de Gross, está la quinta familia de procesos reguladores de las emociones que se produce al final del proceso generativo de las emociones (Gross, 2014), es decir, después de que ya se está experimentando la emoción. Este tipo de estrategias van encaminadas a influir directamente en los componentes experienciales, conductuales o fisiológicos de la respuesta emocional. Quizás ya se intentaron algunas de las anteriores estrategias, pero no fue posible disminuir la intensidad o el período de tiempo de una emoción desagradable, ¿qué puedo hacer para relajarme, para cambiar cómo me estoy sintiendo, para disminuir este malestar que me produce esta emoción? En esta parte del proceso regulador de las emociones, se refieren a aquellas acciones concretas que generarán en lo inmediato en el estudiantado con aptitudes sobresalientes un cambio en los aspectos experienciales y fisiológicos, algunos ejemplos son: el ejercicio físico, practicar técnicas de respiraciones profundas, salir a caminar 5 minutos afuera de su salón, conversar con alguien sobre la emoción que está experimentando en ese momento, pensar en algo agradable, recordar sus últimas vacaciones divertidas o un momento en el que se sintió tranquilo, feliz o relajado.

Estas acciones son algunos ejemplos, sin embargo, se sugiere preguntarle al estudiantado con aptitudes sobresalientes de manera directa, ¿qué le ayudaría a disminuir la intensidad de la emoción o a acortar el tiempo en que está experimentando la emoción? Otra forma de modular la respuesta emocional consiste en cambiar el comportamiento expresivo de las emociones y una de las estrategias de regulación emocional mejor conocida es la supresión expresiva. Esta estrategia se refiere a todo aquello que la persona trata de hacer para inhibir el comportamiento expresivo de sus emociones, agradables o desagradables. Antes de considerar el tipo de acciones que le permitan a la persona cambiar la forma en cómo se comporta o experimenta una emoción, es necesario identificar los comportamientos asociados a sus emociones, especialmente las desagradables.

Por ejemplo, ante la frustración de un alumno con aptitudes sobresalientes porque no puede realizar un trabajo exactamente como él quisiera, porque debe escuchar la opinión de todos sus compañeros, un primer paso será que el docente le ayude al estudiantado con aptitudes sobresalientes a reconocer la emoción que está sintiendo en esta situación y lo que hace con ella. Una vez que ha reconocido cómo expresa la emoción, la o el docente le podrá sugerir modificarla de manera asertiva para que logre concluir con el

trabajo con la calidad que él espera y también procurar la relación con sus compañeros.

Este conjunto de recomendaciones basadas en el modelo de Gross es una propuesta para que la o el docente apoye la autorregulación emocional de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, sin embargo, el éxito depende de varios factores: las características del estudiantado, si quiere o no el apoyo, si permitirá que la o el docente universitario le ofrezca apoyo o no. En la etapa de educación superior, se esperaría que las y los jóvenes hayan interiorizado este proceso de regulación en el que fueron apoyados en los primeros años de escolarización por sus madres, padres y docentes, por lo tanto, las y los estudiantes son capaces de reconocer sus emociones, manejarlas y en todo caso aceptar o no la regulación extrínseca.

A manera de conclusión, el modelo de regulación emocional de Gross plantea la posibilidad de utilizar una serie de estrategias ubicadas en un continuo de la experiencia emocional, es decir, estrategias que pueden ser identificadas y manejadas a partir de las situaciones generadoras de emociones, hasta el momento en el que la emoción está presente en la persona, es decir, cuando ya se ha generado un cambio fisiológico o conductual en la persona. Estas familias de estrategias de regulación emocional pueden ser utilizadas tanto por las y los docentes, así como por el estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes dependiendo del desarrollo socioemocional de cada uno y del contexto en el que sea necesario utilizar alguna de dichas estrategias.

La primera familia de estrategias que se sugiere comprende la identificación de las situaciones vinculadas con cada una de las emociones que pueden presentar el estudiantado con aptitudes sobresalientes, si se cuenta con esta información es probable que tanto docentes como estudiantes logren identificar aquellas circunstancias que suceden al interior de las aulas universitarias y que propician emociones tanto agradables como desagradables respecto del aprendizaje y de las relaciones sociales entre compañeros y docentes. El segundo grupo de estrategias se refiere al cambio en alguno de los componentes de la situación en que se genera una emoción.

Para que docentes y estudiantes desarrollen este tipo de estrategias, será necesario analizar y reflexionar sobre qué componente de la circunstancia puede ser cambiado de tal manera que, la situación que genera estrés u otra emoción en el salón de clases se viva de manera distinta y esto repercutirá en la tranquilidad tanto del profesorado como del estudiantado.

La tercera y cuarta familia de estrategias de regulación emocional ocupan un esfuerzo consiente y dirigido por parte de docentes y estudiantado con aptitudes sobresalientes. Para el tercer grupo de estrategias, implica aprender a dirigir la atención a un aspecto distinto de una situación particular ya sea de una actividad de aprendizaje o de las relaciones con sus compañeros y docente. Para el cuarto grupo es generar pensamientos positivos sobre aquello que está sucediendo, ambos ejercicios suponen un cambio en la experiencia emocional que aumente o mitigue las emociones dentro del salón de clases. Finalmente, en la última familia de estrategias se pretende que la o el docente promuevan la modulación de la emoción en el estudiantado con aptitudes sobresalientes, esto con el objetivo de minimizar algún efecto negativo tanto en las relaciones con sus compañeros, como en su desempeño académico.

Como puede observarse, las estrategias presentadas pueden ser utilizadas para alumnos con o sin aptitudes sobresalientes. Por lo tanto, su uso podría ayudar a mejorar el ambiente emocional en el aula, así como mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que las y los estudiantes tengan mayor nivel de adquisición de conocimientos. Identificar las emociones asociadas a las características del estudiantado con aptitudes sobresalientes no es un trabajo unilateral. También puede participar el docente ayudando al estudiantado en este proceso de reconocer las emociones, así como las diversas formas en las que puede manifestarlas y regularlas.

Este trabajo que el docente puede realizar con las y los estudiantes para promover el uso de estrategias de regulación emocional, beneficiará tanto al docente como al estudiantado. Al docente le proveerá un ambiente del aula que favorezca el aprendizaje y se ocupará menos de aspectos de orden y disciplina dentro del salón. Por su parte, el estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes tendrá la oportunidad de reconocer sus emociones y de tener un espacio dentro de la universidad para abordar no sólo el trabajo académico, también el aspecto emocional que todo aprendizaje conlleva.



Atención socioemocional para estudiantes universitarios con aptitudes sobresalientes: recomendaciones para el personal docente

Ana Leticia Becerra Gálvez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Cuando se habla de estudiantes con aptitudes sobresalientes se comprende que se trata de aquellos que poseen básicamente, capacidad cognitiva, inteligencia, compromiso con la tarea y creatividad (Blumen 2021; Garces, 2021; Mönks y Ferguson, 1983). No obstante, podemos estar hablando también de personas que tienen conflicto para adaptarse en distintos entornos y regular sus emociones en la convivencia con otros (Garces, 2021; Pfeiffer, 2018). Dichas problemáticas que se traducen en excesos o déficits conductuales que están relacionadas con el entorno familiar, las instituciones educativas, las relaciones interpersonales y las experiencias personales (Hoogeveen et al., 2012). Es de notarse que, al ser la sobresalencia un fenómeno multidimensional y multinivel, se requieren acciones precisas que garanticen la atención a las necesidades socioemocionales de este tipo de estudiantes, además, es el docente una de las figuras inmediatas quien a la par de la familia, puede ofrecer este tipo de apoyo informativo y emocional. El personal docente en todos los niveles, pero en particular, el que desarrolla sus actividades a nivel superior, es el encargado de proveer recursos educativos, sociales y emocionales en el aula y para la vida, lidia con adultos jóvenes que se enfrentan a circunstancias propias de esta etapa

y se ve obligado a proveer de consejos y apoyo aun cuando no forma parte de su profesión o no cuentan con la experiencia para hacerlo. Los docentes se enfrentan a diversos desafíos cuando se trata de promover el bienestar socioemocional y la salud mental del estudiantado, pues a menudo están sobrecargados de trabajo y no reciben la capacitación especializada, además, las problemáticas del estudiantado son tan heterogéneas que es casi imposible que el docente implemente estrategias en el corto plazo.

Ante este panorama y con miras a favorecer un adecuado desarrollo cognitivo, emocional e interpersonal en el estudiantado con aptitudes sobresalientes (Ordaz-Villegas y Acle-Tomasini, 2012; Worrell et al., 2019), el objetivo de este capítulo es ofrecer al personal docente de educación superior, recomendaciones desde una perspectiva cognitivo-conductual para evaluar y atender algunas de las necesidades socioemocionales del alumnado con aptitudes sobresalientes. Es importante mencionar que las estrategias que aquí se expresan, no sustituyen la atención ofrecida por los especialistas en la salud mental, no obstante, resultarán de utilidad cuando se trata de ofrecer soporte a este tipo de estudiantes. Se pretende que a la lectura de este capítulo quede claro que el personal docente no cuenta con los conocimientos y habilidades necesarias para emitir un diagnóstico psicológico, sin embargo, podrían identificar algunas señales de alerta que puedan colocar al estudiantado en condiciones de riesgo físico y mental, asimismo crear espacios de interacción seguros y libres de estigma, así como, canalizar a otros centros especializados de apoyo (Garbacz et al., 2024; Moon et al., 2017).

El docente como agente de cambio socioemocional

El personal docente en todos los niveles educativos desempeña un papel esencial cuando se trata de formar a estudiantes con o sin aptitudes sobresalientes. En cuanto a este punto, Cañedo y Figueroa (2013) señalan que parte del trabajo docente se traduce en acciones concretas como: fomentar el aprendizaje significativo a través del trabajo independiente y en equipo; atender dificultades a nivel personal y académico, crear espacios de respeto y disciplina empleando adecuadas formas de comunicación verbal y escrita y, finalmente, manejar metodologías y recursos tradicionales e innovadores que fomenten el aprendizaje. Aunado a lo anterior, Cohen (2011) propone seis principios de aprendizaje para la enseñanza de jóvenes con aptitudes sobresalientes en el nivel educativo superior:

1. Centrarse en un patrón único de las fortalezas de la persona ya que, todos aprenden de formas diferentes.

2. Realizar agrupamiento de estudiantes de acuerdo con sus capacidades e intereses.
3. Fomentar el desarrollo de destrezas básicas, tratando de llevarlas lo más lejos posible, esto incluye aproximar sucesivamente en el tiempo para el cumplimiento de metas y adquisición de nuevas competencias. No se trata de velocidad se trata de calidad en el proceso formativo.
4. Enriquecer los intereses personales de las y los estudiantes, pues en la singularidad está la riqueza de aquello que se aprendió.
5. Ofrecer apoyo como la consejería o mentoría con la intención de generar una percepción de soporte externo.
6. Brindar herramientas de conocimiento que sean de utilidad para toda la vida en áreas como: habilidades de búsqueda, comunicación, pensamiento crítico, creatividad, pero, sobre todo, habilidades sociales.

Dichos principios permiten reformular la idea de aprendizaje concebida en la actualidad, pues se tendrían que implementar métodos disímiles a los tradicionales dependiendo de los estilos de aprendizaje de las personas con aptitudes sobresalientes una vez identificados (Sánchez et al. 2021). Algunas acciones específicas que puede llevar a cabo el personal docente universitario son las siguientes: diseño de estrategias didácticas estimulantes y diferenciadas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022); instituir programas de aprendizaje acelerado o complementario (SEP, 2022), crear ambientes de colaboración, apoyo y tolerancia (López, 2007); producir recursos o programas transdisciplinarios cuyo fin sea brindar apoyo socioemocional (Ordaz-Villegas y Acle-Tomasini, 2012) y por último, ofrecer orientación individualizada por medio de un sistema de tutorías que funcione como acompañamiento para el estudiantado, pero que también, sea una actividad que eleve la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES, 2000]; Blumen, 2021).

Es importante mencionar que en muchas de las ocasiones, el personal docente no encuentra una ventaja aparente en llevar a cabo este tipo de prácticas, pues se percibe como una actividad extra que no compete a sus deberes institucionales o laborales, sin embargo, su implementación, conlleva beneficios como los siguientes: acercamiento con los estudiantes (permite conocerlos mejor, preparar materiales de apoyo didácticos ad hoc

y facilita el trabajo en el corto plazo); genera en los estudiantes una actitud positiva (hacia el docente como individuo, su trabajo y la materia que imparte) y el estudiantado aprende nuevas formas de relacionarse, a tolerar las diferencias y a resolver problemas cuando se trata de hacer trabajo colaborativo (Moreno, 2009).

A pesar de los avances, cabe preguntarse, ¿Qué se está haciendo en materia de desarrollo socioemocional en universitarios con aptitudes sobresalientes? ¿Qué puede hacer el personal docente para evaluar y atender las necesidades socioemocionales de esta población? Pues bien, varias instituciones educativas en el país se han dedicado a desarrollar investigaciones en pro del crecimiento educativo y psicoemocional del estudiante con aptitudes sobresalientes, por ejemplo, la Residencia de Educación Especial en la sede de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) y la línea de investigación Atención educativa para alumnos con aptitud sobresaliente dirigida por la Dra. Fabiola Juana Zacatelco Ramírez (FES-Z, 2023), así como la línea de investigación Visión ecosistémica de las características de alumnos con necesidades educativas especiales y sus entornos de la Dra. Gabriela Ordaz Villegas (FES-Z, 2023). El avance es importante, pero las instituciones de educación superior incluida la UNAM pueden generar acciones precisas y novedosas cuando se trata de estos estudiantes y el docente puede colaborar activamente en este proceso, como a continuación se detalla.

¿Cómo evaluar las necesidades socioemocionales del estudiantado?

Dada la carga de actividades que tiene el docente y considerando que los ciclos escolares son reducidos, muchas veces no se tiene el tiempo suficiente para conocer al estudiantado e identificar sus necesidades emocionales. En el caso de aquellos estudiantes con aptitudes sobresalientes, reconocer las problemáticas que les aquejan, es una tarea compleja, esto debido en muchas ocasiones, a su personalidad o estilo de vida, pese a ello, en este apartado se pretende brindar algunas alternativas para evaluar su condición emocional. Cabe aclarar que las estrategias que se describen no sustituyen a la valoración de un especialista de la salud mental, a pesar de ello, contribuyen en el proceso de canalización oportuna.

Referente a este tema, la Universidad Complutense de Madrid ([UCM]; s.f.) elaboró una guía de apoyo para sus académicos, con acciones específicas para evaluar el estado de ánimo del alumnado universitarios que padecen alguna discapacidad. Pese a que el contenido de la guía está orientado a estudiantes con esta particularidad, enfatizan que las medidas que proponen

son susceptibles de aplicarse en todo tipo de estudiantes. De manera general, en este documento se propone que las y los docentes realicen lo siguiente: buscar los medios para interactuar con el alumnado (mantener contacto visual y practicar la escucha activa) y evitar juzgar o minimizar sus problemas y ser paciente (no presionar para que relate su problema). Con base en estas sugerencias, en la Tabla 1 se describen las estrategias de evaluación emocional que desde una perspectiva cognitivo-conductual pueden emplear los docentes dentro del aula. Entre ellas se encuentran la observación directa, la entrevista/conversación, así como el uso de algunos cuestionarios o encuestas.

Indicaciones generales para ofrecer apoyo informativo y emocional al estudiantado con o sin aptitudes sobresalientes

Como ya se ha expresado, el docente funciona como figura mediadora y de apoyo no solo en el proceso formativo académico sino emocional y social, sin embargo, en muchas ocasiones, no cuenta con la experiencia, condición emocional, interés o formación necesaria para ofrecer este tipo de soporte (Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia ([CUAIEED], 2017). Por este motivo, se han creado distintos indicadores para facilitar la creación de ambientes inclusivos en el aula, que propicien un comportamiento ético y profesional por parte del docente y que garanticen un apoyo emocional real para las y los alumnos (CUAIEED, 2017; JED Foundation, 2022; UCM, s. f.). En la Tabla 2 se describen algunas indicaciones para ofrecer apoyo informativo y emocional al alumnado.

Tabla 1

Estrategia de evaluación	Recomendaciones para su aplicación
Observación directa	<p>-Identificar si presentan respuestas asociadas con algún trastorno del estado de ánimo (por ejemplo, si su aspecto es de cansados, si presentan apatía para realizar las actividades en clase, si están inquietos o su facie es de angustia, etc.).</p> <p>-Indagar por medio de alguna dinámica, cuáles son las situaciones que perciben como estresantes (por ejemplo, iniciar la clase con una conversación informal de 15 minutos en la cual se relaten experiencias que han alterado su estado de ánimo en las últimas semanas), instigarlos a participar y escuchar sin juzgar (todos fuimos estudiantes alguna vez).</p>

Entrevista/conversación

-De observar o escuchar que el estudiante está en condiciones adversas o se está enfrentando a condiciones estresantes de gravedad, indicar que al final de la clase pueden hablar. Si el estudiante es del sexo opuesto, solicitar que otra compañera o compañero permanezcan durante la conversación, esto evitará mal entendidos o futuras acusaciones de hostigamiento.

-Iniciar la conversación siguiendo las siguientes pautas:

1. Describir lo observado. Indicar al estudiante los cambios observados en su comportamiento o rendimiento durante la clase.

2. Expresar la emoción personal. Señalar la preocupación y ofrecer alternativas de apoyo.

3. Planear junto con el o la estudiante las acciones que se llevarán a cabo para enfrentar el problema, por ejemplo, evaluar de otra manera, aplazar las fechas de entrega de los trabajos, solicitar apoyo especializado, monitorear su estado de ánimo, tomar en algunas ocasiones las clases fuera del aula, etc.

4. Establecer acuerdos y compromisos para el cambio.

Cuestionarios/encuestas

-Elaborar cuestionarios cortos y anónimos que permitan identificar los estados de ánimo, preocupaciones o inquietudes del estudiantado. Algunas preguntas que se pueden plantear son las siguientes:

1. Durante esta semana, ¿cuáles han sido las situaciones que te han provocado estrés/ansiedad/tristeza?

2. Del 0 al 10 donde 0 es ausencia de esa emoción y 10 es la mayor expresión de esta ¿Qué tan estresado/ansioso/triste te has sentido en esta última semana?

3. ¿Qué alternativas de solución has puesto en marcha para enfrentar este problema? ¿Ha funcionado?

4. ¿Qué tipo de apoyo te gustaría recibir por parte del profesor/a de esta asignatura?

5. ¿Cuáles son las acciones/actividades con las que te comprometes para modificar la condición que ahora te aqueja?

6. Enlista por lo menos tres sugerencias para mejorar la dinámica de la clase/ para incrementar la motivación.

-Dado que los cuestionarios son anónimos para no exponer la vulnerabilidad del estudiantado, una vez revisados y ante la identificación de sus necesidades, se pueden realizar dinámicas grupales o lanzar la oferta para que aquellos que quieran hablar en privado de lo que les ocurre, puedan hacerlo al final de la clase o en un horario establecido para ello.

Nota: Elaboración propia.

Recomendaciones para ofrecer apoyo informativo y emocional al alumnado con problemas socioemocionales	
Estrategia	Descripción
Procurar hablar de la importancia de la salud mental y el desarrollo humano	El docente puede iniciar el semestre comentando en la clase que pueden acudir a él cuando tengan dificultades. Sobre todo, hay que enfatizar el mensaje durante momentos donde se experimente estrés, como, por ejemplo, en período de exámenes.
Tener plazos de entrega considerables	Evitar que la entrega de tareas o trabajos escolares sea en la noche/ madrugada o de un día para otro, para que así el estudiantado pueda priorizar el sueño. También mediante un consenso con el grupo se puede determinar la fecha y hora de entrega.
Evitar rebasar las líneas sociales que dañan la relación alumno-docente	Al ofrecer el apoyo no olvidar que es con rol de docente y no amigo, ni terapeuta del alumno o alumna en cuestión.
Evitar señalar dentro del aula al estudiante	No señalar a la persona con problemas/ conflictos a menos que se cuente con su autorización y solo si la intención es pedir apoyo al resto del grupo.
Evitar generar una actitud de sobreprotección o encasillamiento para con las y los alumnos que atraviesan por condiciones adversas	Todo apoyo tiene un límite y un nivel en su expresión, por lo tanto, no caer en el extremo de sobreproteger o resolver el problema del estudiante en cuestión.
Ser empático y permitir salir del aula y/o ausentarse en caso de que el o la estudiante lo requiera.	Plantear opciones para entregar trabajos, presentar exámenes o bien cubrir los temas vistos durante su ausencia por motivos de salud física o mental.

<p>Emplear un lenguaje inclusivo y que no favorezca la percepción de discriminación en el estudiantado.</p>	<p>El uso del lenguaje inclusivo ofrece visibilidad de las necesidades de las personas y de la diversidad de los distintos grupos independientemente de sus características y diferencias, por lo que su empleo, reduce la percepción de discriminación y la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.</p>
<p>Canalizar al alumno/a para que reciba apoyo especializado.</p>	<p>Informar al alumnado de aquellos servicios de atención psicológica que se ofrecen dentro del campus o la institución educativa. Así como compartir información sobre centro o institución externa que ofrezca servicios a bajo costo o gratuitos, proporcionar más opciones es importante ya que, en muchas ocasiones los apoyos institucionales son escasos o se encuentran saturados.</p>

Nota. Elaboración propia

De igual forma, las emociones de las y los docentes poseen una estrecha relación con la calidad educativa y las relaciones sociales que se mantengan en la institución educativa. Sobre este tema, Cejudo y López-Delgado (2017) mencionan que las emociones que experimentan los docentes tienen un efecto en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues, por un lado, el proceso educativo implica la interacción con personas y, en segundo lugar, porque la interacción con los alumnos tiene influencia en el bienestar social y personal. Por ello, el autocontrol, la gestión adecuada del estrés percibido, la capacidad de regular las emociones y la comunicación asertiva son elementos fundamentales en la salud mental de los que dedican su vida a la enseñanza. A continuación, se expresan algunas sugerencias para favorecer la adecuada gestión de emociones en el personal docente:

- Reconocer las emociones propias y los efectos que producen en el comportamiento y desempeño docente.
- Realizar acuerdos con el estudiantado para que las actividades no sean tediosas y no se exacerbe el malestar emocional.

- Dar un “tiempo fuera”. Si se presenta fatiga o algún malestar físico o emocional, se recomienda retirarse un momento del aula, comprar alguna bebida, refrescar la cara con agua o realizar ejercicios de respiración profunda. Emplear auto instrucciones como *“Tranquilo (a) esta emoción pasará”, “Respira, los alumnos (as) esperan lo mejor de ti y este problema no tiene que ver con ellos (as)”, “Es el momento de hablar con los alumnos de cómo te hace sentir su comportamiento/rendimiento”*.
- Manifestar de forma asertiva tus necesidades, opiniones e inconformidades. Para lograr esta meta se puede emplear la técnica del sándwich; 1) Iniciar con algo positivo (*“Chicos, hasta el momento han hecho un buen trabajo en la clase y los quiero felicitar”*); 2) Indicar aquello que se desapruueba o molesta (*“... sin embargo, me molesta mucho que empleen su celular en clase, percibo que no les importa el tema y que no me ponen atención”*); 3) Terminar con algo positivo (*“... sé que, si ustedes ponen la atención necesaria en las clases, seguirán haciendo un excelente trabajo y eso me motivará a hacer mejor el mío”*). Recordar que expresar necesidades, emociones u opiniones es un derecho de todos, incluidos los docentes.

Estas son algunas estrategias que el docente puede utilizar dentro del aula, además de proveer al docente un ambiente de mejor comunicación emocional con el alumnado, el mismo alumnado observa cómo resolver la situación a través de aprendizaje vicario, por observación.

Necesidades socioemocionales del estudiantado con aptitudes sobresalientes: alternativas útiles

Actualmente no existe un consenso sobre cuál es la situación socioemocional en la que se encuentra realmente esta población, sin mencionar la limitada información que se tiene al respecto, pues son pocos los estudios que se enfocan en jóvenes y adultos con aptitudes sobresalientes y los realizados en América Latina son casi inexistentes (Rinn y Bishop, 2015; Sánchez et al., 2021). Esta realidad, ha generado un vacío en el conocimiento de estos jóvenes, paralelamente, esto ha ocasionado un desconocimiento sobre la mejor forma de enseñarles, potencializar sus capacidades o desarrollar destrezas cuando se trata de interacción social y salud mental.

Las personas con aptitudes sobresalientes enfrentan una serie de problemáticas en los distintos contextos de interacción social. Estas interacciones con sus compañeros de clase, amigos y familiares pueden

tornarse complicadas por la responsabilidad depositada en ellos debido a la percepción de que son “superiores” y más inteligentes (Wiley, 2020; Worrell et al., 2019). Asimismo, suelen desarrollarse en entornos de mucha exigencia, apoyo social insuficiente y viven bajo el estigma de la genialidad a lo largo de su vida (Conejeros y Gómez, 2015). Autores como Alexopoulou et al. (2020), Conejeros y Gómez (2015) comentan que entre los principales problemas de carácter socioemocional que enfrentan las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes son dificultad para regular emociones, estrés, ansiedad y perfeccionismo desadaptativo. A continuación, se ofrecen alternativas para cada una de dichas problemáticas.

Déficit en la regulación de emociones

Cuando se habla de regulación emocional, se hace alusión a los procesos responsables de identificar, monitorear y modificar las reacciones emocionales las cuales operan según las condiciones espacio-temporales que viva un individuo (Menefee et al., 2022). En otras palabras, es la capacidad de gestionar las emociones producto de las situaciones de la vida diaria, de la convivencia con otros y de las condiciones ambientales percibidas como estresantes (McRae y Gross, 2020).

En ese respecto, Urben et al. (2018) comentan que las habilidades de autorregulación son aquellos procesos que permiten una adaptación emocional y cognitiva para afrontar un escenario en constante cambio y/o para alcanzar metas académicas y personales. Lo cierto es que, el bienestar psicológico de las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes dependerá en gran medida del tipo de competencias y habilidades con las que cuenten, las oportunidades educativas, los repertorios conductuales aprendidos en la interacción con los distintos contextos que le rodean y las estrategias de afrontamiento que empleen ante situaciones percibidas como problemáticas.

Cuando se trata de ayudar al estudiantado para que aprendan nuevas estrategias para regular sus emociones, es indispensable tener en cuenta los siguientes elementos: 1) contenido de la emoción; 2) Identificar otras manifestaciones asociadas a la emoción; y, 3) Función de las emociones. El contenido de la emoción hace alusión a las manifestaciones de esa emoción (a su morfología) y responde a las preguntas *¿qué sientes en este momento?*, *¿si pudieras poner un nombre a la emoción que sientes ahora ¿Cuál sería?*, *¿dónde y cómo se siente esta emoción?* del 0 al 10 *¿qué tan intensa es esta emoción?*

Identificar otras manifestaciones asociadas a la emoción. Toda respuesta emitida por un individuo en la interacción con otros tiene diversas manifestaciones o niveles, no solo el emocional. Estas respuestas pueden ser evidentes (conductas) o encubiertas (pensamientos o respuestas fisiológicas). Sirva el siguiente ejemplo como recurso para el lector, imaginemos que, un grupo de estudiantes se encuentra en el aula dispuestos a escuchar el seminario a cargo del profesor. Durante la clase, el profesor se dirige particularmente a uno de ellos y emite la frase: “Al término, me gustaría hablar contigo”. Al instante, el alumno en cuestión genera pensamientos como “¿qué hice?”, “¿me va a regañar?”, “¿tendrá que ver con mi calificación o mis tareas?”. Ante tal incertidumbre, no solo se manifiestan este tipo de pensamientos, sino que también se observa cómo el estudiante no deja de morder el lápiz, tiene temblor en piernas, además, experimenta emociones como angustia y ansiedad. A nivel fisiológico tiene dolor estomacal leve y sudoración excesiva. Algunas de estas respuestas son susceptibles de observarse por el docente, mientras que otras, solo pueden ser identificadas por medio del interrogatorio. El docente puede ayudar al estudiante a identificar los distintos niveles de respuesta con preguntas cómo: *¿qué estás pensando en este momento?, Muchas veces además de sentir alguna emoción percibimos algún malestar físico ¿eso te está pasando ahora?, Observo que no dejas de mover las piernas, eso me hace pensar que estás nervioso ¿estoy en lo correcto?, ¿Hay alguna otra molestia, emoción o pensamiento que tengas en este momento?*

Función de las emociones. En el entendido de que las emociones pueden existir sin la necesidad de ser expresadas, la regulación emocional también conlleva la evaluación por parte del que la vive y de aquellos que la observan a través de los repertorios conductuales, es decir, no solo involucra los esfuerzos para regular esa experiencia sino emplear estrategias para expresarla. Cuando la emoción se expresa (particularmente de manera conductual), adquiere una función, ya sea adaptativa (por ejemplo, respirar profundamente, apartarse de una discusión, llorar, gritar a solas, etc.) o desadaptativa (por ejemplo, agredir a otro, autolesionarse, fumar, beber alcohol, etc.). La función que adquiere una emoción está relacionada con el contexto, el clima emocional de la familia, las características de los padres y madres de familia, la capacidad de ajuste a las situaciones adversas (afrentamiento/resiliencia), las situaciones que evocan dicha emoción y la historia de aprendizaje (Morris et al. 2007). El docente puede instigar al estudiantado a qué identifiquen la función y las formas en las que expresan las emociones con preguntas cómo: *¿Qué sueles hacer cuando experimentas esta emoción?, ¿Te funciona esta estrategia?, Si no te funciona ¿qué otro*

tipo de estrategias crees que puedas usar?, ¿qué dicen o comentan las personas que te rodean cuando expresas esa emoción?, ¿crees tú que hay otras formas de expresar saludablemente esta emoción?, ¿con quién, en qué momentos, bajo qué circunstancias crees que puedas “descargar” esta emoción?

Igualmente, el docente puede sugerir estas técnicas sencillas para una regulación emocional eficaz:

1. *Elaboración de un diario de emociones.* Toda vez que se identifiquen las emociones, se pueden describir las situaciones que las evocan, sus manifestaciones y las consecuencias que se presentan, es decir, hacer un diario. Esta estrategia consiste básicamente en escribir los acontecimientos relevantes y ayuda a los individuos a conocer las etapas en las que se revelan esas emociones, la intensidad y los cambios que provoca. Es una herramienta flexible en la que se puede ver el cambio en los parámetros en los que se presenta dicha emoción, por ejemplo, su intensidad (del 0 al 10) y la frecuencia de las conductas recurrentes bajo cierta emoción. Según Maciejewski et al. (2017) las ventajas de utilizar este tipo de registros es que esas medidas de autoinforme surgen de muchos procesos que no son observables a simple vista, sin embargo, a través de las evaluaciones de las experiencias que se viven, el individuo puede construir nuevas formas de comunicar lo que sienten, y a la lectura de esas experiencias pasadas puede presentarse una comprensión cognitiva de las emociones y reproducir nuevas y mejores formas de expresarlas en el futuro. En el Anexo 1 se describe un ejemplo de lo que se puede incluir en este tipo de herramientas.
2. *Tiempo fuera.* Es la estrategia que consiste en apartarse o aislarse de la situación percibida como aversiva o de conflicto, comentando a las otras personas implicadas que hay malestar emocional y que se apartará del lugar para calmarse (Costenbader y Reading-Brown, 1995). Posteriormente, ya controlada la emoción, el individuo puede regresar y mantener la conversación. En el Anexo 2 se describen los pasos para implementar esta estrategia.
3. *Reevaluación cognitivo-emocional.* Esta estrategia constituye un esfuerzo doble, pues no solo se intenta regular la emoción sino los pensamientos producto de ella, ayuda al individuo a que éste analice la situación problemática desde una perspectiva diferente y flexible pues muchas veces la emoción es el resultado de lo que se piensa/percibe de

una situación y no realmente lo que está ocurriendo (Troy et al., 2018). Por ejemplo, se pueden sustituir los pensamientos y pasar de un *“Todo lo que he hecho en este semestre, ha sido un desastre”* a *“Trabajé duro y aunque algunas cosas no resultaron como yo esperaba, hice un buen trabajo”*. Esta revaloración implica aceptar las cosas que no se pueden cambiar (las emociones y conductas de otros) y aquellas que aproximan a un individuo a lo que verdaderamente es valioso/importante en su vida, pues esa emoción, al igual que todo, es temporal y no todo lo que se piensa es cierto (ver Anexo 3).

Estrés y Ansiedad

El estrés y la ansiedad son dos de los problemas más frecuentes en la comunidad estudiantil. Desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), el estrés es definido como una respuesta la cual ocurre cuando un individuo percibe que las demandas de una situación o contexto superan los recursos de los cuales dispone para hacerle frente. Si bien estas valoraciones son dinámicas si se presentan de forma crónica, pueden afectar el bienestar subjetivo de las personas de manera considerable. Por otro lado, la ansiedad es un conjunto de respuestas emocionales que suelen acompañarse de malestar físico intenso (agitación o inquietud interna) derivadas de las preocupaciones o de los pensamientos anticipatorios o de amenazas futuras (Xi, 2020).

Los estudiantes con aptitudes sobresalientes suelen planear sus actividades con base en estándares de calidad demasiado exigentes, lo que provoca respuestas de ansiedad y estrés. Estas actividades pueden ser autoimpuestas o pueden configurarse según las exigencias de otras personas que forman parte de la escuela o de la familia (Conejeros y Gómez, 2015). Aunado a ello, tienen dificultades para aceptar los fracasos y pueden comportarse de forma obsesiva al realizar una tarea, no se sienten completamente satisfechos con su rendimiento y se comparan con otros frecuentemente (Alexopoulou et al., 2020). Algunas estrategias que pueden ser de utilidad son los ejercicios de respiración profunda y tácticas para una adecuada gestión del tiempo y planificación de actividades, las cuales se describen a continuación.

1. *Respiración diafragmática profunda.* En las técnicas basadas en la respiración, el principal mecanismo está cimentado en las interacciones cardiorrespiratorias del control vagal, su objetivo es facilitar el control voluntario de la respiración y que sea automático en situaciones de estrés o ansiedad (Tavoian y Craighead, 2023). La denominada respiración diafragmática se caracteriza por la expansión y contracción del diafragma

más que en la elevación de los hombros y el pecho para respirar profundamente. En esta técnica se inspira por la nariz y expira por la boca de forma pausada y de preferencia en un lugar tranquilo y en una postura adecuada (Gerritsen y Band, 2018). La respiración diafragmática activa el sistema nervioso parasimpático contrarrestando la respuesta de alerta que provoca la elevación de la presión arterial y la frecuencia cardíaca, además, incrementa la sensibilidad de percibir los cambios físicos producidos por el estrés o la ansiedad y ayuda al individuo a responder de manera más efectiva a lo largo del tiempo (Ma et al., 2017). En el Anexo 4 se describen los pasos para llevar a cabo esta técnica.

2. *Gestión del tiempo y planificación de actividades.* Cuando se habla de gestionar el tiempo, se hace alusión a la capacidad para hacer las tareas y actividades cuando se planean y en un tiempo delimitado (Thomack, 2012). Emplear el tiempo de manera eficiente, proporcionada, bien distribuida y realista valorando un plan sobre el cual se trabajará. De manera complementaria, la planificación de actividades permite al individuo organizar sus labores bajo diferentes criterios: para lograr objetivos claros y para atender las tareas según su relevancia (urgencia, prioridad o dificultad). Sea cual sea el criterio bajo el cual se planea, el adecuado uso del tiempo y la distribución racional de las actividades diarias permite al individuo tener sensación de control y reducir los estados de ansiedad y estrés (Gavino, 2008). La programación de actividades facilita la distribución de los tiempos, ayuda a evitar la procrastinación y la sobrecarga de trabajo por acumulación de tareas, asimismo, favorece la reserva de espacios y momentos para el descanso y la ejecución de actividades recreativas que son fundamentales en los jóvenes (Adams y Blair, 2019). Algunas estrategias para gestionar el tiempo y programar las actividades adecuadamente son:
 - a) *Técnica Pomodoro:* Es una herramienta que se basa en realizar tareas en sesiones de trabajo cuya duración es de 25 minutos y, posteriormente, descansar 5 minutos. Si se cumplen con cuatro sesiones de trabajo de forma consecutiva, el último descanso puede durar 15 minutos. Los objetivos de esta técnica son: aliviar la ansiedad, mejorar la atención y concentración, impulsar la motivación y reforzar la determinación para lograr objetivos (Cirillo, 2020). Los pasos para llevar a cabo la técnica se describen en el Anexo 5.
 - b) *Diagrama de Gantt:* Se trata de un programa de trabajo que permitirá a las y los estudiantes identificar la secuencia y la temporalidad de las

actividades que van a desarrollar. Este diagrama es una representación gráfica en la cual se describen las tareas para ejecutar un proyecto, fijando lapsos de tiempo reales para la ejecución (Morris, 1994). En el Anexo 6 se puede observar un ejemplo para su elaboración.

- c) *Eliminación de distractores.* Aunque la tecnología moderna nos ha permitido ahorrar tiempo, también lo consume. Por ejemplo, el uso del teléfono móvil a la par de la ejecución de las tareas reduce la capacidad de concentración y genera una dependencia. Al respecto, Thomack (2012), menciona que las mejores alternativas para evitar distracciones por el uso del teléfono celular son las siguientes: ser selectivo al compartir el número del teléfono (hay personas o vendedores que llaman o escriben en momentos inoportunos), apagar el teléfono en momentos de trabajo y por la noche, establecer parámetros y horarios de disponibilidad vía celular, programar el tiempo para devolver llamadas y mensajes y finalmente, controlar el tiempo que se gasta en redes sociales.
 - d) *Uso de aplicaciones, agendas y calendarios.* Sincronizar las tareas con una aplicación o anotar una lista de pendientes y las fechas de entrega de los trabajos, ayuda al estudiantado a marcar límites, a programarse y reduce la probabilidad de olvidar cosas o proyectos importantes.
3. Otra estrategia para regular el estrés, la ansiedad y la depresión es el denominado Entrenamiento Solución de Problemas (Pulido, 2022), el cual ha sido identificado como técnica que permite a los individuos tener la capacidad de abordar los problemas de una manera sistemática y racional (D´Zurilla y Nezu, 2007; Krause et al., 2021; Metz, et al., 2023). Los pasos que deberán seguir para entrenarles en esta técnica se describen en el Anexo 7.

Perfeccionismo desadaptativo

Actualmente hay un debate sobre si existe alguna forma saludable de trabajar por la excelencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes, sin embargo, un problema común en esta población es el perfeccionismo desadaptativo el cual implica el miedo a fallar y el deseo imperante de hacer todo de manera excelente para lograr, a partir de ello, la aceptación de otros. El perfeccionismo, no es en sí mismo un problema psicológico sino un conjunto de comportamientos que se asocian con las relaciones con otros (competencia o establecimiento de estándares producto de la comparación), la autoestima (valor se otorga el individuo y a las actividades que realiza) y con la conexión emocional que se quiere tener con los demás (Pfeiffer, 2018).

El perfeccionismo puede clasificarse de dos maneras: 1) perfeccionismo saludable, en el cual se observa una tendencia a tener estándares altos de desempeño pero se ajustan a las capacidades y son realistas, por lo tanto, son flexibles y reconocen los avances y logros aun cuando no se culminen las metas de la forma deseada; 2) el perfeccionismo desadaptativo, en donde se fijan estándares poco realistas y persiste la sensación de fracaso, los individuos con este tipo de perfeccionismo son exigentes consigo mismos y se autovaloran de forma negativa (Kozłowska y Kutyl-Pachecka, 2022).

Algunas acciones que puede llevar el docente en estos casos son las siguientes:

1. *Apoyar al estudiante a identificar los pensamientos asociados al perfeccionismo y modificarlos por otros más realistas.* Las distorsiones cognitivas más comunes asociadas con el perfeccionismo son la atención selectiva (tendencia a focalizarse en los fracasos, complicaciones o errores); la minimización-maximización (tendencia a exagerar los sucesos negativos de las situaciones y minimizar lo positivo) y las sentencias del tipo “debería” o “tengo que” (reglas arbitrarias que define el modo de ser de una persona o cómo tienen que ser las cosas; Beck et al., 1979). Este tipo de creencias pueden modificarse a partir de plantear preguntas como: *¿Qué es lo peor que puede suceder si te equivocaste en esta ocasión?, ¿Qué hay de malo con no sacar 10?, ¿Dirías que esta calificación te define como persona o cambiaría el valor que tienes ante otras personas?, ¿es realista esta forma de pensar?, ¿no será que tus pensamientos se fundamentan en cómo te sientes y no en los hechos?*
2. *Enseñar al estudiante a comunicarse consigo mismo de forma positiva.* Para lograr este punto el docente debe tener en claro dos cosas: 1) las acciones, logros o nivel de inteligencia no define a una persona; y, 2) las palabras o frases producto del auto diálogo interno tienen un efecto en el comportamiento. Es fundamental enseñar la importancia de trabajar en la aceptación de las equivocaciones y mencionar que si se dice frases como: *“soy un/a inútil/tonto”* y *“siempre lo hago mal y estoy seguro de que me equivocaré”*; podrían funcionar como instrucciones o creencias centrales, es decir, como “hechos” que hablan de su supuesta valía como persona y no de un comportamiento que es susceptible de cambiar, por lo tanto, aprender a modificarlas resultará en una sensación de bienestar y evitará la presencia de sentimientos de frustración (Burns, 1980).
3. *Comparación justa y establecimiento de relaciones interpersonales libres de competencia destructiva.* Si se observa que el estudiante en

cuestión tiende a compararse con otros alumnos más adelantados o con mayor promedio en una tarea o prueba, hay que explicar que las comparaciones deben ser justas, en otras palabras, no solo pensar que se falló y caer en un empobrecimiento individual, sino generar sentimientos de aceptación y gratitud ya que otros alumnos tienen menor promedio o mayores dificultades en el aprendizaje en comparación con él o ella (Crusius y Mussweiler, 2012).

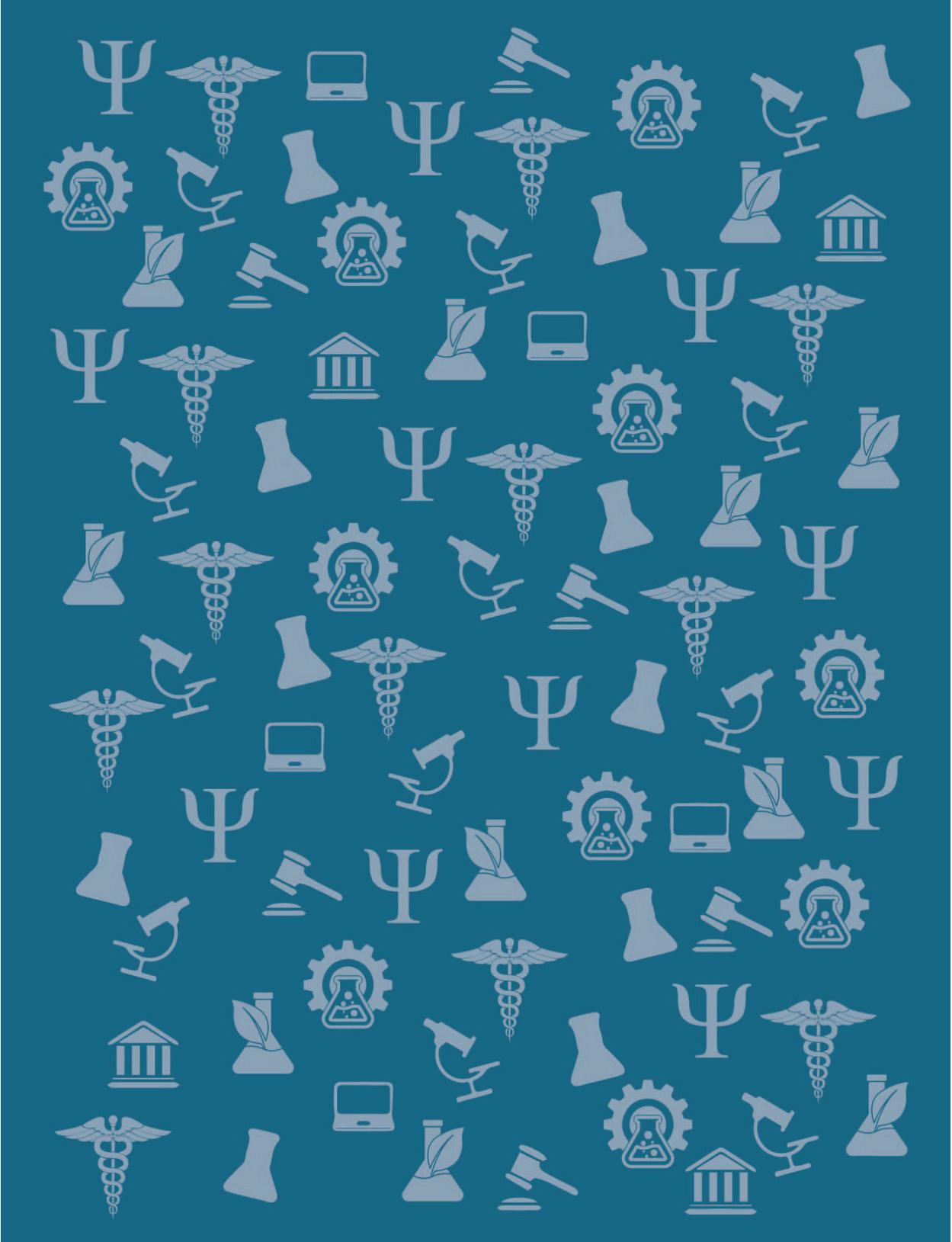
Se sugieren estas estrategias desde el modelo cognitivo-conductual ya que se cuenta con eficacia empírica y resultan de gran utilidad en estudiantes universitarios, muestra de ello es la revisión sistemática de la literatura realizada por Worsley et al. (2022), la cual tuvo por objetivo identificar la efectividad de las intervenciones para mejorar la salud mental y el bienestar de los estudiantes universitarios. Los estudios analizados en esta investigación fueron 27 y todos ellos concluyeron que las intervenciones cognitivo-conductuales de segunda y tercera generación resultaron de utilidad para abordar una amplia gama de problemáticas como: distrés emocional, ansiedad, depresión y estrés percibido. En cuanto a la modalidad de las intervenciones, los hallazgos revelan que resultaron ser eficaces aquellas que se suministraban de forma presencial, en línea o con el uso de alguna tecnología. Por otro lado, las técnicas mayormente empleadas fueron la psicoeducación, el entrenamiento en estrategias de relajación, entrenamiento en habilidades sociales, *mindfulness*, terapia de aceptación y compromiso, entrenamiento para la búsqueda de apoyo social, programas de recreación y gestión del tiempo.

A lo largo de este capítulo se describieron las necesidades y características socioemocionales del estudiantado con aptitudes sobresalientes, así como, algunas acciones y estrategias de atención que puede llevar a cabo el docente de nivel superior. Si bien es cierto no hay un consenso en términos de la aptitud sobresalientes y su relación con el bienestar psicológico, aún queda mucho por conocer cuando se habla de riesgos y problemas psicosociales en este tipo de población (Alexopoulou et al., 2020; Garces, 2021).

El bienestar socioemocional de estos estudiantes dependerá en gran medida de la familia, del docente y del ajuste y oportunidades educativas que se le ofrezcan al paso del tiempo, por tanto, conocer la vida de las personas con aptitudes sobresalientes es un fenómeno digno de analizar desde una perspectiva multidimensional pero también multinivel. Es aquí donde el docente juega un papel importante y puede crear espacios de comunicación abierta y segura donde el estudiante pueda expresar sus necesidades, preocupaciones y emociones, esto implica, comprender la perspectiva del

otro para así construir conexiones afectivas, optimistas y compasivas (Pollet y Schnell, 2017). Durante la convivencia diaria el docente puede detectar los problemas que están fuera de su alcance profesional, por lo tanto, debe promover en los y las estudiantes la búsqueda de apoyo especializado ya sea médico, psicológico y/o académico (Angela y Caterina, 2022). Es importante recordar que, si bien los docentes no son psicólogos y no tienen a formación para atender las necesidades psicosociales de los estudiantes, si pueden canalizarlos con profesionales capacitados en salud mental, evitando la posible desinformación y la presencia de riesgos mayores.

Sin duda, la práctica docente es complicada de ahí la necesidad de reconocer sus diversas dimensiones y crear planes de desarrollo institucional en pro de los grupos minoritarios como las personas con aptitudes sobresalientes. A su vez, es responsabilidad de las instituciones educativas crear alternativas de capacitación para el personal docente en temas de primeros auxilios psicológicos, contención emocional y consejería, de tal suerte que se pueda canalizar a tiempo a aquellos que requieren atención especializada. Evidentemente hay mucho por hacer en este tema, pero se espera que al paso del tiempo y con el desarrollo de investigaciones y trabajos como este, se mitiguen los rezagos y se atiendan sus necesidades.



ANEXO 1

Diario de emociones

Instrucciones: Evalúa la emoción más importante/problemática de este día. Indica la intensidad en la que ésta se manifestó y su posible función.

Hora:

Situación (¿qué pasó?):

Registra tu emoción más fuerte del día/la más duradera/o que te resultó más problemática (¿Qué nombre le otorgo a esta emoción?): _____

Pensamiento (¿Qué idea/pensamiento/creencia tuve en ese momento?):

Observa la siguiente regleta y marca con una X la intensidad de esta emoción:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de la emoción										

Función de la emoción (¿Qué estás tratando de comunicar, ¿para qué te sirve, ¿qué necesitas?): _____

¿Qué harías diferente la próxima ocasión de presentarse esta emoción?

Nota: Elaboración propia

Pasos para implementar el Tiempo Fuera Emocional (Time Out)

Instrucciones: En situaciones de conflicto o en condiciones en donde una emoción se presente de manera intensa (por ejemplo, enojo, frustración, ansiedad, etc.), sigue los siguientes pasos:

Paso 1. Empieza por tomar un tiempo muerto...disminuye la estimulación a tu alrededor. Ve a un lugar más tranquilo lejos de desencadenantes angustiosos o personas que te incomodan.

Paso 2. Deja lo que estás haciendo. Por lo regular, el cuerpo advierte y manifiesta signos cuando se revelan los pensamientos angustiantes o perturbadores. Cuando esto suceda, puedes decirte a ti mismo/a, frases que te permitan calmarte y pensar más claramente.

Paso 3. Respira profundamente mientras estás apartado/a de la zona/situación de conflicto. Puedes emplear otras estrategias como contar lentamente hasta 10, tomar un trago de agua o dar un paseo por el patio de la escuela o las jardineras.

Paso 4. Regresa cuando estés tranquilo/a. Una vez que tengas tus emociones abrumadoras bajo control, habla con la persona o afronta la situación que desencadenó tu angustia emocional. Recuerda que todas las emociones y los pensamientos son temporales.

Nota: Elaboración propia

ANEXO 3

Reevaluación cognitivo-emocional

Instrucciones: Escribe en el siguiente recuadro los pensamientos que te generan las situaciones que vives en el contexto escolar, posteriormente, trata de modificar dicho pensamiento por otro más racional basado en las evidencias y no en la emoción que sientes en ese momento. Observa el ejemplo. Tip: Cuando escribas el pensamiento alternativo intenta pensar en lo que le dirías a un amigo/a si lo escucharas decir esas palabras.

Ejemplo:

Situación: El día de hoy entregaron calificaciones del semestre y bajé dos décimas en mi promedio general.	
Pensamiento automático <i>(suele ser irracional y desproporcionado)</i>	Pensamiento alternativo <i>(suele ser realista y se fundamenta en las evidencias y no en las suposiciones personales)</i>
<i>"Claro, eso te pasa por no estudiar. Eres un/a inútil"</i>	<i>"En este semestre no obtuviste lo que esperabas, pero te esforzaste mucho y no reprobaste aun cuando fue difícil. El próximo semestre puedes recuperarte."</i>
Situación:	
Pensamiento automático <i>(suele ser irracional y desproporcionado)</i>	Pensamiento alternativo <i>(suele ser realista y se fundamenta en las evidencias y no en las suposiciones personales)</i>
Nota: Elaboración propia	

Instrucciones para llevar a cabo la respiración diafragmática profunda (RDP)

La RDP es una técnica que tiene tres objetivos:

1. Relajar. Te libera de la ansiedad y el estrés.
2. Proteger. Disminuir la sobreactivación fisiológica que genera malestar físico.
3. Equilibrar. Favorece la regulación de emociones y por lo tanto, permite responder de una forma más adaptativa en situaciones estresantes.

1

Recostado o en una posición cómoda, coloca una mano sobre el pecho y otra sobre el abdomen (una mano por arriba del ombligo). Asegúrate de llevar el aire por la parte de debajo de los pulmones sin mover el pecho.

2

Lleva el aire hacia abajo.

- a) Inhala lenta y profundamente por la nariz.
- b) Lleva el aire hasta el fondo de los pulmones

3

Retén el aire en esa posición por un momento (3-4 segundos)

4

Suelta el aire. Exhala por la boca lentamente hundiendo un poco el estómago y sin mover el pecho.

5

Repite este ejercicio por dos o tres minutos.

- Evita realizar este ejercicio después de comer.
- Detén el ejercicio si sientes mareos o náuseas y retoma minutos después.
- Recuerda que el dominio de esta técnica requiere práctica constante, por lo que se sugiere realizarlo por las mañanas y antes de dormir para un mayor efecto relajante.

Nota: Elaboración propia.

Instrucciones: Si tu deseo es disminuir el estrés y ansiedad ante la carga académica y laboral, la Técnica Pomodoro puede ser un recurso útil para gestionar tu tiempo y concentrarte en la actividad. Sigue estos pasos:

- 1 Crea una lista de tareas en orden de importancia.
- 2 Configura un temporizador o una alarma de 25 minutos
- 3 Trabaja en una tarea durante ese intervalo de tiempo y concéntrate en ella. No olvides desactivar tus datos y evita estar al pendiente de las notificaciones de tu teléfono celular.
- 4 Tómate 5 minutos de descanso
- 5 Después de la cuarta sesión de trabajo, puedes tomar un descanso mayor de entre 15 y 30 minutos.

Nota: Elaboración propia con base en Crillo (2020).

ANEXO 6

Diagrama de Gantt (ejemplo)

Actividades	Total de hrs	Agosto				Septiembre				Octubre	
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 1	Sem 1
Leer capítulo 6 de libro de prácticas	4	2	2								
Preparar el examen extraordinario de 30 preguntas				3	2	2					
Escribir un ensayo de la evolución de la ciencia de 25 páginas						1	3	2	2		
Elaborar infografía relacionada con el tema de técnicas de estudio									1	2	

Recuperado de: <https://guiadeempresario.com/administracion/diagrama-de-gantt/>

Pasos para implementar la técnica en solución de problemas

Orientación al problema

Este paso consiste en ayudar al individuo a analizar sus creencias, actitudes y reacciones emocionales relacionadas con el problema y su capacidad para resolverlo. Esta orientación puede ser positiva (considerarlo como un reto y visualizarlo de forma optimista) o negativa (considerarlo como amenaza y que es irresoluble).

Definición del problema

Apóyale a delimitar el problema de forma concreta, indicando la diferencia entre las situaciones reales y las suposiciones personales subjetivas. Para conocer la naturaleza de la situación, se pueden formular las siguientes preguntas: ¿qué es lo que sucede?, ¿quiénes están involucrados?, ¿dónde se suscita el evento que genera el malestar emocional? y ¿en qué momentos ocurre?

Generación de alternativas

Apóyale a delimitar el problema de forma concreta, indicando la diferencia entre las situaciones reales y las suposiciones personales subjetivas. Para conocer la naturaleza de la situación, se pueden formular las siguientes preguntas: ¿qué es lo que sucede?, ¿quiénes están involucrados?, ¿dónde se suscita el evento que genera el malestar emocional? y ¿en qué momentos ocurre?

Generación de alternativas

En este paso se deberá ayudar al estudiante en cuestión a pensar y escribir todas aquellas alternativas para resolver el problema. Hay que indicarle tres cosas: que no existen ideas "tontas" o descabelladas, hay que aplazar el juicio, es decir, no dejar de anotar las ideas solo porque se cree que no servirán y finalmente, anotar el mayor número de ideas posible. La finalidad de la lluvia de ideas es promover la creatividad y el afrontamiento activo.

Toma de decisiones

En este paso se enseña al estudiante en cuestión a seleccionar las mejores alternativas. Se solicita que actúe como un juez y que identifique las ventajas y desventajas que se anticipan de las ideas que se generaron en el paso anterior.

Ejecución y verificación

El estudiante en cuestión pondrá en marcha la decisión que tomó elaborando un plan para ejecutarlo, una vez hecho esto, valorará si se solucionó el problema (de manera completa o parcial). De no estar resuelta la situación problemática, deberá elegir de entre las otras opciones que ordenó con base en su viabilidad y consecuencias anticipadas.



Estrategias Metacognitivas Para El Desarrollo De Alumnos Con Aptitudes Sobresalientes

Judith Salvador Cruz y Roberto Peña Escamilla

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Todo estudiante que ingresa a la educación superior necesita gestionar su conocimiento y su aprendizaje de manera estratégica. Para ello pueden valerse de herramientas metacognitivas que les permitan controlar su aprendizaje y aumentar su conciencia cognitiva (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014).

Las estrategias metacognitivas son herramientas que ayudan a los estudiantes a aprender y comprender mejor la información. Su desarrollo es fundamental para potenciar el aprendizaje en estudiantes universitarios, especialmente en aquellos(as) con aptitudes sobresalientes. La metacognición permite a estudiantes no solo reconocer sus fortalezas y debilidades, sino también regular y adaptar sus estrategias de estudio de manera eficaz. En el contexto universitario, donde se espera que el estudiantado enfrente tareas complejas y autónomas, proporcionar habilidades metacognitivas se convierte en una herramienta crucial para mejorar su rendimiento académico y desarrollar una mayor autoconfianza en sus capacidades.

Estudios indican que estas estrategias son especialmente útiles para desarrollar habilidades como la resolución de problemas matemáticos, comprensión lectora en diferentes contextos y comprensión profunda de los conceptos, mejorando las capacidades del estudiante (Bono et al., 2018; Llerena-Abanto et al., 2023; Márquez-Cabellos et al., 2017; Paz-Penagos, 2010; Saravia-Yataco et al., 2023). El alumnado con aptitudes sobresalientes tiene un potencial cognitivo elevado, pero este potencial no siempre se traduce en éxito académico a menos que cuenten con estrategias que les permitan gestionar sus procesos de aprendizaje de forma consciente

y deliberada. Además, el desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes con altas capacidades contribuye a su crecimiento personal y profesional, ya que les dota de habilidades para aprender a lo largo de la vida, enfrentarse a problemas complejos y adaptarse a entornos cambiantes.

Metacognición: evolución de la variable

A principios de la década de los años 70, Flavell et al. (1995) dieron sentido al concepto de metacognición relacionándolo con las actividades de control y regulación que se presentaban en la solución de problemas (Ashman y Conway, 1992; Mayor et al., 1995). Distintos autores definen la "metacognición" como el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de los procesos mentales; Burón (1996) sugiere llamarla conocimiento auto-reflexivo, destacando que se refiere al entendimiento de nuestra propia mente obtenido a través de la auto observación o "intracognición", para distinguirlo del conocimiento del mundo exterior. Por otro lado, Brown et al. (1986) la define como el conocimiento de nuestras cogniciones, enfatizando no solo su función cognitiva, sino también su función autorreguladora. Por lo tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan/interfieren su operatividad, entre otras (Burón, 1996; Mayor et al., 1995).

La metacognición está enfocada en planificar estrategias que regulen su conciencia y memoria durante su desempeño académico (Chirilos, 2014; Sanz, 2010). Las actividades metacognitivas son formas en que las personas se autorregulan durante la resolución de problemas o al abordar una tarea (Cooper, 1998). En cuanto a las estrategias metacognitivas del proceso lector, Ríos-Cabrera (1991) describe la meta comprensión como un conjunto de recursos cognitivos que facilitan la lectura y la autorregulación de las habilidades lectoras. Esta autorregulación en la lectura tiene tres etapas: planificación, supervisión o monitoreo y evaluación.

Hay dos elementos clave en la metacognición: el conocimiento y el control. El conocimiento metacognitivo se refiere a lo que se sabe, mientras que el control metacognitivo se refiere a cómo se aplica ese conocimiento. Ambos son fundamentales para el aprendizaje (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014; Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008).

En matemáticas, estudios han demostrado que el uso de estrategias metacognitivas mejora la capacidad de resolución de problemas en estudiantes (Llerena-Abanto et al., 2023). En lectura, estas estrategias

también son efectivas para desarrollar habilidades de razonamiento profundo y mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de diferentes edades y contextos (Saravia-Yataco et al., 2023). En la educación superior, es crucial que el estudiantado adquiera saberes y dominen los procesos de aprendizaje basados en la metacognición. Esto les permite enfrentar las demandas del entorno y superar los desafíos académicos con mayor éxito (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014).

Estrategias desde enfoques y modelos teóricos que sustentan la metacognición

Es comúnmente aceptado que estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden navegar por el sistema educativo con éxito sin necesidad de apoyos específicos. Sin embargo, esta suposición a menudo conduce a pasar por alto las necesidades únicas, las habilidades distintivas y las destrezas particulares de estos estudiantes, lo que resulta en una falta de implementación de programas educativos adaptados a sus intereses y motivaciones individuales (Márquez-Cabellos et al., 2017). Es esencial proporcionar formación en habilidades de aprendizaje para que los estudiantes alcancen su máximo potencial y sobresalgan académicamente (Beltrán, 2003). Estas estrategias mejoran el rendimiento académico y fomentan el desarrollo personal y profesional, garantizando igualdad de oportunidades para todos los aprendices (Beltrán y Genovard, 1996).

La investigación ha demostrado consistentemente que estudiantes con aptitudes sobresalientes exhiben una capacidad excelente para resolver problemas de manera eficiente y seleccionar estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas para abordar diferentes situaciones de aprendizaje (Pomar et al., 2006). De la misma forma, estudiantes universitarios que emplean estrategias metacognitivas tienden a obtener mejores resultados académicos en comparación con sus pares que no las utilizan, lo que subraya la importancia de fomentar el desarrollo de estas habilidades desde una edad temprana (Sánchez y Pulgar, 2014).

Además de identificar y comprender las estrategias de aprendizaje es muy importante desarrollar programas de apoyo y enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante, así como el aprendizaje inclusivo y estimulante que fomenten la participación constante y el compromiso con el proceso de aprendizaje (Beltrán, 2003). A continuación, se presentan explicaciones y propuestas de apoyo desde diferentes enfoques y modelos, con el objetivo de que puedan implementarse por parte de docentes con sus grupos de estudiantes con aptitudes sobresalientes y en su grupo en general.

La psicología cognoscitiva se basa en cómo la información que recibimos a través de los sentidos se transforma, almacena y usa en nuestro entorno, facilitando así la cognición (Chirilos, 2014; Noronha y Poggioli, 2016). En este enfoque, el profesorado debe traducir la información en un formato que sea comprensible para los estudiantes (Chirilos, 2014).

En el aprendizaje por descubrimiento, el docente organiza la clase para que sus estudiantes participen formulando preguntas, enfrentándose a situaciones nuevas o resolviendo problemas interesantes (Noronha y Poggioli, 2016). En lugar de darles la solución, les proporciona material y los anima a hacer observaciones, plantear hipótesis y encontrar alternativas (Muñoz-Muñoz y Ocaña De Castro, 2017). Este proceso involucra tanto el pensamiento intuitivo como el analítico. Algunas estrategias incluyen la organización del contenido, la planificación y la elaboración, sobre todo en la actualidad, integrando recursos tecnológicos innovadores (Arrausi y Ribosa-Martínez, 2018).

Por ejemplo: En lugar de explicar directamente las leyes de la física, el profesorado podría presentar un problema de la vida real, relacionado al diseño de un puente con materiales limitados. De esta forma, los estudiantes podrían explorar diferentes materiales, formular hipótesis sobre la resistencia y estabilidad, probando sus ideas mediante simuladores virtuales o construcciones en pequeño.

La organización del contenido se puede hacer mediante ejemplos, ayudando a los estudiantes a crear sistemas de codificación, aplicando el nuevo aprendizaje en diferentes contextos (Bara, 2001). En las estrategias metacognitivas de organización se incluyen cuadros sinópticos, ensayos, mapas mentales y conceptuales, que permiten a sus estudiantes plasmar el conocimiento de manera tangible para facilitar la comparación del contenido (León-Urquijo et al., 2014). Este tipo de recursos ayudan a estructurar el conocimiento de manera que sea más fácil de recordar, memorizar la información, almacenando en la memoria a largo plazo y finalmente aplicarla (León-Urquijo et al., 2014; Noronha y Poggioli, 2016; Saravia-Yataco et al., 2023).

Ejemplo: En clases cuyo contenido no sea fácil de observar, como el sistema nervioso, se puede utilizar la página web de Canva, para generar mapas mentales sencillos de compartir entre estudiantes, o recurrir a MindMeister para generar el contenido de forma colaborativa. Esto les ayuda a visualizar

cómo se interrelacionan los conceptos y a memorizar mejor la información. En complemento a las formas tradicionales de realizar estas actividades, se puede recurrir al uso de inteligencia artificial, como apoyo en diferentes áreas, como el reconocimiento de imágenes estáticas, operaciones matemáticas, la clasificación y etiquetado de objetos (Castillejos-López, 2022; Forero-Corba y Bennisar, 2024).

Los agentes virtuales conversacionales (modelos de inteligencia artificial dispuestos en forma de aplicaciones con mensajería) pueden ser una herramienta efectiva para tutorizar trabajos universitarios, brindando retroalimentación a estudiantes y mejorando el aprendizaje autónomo (Artiles-Rodríguez et al., 2021). Hoy en día es frecuente que estudiantes empleen estos recursos para tareas, incluyendo presentaciones. Incluso, un estudiante trabajando en un proyecto de investigación podría utilizar un agente virtual conversacional para recibir retroalimentación inmediata sobre la estructura de su trabajo, sugerencias de mejora, y para obtener referencias adicionales sobre el tema. Así como los profesores pueden generar ilustraciones alusivas al contenido de sus asignaturas y compartir la información en forma de mapas mentales o cualquier otro diseño, e ir integrando modificaciones junto a sus aprendices para prevalecer la información más actualizada posible.

Además, también se utilizan estrategias metacognitivas de planificación. Estas técnicas ayudan a estudiantes a establecer metas de aprendizaje, pronosticar resultados y programar horarios de estudio efectivos. Investigaciones realizadas por neurocientíficos muestran que el multitasking o capacidad de multitareas, bastante frecuente en estudiantes de universidad, reduce la capacidad del cerebro para recuperar información de manera efectiva (Herbas-Torrice et al., 2019). Para reducir los niveles de multitasking, contrarrestar la procrastinación recurrente y aumentar o mantener el rendimiento académico en estudiantes con aptitudes sobresalientes, se pueden utilizar técnicas de mejora de atención, como la técnica de Pomodoro, así como apoyarse en diversos recursos tecnológicos y aplicaciones como TIK TAK TEAM que han probado su eficacia en abordar esta técnica (Ayguade-Baro, 2015; Herbas-Torrice et al., 2019; Noronha y Poggioli, 2016).

Las estrategias metacognitivas de elaboración, por otro lado, ayudan a los estudiantes a conectar nuevos temas con los que ya conocen, mediante resúmenes, paráfrasis y anotaciones de puntos importantes durante la clase (León-Urquijo et al., 2014). Los educadores necesitan estar muy

involucrados en este proceso, ya que la educación es un evento social donde se comparten significados (Chrobak, 2000).

Además de mejorar el rendimiento académico, es importante fomentar estrategias de apoyo para el procesamiento. Esto incluye técnicas para relajarse, mantener pensamientos positivos, controlar la ansiedad, manejar los distractores y crear un ambiente de estudio adecuado (Schetsche et al., 2023). Las estrategias de regulación emocional que mayor apoyo empírico han recibido son la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva (Pineda et al., 2018).

La reevaluación cognitiva es una estrategia centrada en los antecedentes de la emoción y tiene como fin neutralizar el impacto emocional negativo o, bien, amplificar el estado emocional positivo; para ello se realiza la construcción de un nuevo significado de la situación (Navarro-Saldaña et al., 2021). La supresión expresiva controla la expresión externa de una emoción sin alterar la sensación interna. Esta estrategia se centra en la conducta, a diferencia de otras que buscan cambiar la emoción o su significado (Pineda et al., 2018). Antes de una presentación importante, un estudiante podría practicar la reevaluación cognitiva, replanteando la situación estresante como una oportunidad para demostrar sus conocimientos en lugar de un evento de juicio. Esto podría reducir la ansiedad y mejorar su desempeño.

Estas estrategias teóricas se han comprobado en estudios mostrando que estudiantes de alto rendimiento utilizan recursos principalmente mnemotécnicos, elaboraciones imaginarias y verbales, analogías, interrogación elaborativa y paráfrasis, comparado ante estudiantes de rendimiento medio o bajo (Noronha y Poggioli, 2016). Es importante recordar que tener habilidades excepcionales no siempre significa tener un alto rendimiento académico, por lo que ofrecer diversas estrategias cognitivas y metacognitivas es crucial para el aprendizaje.

Psicología constructivista

La metacognición, basada en el enfoque constructivista, significa tener conocimiento sobre nuestro propio conocimiento (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014). Es ser conscientes de cómo aprendemos, cómo manejamos lo que sabemos y cómo lo aplicamos en situaciones o problemas. Esta habilidad permite a los estudiantes regular su propio aprendizaje, planificando estrategias metacognitivas que les ayuden a saber si están haciendo las cosas bien y cómo repetir esos éxitos (Balbi, 2004).

El enfoque constructivista, como lo propone Hernández-Rojas (2008), se centra en comprender cómo se construye el conocimiento. En este proceso, la metacognición empuja a los individuos para tomar el control de su propio aprendizaje, convirtiéndolos en aprendices autónomos, responsables, reflexivos y motivados. A diferencia de otras perspectivas, el constructivismo plantea que el conocimiento no es algo estático y externo al individuo, sino que se encuentra estrechamente relacionado con la persona, sus acciones y el contexto en el que se desenvuelve (Chirilós, 2014; Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008). Esta perspectiva ayuda a entender lo que pasa en la mente cuando se forman nuevos conocimientos. Aprender es construir significados a partir de experiencias, integrando el conocimiento externo con el interno (Balbi, 2004; Hernández-Rojas, 2008).

El estudiante, como participante activo, establece conexiones entre el conocimiento previo y la nueva información, logrando una reestructuración cognitiva (Barajas, 2003). Los estudiantes con aptitudes sobresalientes suelen ser conscientes de lo que saben y de lo que necesitan aprender, reflexionando sobre su aprendizaje y ajustando sus estrategias según sea necesario (Noronha y Poggioli, 2016). Un estudiante con aptitudes sobresalientes puede beneficiarse de la metacognición desarrollando un diario de aprendizaje. En este diario, el estudiante reflexiona diariamente sobre qué métodos le funcionaron mejor durante el estudio, qué conceptos le resultaron más difíciles y cómo podría mejorar sus estrategias de aprendizaje. Esto le permite ajustar su enfoque y planificar nuevas estrategias para futuras tareas, facilitando un aprendizaje autónomo y autorregulado.

El desarrollo de actividades centradas en contenidos científicos es visto como una manera de potenciar las habilidades intelectuales (Chirilós, 2014). El aprendizaje significativo se logra cuando se relaciona la nueva información con lo que ya se sabe y convierte un aprendiz en el protagonista del proceso educativo (Moreira, 2005; Rodríguez-Palmero, 2011). Para apoyar el aprendizaje significativo, se sugieren cuatro tipos de conocimientos:

1. Declarativo: saber qué son y cómo se llevan a cabo los procedimientos de aprendizaje (Bono et al., 2018).
2. Procedimental: saber cómo usar esos procedimientos.
3. Condicional: ajustar las decisiones y procesos según las demandas de las tareas (Bono et al., 2018).

4. Metacognitivo: reflexionar y mejorar los propios procedimientos de lectura y escritura (Pozo y Monereo, 2009).

En un proyecto de investigación, un estudiante con aptitudes sobresalientes puede aplicar el conocimiento declarativo para comprender qué técnicas de análisis son apropiadas, usar el conocimiento procedimental para ejecutar estas técnicas correctamente, y emplear el conocimiento condicional para ajustar su enfoque según los resultados obtenidos y los requisitos específicos de la tarea. Estas formas de conocimiento enriquecen las experiencias de lectura y escritura (Bono et al., 2018; Larrosa, 2003). Santrock (2002) enfatizó la necesidad de adecuaciones en el aula para fomentar un aprendizaje significativo. Existen varios estilos de organización del aula:

1. Estilo auditorio: los estudiantes no se enfrentan cara a cara, permitiendo al profesor moverse libremente.
2. Estilo cara a cara: los estudiantes se sientan frente a frente, lo que puede generar más distracciones.
3. Estilo de ubicación cruzada: grupos pequeños de estudiantes se sientan en mesas, reduciendo distracciones.
4. Estilo seminario: los estudiantes se sientan en círculo, cuadrado o en U, favoreciendo la interacción.

Las adecuaciones del espacio físico del aula son estrategias de administración de recursos esenciales en la educación superior. Incluyen la gestión del tiempo y la creación de ambientes de estudio favorables, destacando el uso de asistentes virtuales para predecir el rendimiento y gestionar actividades según las necesidades individuales (Castillejos-López, 2022; Daura, 2015). También es fundamental la accesibilidad a buscadores especializados para encontrar información científica de calidad, y esto se puede a través de herramientas gratuitas como Perplexity, auxiliar en la elaboración de marcos teóricos, recurriendo a bases de datos científicas para facilitar hallazgos documentales (Berrones-Yaulema y Salgado-Oviedo, 2023; León-Urquijo et al., 2014).

Las estrategias de evaluación permiten medir la eficacia de las estrategias utilizadas y mejorar el aprendizaje (Daura, 2015). Esto implica preguntas clave sobre el plan, la ejecución y la efectividad de las estrategias (León-Urquijo et al., 2014). De igual manera, los y las estudiantes pueden recurrir de forma autodidacta al apoyo de bancos de datos que analizan en tiempo

real las tareas revisadas en clase. Esto les brinda la oportunidad de generar material de estudio para repasar el temario (Berrones-Yaulema y Salgado-Oviedo, 2023). Estos bancos de datos pueden ser digitales y basarse en material diseñado por el profesorado o adaptado por el grupo de estudiantes, presentándose en forma de cuestionarios, como una de las posibilidades.

Ejemplo: En una clase de matemáticas, los docentes pueden introducir un juego en línea que simula problemas matemáticos complejos presentados en forma de desafíos interactivos. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también permite al estudiantado aplicar estrategias metacognitivas para planificar sus movimientos y evaluar el impacto de sus decisiones en tiempo real.

Enfoque interactivo

Desde la perspectiva de este modelo, la comprensión lectora es un proceso activo que incluye al lector, el texto y el contexto (Santiago-Galvis et al., 2009). Estos tres elementos interactúan para entender el texto:

1. El texto ofrece información en diversas modalidades.
2. El contexto incluye las condiciones ambientales y motivacionales del lector (Santiago-Galvis et al., 2005).
3. El individuo usa su conocimiento previo para reconstruir el significado del texto.

Para mejorar la comprensión lectora, se recomiendan diferentes estrategias del proceso lector según el nivel del estudiante (Muñoz-Muñoz y Ocaña De Castro, 2017):

1. Planificación: usar conocimientos previos para hacer inferencias. Antes de abordar un nuevo capítulo de un libro, un estudiante puede formular preguntas que espera responder durante la lectura.
2. Plan de acción: reflexionar sobre el enfoque de la lectura. Un estudiante podría decidir leer una sección del texto rápidamente para obtener una visión general, y luego revisar más lentamente las partes clave para comprender detalles importantes. Esta estrategia le ayuda a ajustar la velocidad de lectura y la atención en función de la complejidad del material.
3. Conexión de ideas: relacionar ideas secundarias con las principales.

4. Supervisión: verificar los planes desplegados.
5. Detección de aspectos importantes: buscar el significado de palabras desconocidas.
6. Evaluación de comprensión: reflexionar sobre dificultades y buscar soluciones. Después de la lectura, establecer planteamientos relacionados con distinguir cuales fueron las partes más difíciles de entender, permitiendo consultar otro material audiovisual, fomentar la discusión del tema con los demás compañeros, o consultar directamente al docente.

Estas estrategias también ayudan a mantener la motivación y concentración, reduciendo el estrés y gestionando mejor el tiempo de estudio (Daura, 2015). Los juegos simbólicos y estrategias lúdicas en la enseñanza y pausas activas han demostrado ser efectivos para mejorar la concentración de aprendices (Merino-Luzón et al., 2023). Las aplicaciones de inteligencia artificial pueden proporcionar retroalimentación y evaluación instantánea a estudiantes sobre su desempeño, esto les permite identificar áreas de mejora y recibir apoyo oportuno, lo que favorece su concentración en el aprendizaje (García-Caicedo et al., 2024). Los estudiantes pueden utilizar aplicaciones como Quizlet para crear tarjetas de estudio que no solo les ayudan a recordar términos clave, sino que también proporcionan retroalimentación instantánea sobre su desempeño, ajustando el enfoque del estudio según sus áreas de mejora.

Se puede recurrir a plataformas en línea, páginas web gratuitas para generar "Quiz" de la misma clase presentada, fomentando la retroalimentación de cada tema, favoreciendo al ser amigables con los usuarios, llamativos, y con la interacción para que el aprendizaje se convierta en algo lúdico. La práctica constante de estas estrategias mejora la aplicación de técnicas metacognitivas en la lectura, lo que impacta positivamente en la satisfacción personal y la motivación para leer (Muñoz-Muñoz y Ocaña De Castro, 2017). Utilizar plataformas como Kahoot o Socrative para generar cuestionarios rápidos después de una lección puede hacer que el repaso sea más interactivo y atractivo. Estas herramientas permiten que los estudiantes se autoevalúen en un ambiente de juego, lo cual podría aumentar la motivación y la retención de la información.

Modelo de Weinstein y Mayer

Este enfoque se centra en planificar tanto el contenido como el proceso de enseñanza, lo que ayuda a los estudiantes a aprender a aprender. Se

realiza un trabajo sistemático y explícito que les brinda la oportunidad de practicar constantemente las habilidades que están desarrollando (Villar, 2005). Para lograr este objetivo, se utilizan las siguientes metodologías:

1. Modelaje: Permite conocer los procesos de pensamiento involucrados en una tarea.
2. Preparación: Consiste en enfocarse y analizar los problemas que surgen al realizar las tareas. Antes de comenzar un proyecto de investigación, los estudiantes crean un plan detallado sobre cómo abordarán el tema, identifican posibles desafíos y desarrollan estrategias para superarlos. Un estudiante con aptitudes sobresalientes podría usar técnicas avanzadas de planificación, como diagramas de Gantt, para gestionar su tiempo y recursos de manera más eficiente.
3. Andamiaje: Ocurre cuando un profesor ayuda a sus estudiantes en una tarea compleja, asumiendo parte de la responsabilidad de su ejecución. Con la finalidad pragmática, un alumno con aptitudes sobresalientes puede convertirse en el líder de un grupo de estudio, compartiendo su conocimiento para desarrollar habilidades de liderazgo.
4. Articulación: Ayuda a los estudiantes a verbalizar su conocimiento o sus procesos cognitivos.
5. Reflexión: Permite comparar los propios procesos con los de otros o con un modelo ideal.
6. Exploración: Involucra a los estudiantes en la búsqueda independiente de problemas y soluciones. Un estudiante con aptitudes sobresalientes investiga un tema adicional relacionado con la materia en curso, utilizando recursos en línea para desarrollar un proyecto personal. Podría explorar áreas de investigación avanzada y proponer soluciones innovadoras o nuevas líneas basadas en sus hallazgos.

El aprendizaje se logra con la ayuda de profesores a través del andamiaje, permitiendo a sus estudiantes articular sus propios procesos cognitivos y alcanzar un aprendizaje autorregulado y significativo (Vizcaya-Rodríguez y Silva-Arrieché, 2021).

El modelo de Nelson y Narens se enfoca en la metamemoria, que es la conciencia y el control sobre la propia memoria (Tovar-Gálvez, 2008). Incluye conceptos como la "sensación de saber", donde una persona siente que sabe la respuesta, aunque no la recuerde, y la "estimación de la propia ejecución", que está relacionada con la autoeficacia (Alvarado et al., 2011). Este modelo observa cómo los niños controlan y regulan sus actividades de memoria, distinguiendo entre autocontrol y autorregulación.

En este modelo, los estudiantes deben ser conscientes de cómo adquieren conocimientos (evaluando la facilidad de aprendizaje), cómo retienen esa información y cómo la recuperan (buscando y produciendo respuestas) (Rodríguez-Hernández y Cortés-Toba, 2024). También se enfoca en el control que los estudiantes tienen sobre su aprendizaje, como la capacidad de planificar el tiempo de estudio, elegir estrategias y completar tareas (Puga-Reyes, 2009).

Para implementar efectivamente un aprendizaje basado en proyectos en la educación formal, se puede recurrir al método de Design Thinking y los mapas mentales creados con la herramienta Popplet como guías para el proceso de proyectos (Arrausi y Ribosa-Martínez, 2018). El Design Thinking es un método formal para resolver problemas y proporcionar soluciones innovadoras (Radnejad et al., 2022). Este enfoque se caracteriza por ser un proceso de resolución de problemas que utiliza la sensibilidad de un diseñador para identificar soluciones (Lee y Lim, 2018). El Design Thinking se ha aplicado en varios campos, incluyendo la educación, donde se utiliza para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en estudiantes, especialmente en áreas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Arrausi y Ribosa-Martínez, 2018).

Con los avances en la accesibilidad y sofisticación de la tecnología, las simulaciones interactivas por computadora emergen como herramientas singularmente poderosas para apoyar el aprendizaje. El E-learning se fundamenta en el empleo de plataformas tecnológicas que se basan en la integración de diversos dispositivos para compartir, comunicar, recibir, evaluar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Ruiz-Salazar et al., 2023). Una de sus ventajas principales es que el enfoque del proceso se centra en el estudiante, permitiendo un seguimiento detallado de su progreso y comprensión del conocimiento adquirido. El proyecto PhET Interactive Simulations de la Universidad de Colorado Boulder ha desarrollado múltiples simulaciones interactivas para la enseñanza y el aprendizaje (Moore et al., 2014).

Estudiantes con habilidades excepcionales pueden recuperar información sin necesidad de buscar en otras fuentes, indicando que tienen el conocimiento almacenado y accesible (Márquez-Cabellos et al., 2017). Al aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en tareas más complejas, examinan minuciosamente el contenido, reflexionan sobre la tarea, consideran las estrategias cognitivas para completarla y evalúan sus propias estrategias (Beltrán et al., 2006). Por lo tanto, las estrategias antes mencionadas pueden ayudar a complementar su acervo de herramientas educativas.

Modelo de Stuss y Benson

Este modelo se basa en los niveles frontales del cerebro y establece una jerarquía, los tres niveles son (Puente, 2003; Tirapu-Ustárrroz et al., 2017):

1. Secuencia e impulso.
2. Funciones ejecutivas.
3. Autoconciencia de la conducta en relación con objetivos determinados.

La corteza prefrontal es clave para la conciencia, la atención, la memoria y el lenguaje, ayudando a los estudiantes a regular su conducta según sus metas (Climent-Martínez et al., 2014). Las estrategias de autorregulación complementan las metacognitivas donde para comprender mejor el aprendizaje, los estudiantes deben asumir la dirección, controlar y supervisar su progreso, incluyendo hacer preguntas para asegurarse de entender la tarea, evaluar la eficacia de las estrategias y buscar ayuda si es necesario (León-Urquijo et al., 2014).

En la vida diaria, un estudiante podría aplicar para la preparación a un examen. Dividir el estudio en secciones (por ejemplo, temas de un libro) y asignar tiempos específicos para cada sección puede mejorar la eficacia del aprendizaje y garantizar un progreso constante. Asimismo, se podrían desarrollar las habilidades para equilibrar múltiples responsabilidades, cómo la parte académica y las actividades extracurriculares. No obstante, la motivación también está involucrada en el aprendizaje. Según Chiavenato (2007), hay tres niveles de motivación que deben considerarse en apoyo a un grupo de estudiantes:

1. **Motivación intrínseca:** Relacionada con el interés en la tarea misma. Se refuerza cuando los estudiantes dominan el tema de estudio.

2. **Motivación relacionada con la autoestima:** Surge cuando los estudiantes aprenden y tienen éxito, formando una imagen positiva de sí mismos.
3. **Motivación basada en la valoración social:** Se refiere a la aceptación y reconocimiento que reciben de otros, lo que puede impulsar su deseo de seguir aprendiendo.

Fomentar estas formas de motivación en los estudiantes crea un entorno académico que facilita el aprendizaje. También es útil combinar esto con estrategias de lectura, como las descritas por Saravia-Yataco et al. (2023):

1. **Modelo descendente (top-down):** Utiliza los conocimientos previos del lector para entender el texto y verificar la comprensión, recurriendo a preguntas previas al iniciar la lectura del tema.
2. **Modelo interactivo:** Enfatiza la interacción entre el lector y el texto, integrando el conocimiento previo para una mejor comprensión. Se puede fomentar una mesa de diálogo para retroalimentar el contenido del tema abordado.

Modelo de Norman y Shallice

Este modelo explica cómo se activan las intenciones y se ejecutan las acciones, incluye la recuperación retrospectiva (recordar información codificada previamente) y elementos prospectivos (ejecución de acciones futuras) (García-Viedma, 2008; Uehara et al., 2013). El Sistema Supervisor Atencional desarrollado por Shallice y Burgess (1991), permite explicar cómo se recuerdan intenciones demoradas mientras se realizan tareas rutinarias. Las tareas rutinarias son más fáciles de recordar que las no rutinarias, que requieren una intención consciente (Delmastro, 2008). Las tareas no rutinarias necesitan un plan con "señales" para interrumpir actividades futuras y seleccionar acciones mediante un mecanismo de resolución de conflictos (Aragón-Espinosa y Caicedo-Tamayo, 2009), y este control está relacionado con la capacidad metacognitiva de la persona.

En la gestión de tareas diarias y proyectos especiales, los cuales pueden requerir una planificación detallada, se puede implementar un sistema de señas visuales, como las listas de cotejo y los cronogramas. Ambas posibilidades se pueden hacer en diferentes aplicaciones móviles con diseño de recordatorios y alarmas programables que vienen por defecto en teléfonos inteligentes.

La metacognición es esencial para la planificación, el control y la conciencia durante las actividades de aprendizaje y en la producción de investigaciones

científicas, especialmente para estudiantes con aptitudes sobresalientes en educación superior (León-Urquijo et al., 2014; Vizcaya-Rodríguez y Silva-Arrieché, 2022). Además, el autocontrol puede ayudar a evitar inversiones de tiempo innecesarias, así como para lograr los objetivos de investigación (Saravia-Yataco et al., 2023). Fomentar una sociedad del conocimiento requiere habilidades como "aprender a aprender" y "enseñar a pensar", utilizando la metacognición para tomar decisiones y resolver problemas (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014).

Dentro de las aplicaciones en el aula, los docentes pueden enseñar a los estudiantes a usar estrategias de autorregulación como la técnica Pomodoro y el establecimiento de metas SMART (específicas, medibles, alcanzables, relevantes y con límite de tiempo) para mejorar la concentración y la eficiencia en el estudio. La aplicación de la metacognición en el aula ayuda a desarrollar competencias reflexivas, administrativas y evaluativas (Alvarado et al., 2011). Esto proporciona a los estudiantes una comprensión más profunda de sus habilidades y los prepara para desenvolverse en entornos específicos, lo que se conoce como formación en competencias (Bono et al., 2018).

En un primer nivel, el estudiante determina la dificultad de las tareas y su implicación estratégica, influyendo en la autonomía del estudiante (Bortone Di Muro y Sandoval, 2014). Como se puede observar, el trabajo en el aula, basado en principios metacognitivos, no sólo desarrolla habilidades y amplía la complejidad conceptual del estudiante, sino que también es fundamental para la formación continua del docente (León-Urquijo et al., 2014), debido que actualmente el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es clave para facilitar este proceso metacognitivo tanto dentro como fuera del aula (Climent-Martínez et al., 2014; Rodríguez-Hernández y Cortés-Tobar, 2024).

En síntesis, la metacognición es crucial para el aprendizaje efectivo, ayuda a los estudiantes a ser más conscientes y controlados en sus procesos de aprendizaje, así como también en las tareas de investigación. El presente capítulo tuvo como objetivo brindar al docente diferentes alternativas educativas para fomentar la metacognición del estudiantado con aptitudes sobresalientes, que fueron desde modificaciones del espacio físico, modificación en la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje, así como la implementación de herramientas tecnológicas, las estrategias mencionadas han probado su eficiencia empírica en estudiantes universitarios de diferentes carreras.



Referencias

Ackerman, C. M. (2009). *The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected*. Roeper Review, 31(2), 81-95.

Albán, J., y Calero, J. L. (2017). *El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual*. Revista Conrado, 13(58), 213-220. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Alonso, J., y Benito, Y. (1997). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria Narcea*.

Arancibia, V. (2010). *El desarrollo del Talento Académico*. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad (37-44)*. Ediciones Buinaima.

Aranda, M. G., y Caldera, J. F. (2018). *Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales*. Revista educarnos, 8(31), 41-66.

Ardila, R. (2011). *Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?* Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 35(134), 97-103.

Attoni, T., Coelho, R., Martins, R., Lemos, L., Fernandes, L., Francis, T., Fernandes, S., y Fideles, K. (2020). *The language aspects of children with high abilities/giftedness: an integrative literature review*. Rev. CEFAC, 22(6), 1-6.

Cabanillas, M. N., Rivadeneyra, R. D. J., Palacios, C. Y., y Hernández, B. (2021). *Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas*. SciComm, 1(1), 1-17. <https://revistas.uautonoma.cl/index.php/scr/article/view/609>

Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España].

Carrillo, C., y Jiménez, O. D. (2015). *El talento matemático. Un privilegio que requiere atención especial*. En J. M. López-Mojica y J. Cuevas (coords.), *Educación especial y matemática educativa. Una aproximación desde la formación docente y procesos de enseñanza* (pp. 125-146). Centro de Estudio Jurídicos y Sociales Mispát, A.C.

Cervantes-Arreola, D. I., Elías-Hernández, J. A., Anguiano-Escobar, B., y Olvera-Carranza, E. M. (2020). *Características de la motivación de logro y desempeño académico en universitarios con alto desempeño académico y en universitarios con aptitud intelectual sobresaliente*. Revista de Educación y Desarrollo, 52, 7-18.

Chacón, Y. (2005). *Una Revisión Crítica del Proceso de Creatividad*. Actualidades Investigativas en Educación, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>

Conejeros-Solar, M. L. & Gómez-Arízaga, M. P. (2015) *Gifted Students' Characteristics, Persistence, and Difficulties in College*, Roper Review, 37(4), 241-251, <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077909>

Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown.

Dabrowski, K., y Piechowski, M. M. (1977). *Theory of Levels of Emotional Development*. Dabor Science Publications.

Davis, G. A., y Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education Press.

Durán, T. D. D. (2021). *Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de tesis de la UNAM. https://tesiuam.dgb.unam.mx/F/V52FJ852UP2Q96U7KS23TNYVXHM62HN82VMFVM4MXRRA3L9VDK-07344?func=full-set-set&set_number=050334&set_entry=000004&format=999

Esquivas, M. T. (2004). *Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones*. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.

Fabio, R. A., y Buzzai, C. (2020). *Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults*. *Current Psychology*, 41(3), 1191-1197. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>

Ferreira de Melo, A. M., Haas, J. M., y Morais, E. (2021). *Socioemotional and Cognitive Skills: Its Relation to School Performance in Elementary School*. *Paidéia*, 31(e3137), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137>

Formento-Torres, A.C., Quílez-Robres, A., y Cortés-Pascual, A. (2023). *Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica*. *RELIEVE*, 29(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>

Freeman, J. (1985). *Una Pedagogía para los Superdotados*. En J. Freeman (Ed.), *Los niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos* (pp. 17-39). Santillana.

Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual*. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.

García, B. (2018). *Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación*. Revista Digital Universitaria (RDU), 19(6), 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

García-Cedillo, I. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11(2), 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>

García, K. (2022). *Fortalecimiento de la memoria de trabajo en alumnos con necesidades educativas especiales*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

Giraldo, G. S. (2010). *Inclusión Educativa de Niños con Altas Capacidades y Talentos*. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad* (pp. 65-74). Ediciones Buinaima.

González, M. R., y Chávez, B. I. (2021). *Enriquecimiento de las habilidades cognitivas de niños con aptitud sobresaliente*. Revista Virtual Universidad. Católica del Norte, 64, 65-91. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a4>

Graham, S., y Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). Simon & Schuster Macmillan.

Guilford, J. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.

Jaramillo, L. M., y Puga, L. A. (2016). *El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación*. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 21(2), 31-55.

Jiménez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 2(5), 105-106.

López, G., Vázquez, N. Navarro, M., y Santiago, R. (2015). *Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 11, 86-90.

Márquez, N. G. (2015). *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos en México*. En M. G. Vargas y N. G. Márquez (Eds.), *Educación Inclusiva: una perspectiva de oportunidades* (pp. 51-75). Universidad de Colima.

Márquez, N. G., Andrade, A. I., y Cuevas, J. (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes*. Revista Panamericana de Pedagogía, 24, 115-133.

Martín-Romero, N., y Sánchez-López, A. (2021). *Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria*. *Apuntes de Psicología*, 39(2), 65-74.

Martínez, M., Suárez, J. M., y Valiente, C. (2023). *Perfil estratégico-motivacional y rendimiento académico en alumnado de educación primaria*. *Educación XX1*, 26(1), 141-163. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31852>

Morales, L. A., Morales, V., y Holguín, S. (2016). *Rendimiento escolar*. *Rev. Elec. Humanidades, tecnología y Ciencia*, 15, 1-5.

Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251.

Oviedo, N. V., Dorado, Á. D., Narváez, C., Romo, S. y Pérez, X. (2023). *Autoconcepto y rendimiento académico: un análisis desde la perspectiva de género*. *Análisis*, 56(104). <https://doi.org/10.15332/21459169.9790>

Peñas, F. M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

Peterson, J. S. (2018). *Counseling gifted children and teens*. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 511–527). American Psychological Association.

Piechowski, M. M. (1997). *Emotional giftedness: an expanded view*. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 10, 37-47.

Piechowski, M. M. (2008). Discovering Dabrowski's theory. En S. Mengaglio (Ed.), *The Dabrowski Theory of Positive Disintegration* (pp. 41–78). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson educación.

Puga, I. (2004). *Situación actual de la atención a niños con aptitudes sobresalientes en México*. *Revista de Educación y Desarrollo*. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/3/003_Puga_Entrevista.pdf

Ríos, I. (2010). *El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*. *Razón y palabra*, (72).

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.

Robles, C. (2015). *Estrategias de enriquecimiento extracurricular para alumnos con aptitud intelectual sobresaliente, en una secundaria de Tepozotlán*. (Tesis Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

Salum-Fares, A., y Reséndiz-Balderas, E. (2015). *Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar*. Revista Mexicana de Psicología Educativa RMPE, 3(1), 23-37.

Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondos Mixtos.

Sánchez, P., García, F. I., Valadés, D., y Pinos, I. (2020). *El maestro de primaria y el alumno con dotación cognitiva en México*. En A. Zapata, P. Canto y E. Cisneros (Eds.), Memoria del congreso de docencia, investigación e innovación educativa. Universidad Autónoma de Yucatán.

Santos, M. V., y Santos, M. Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. Revista de Estilos de Aprendizaje, 6(11), 100-117.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Secretaría de Educación Pública. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Esp_-Prop_%20de%20intervenci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20alumnos%20y%20alumnas%20con%20aptitudes%20sobresalientes.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. Secretaría de Educación Pública. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/10PlanEstudios2011.pdf>

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Silverman, L. (2018). *Assessment of giftedness*. En S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (pp. 183–207). Cham, Switzerland: Springer Science.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. National Institute of Education.

Tacilla, I., Vásquez, S., Verde, E. E., y Colque, E. (2020) *Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico*. Muro de la Investigación, 2, 53-65. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>

Terrassier, J. C. (1985). *Disincronía: Desarrollo irregular*. En J. Freeman (Ed.), Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos. Santillana.

Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service. Inc.

Torrance, E. P., Ball, O. E., y Safter, H. T. (2008). *Torrance Test of Creative Thinking: Streamlined Scoring Guide for Figural Forms A and B. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service*.

Valadez, M. D., y Avalos, A. (2010). *Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuela Inclusivas*. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad (pp. 25-35). Ediciones Buinaima.

Valadez, M. D., Gutiérrez, S. A., Betancourt, J., Borges, J., y Galán, M. (2016). *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Análisis de la propuesta de intervención de la secretaría de educación pública, México. Revista AMAzônica, XVIII(2), 237-259.

Vargas, C. A. (2015). *Revisión histórica del concepto de inteligencia*. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/236/CarolinaAlejandraVargasCastro.pdf>

Villamizar, G., y Donoso, R. (2013). *Definiciones y teorías sobre inteligencia*. Revisión histórica. Psicogente, 16(30), 407-423.

Vitte, D. (2021). *La atención de las aptitudes sobresalientes en México: una sinfonía de claroscuros*. TEIDE México.

Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio de tesis de la Universidad de Piura, Perú. <https://hdl.handle.net/11042/1813>

Wentzel, K. R., y Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

Zavala, M. A. (2009). *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. Plaza Valdés.

Zavala, M. A., Vargas, M. C. (2009). *Alumnos con aptitud intelectual: cognición, emoción y socialización*. En M. A. Zavala (Coord.), *Corazón y razón en armonía* (pp. 93-110). Plaza y Valdés.

• Angela, F. R., y Caterina, B. (2022). *Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults*. *Curr Psychol* 41, 1191–1197. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-020-00651-1>

Barnhill G. P. (2016). *Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121>

Brown, M., y Peterson, E. R. (2022). *Current approaches to research with gifted adults: differences known and unknown*. *Roeper Review*, 44(1), 6-18. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.2005207>

Brown, M., Peterson, E. R., y Rawlinson (2020). *Research with gifted adults: What international experts think needs to move the field forward*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 42(2), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>

Coriat, A. (1990). *Los niños Superdotados: Enfoque psicodinámico y teórico*. Herder.

Davis, G., y Rimm, S. (1989). *Education of the Gifted and Talented*. Prentice Hall.

De Juan Fernández, J. (2023). *Suicidio y altas capacidades, análisis reflexivo y programa de prevención en el ámbito escolar*. En, E. López-Meneses y C. Bernal-Bravo (Eds.). *Educación, Tecnología, Innovación y Transferencia del Conocimiento* (pp. 2633-2647). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9267258>

Esteves-Fajardo, Z., Chenet-Zuta, M. E., Pibaque-Ponce, M. S., y Chávez-Rocha, M. L. (2020). *Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios*. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 26(2), 225-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500754>

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., y Stinson, R. (2011). *empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?*, *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>

Gindi, S., Kohan, M. J., y Pilpel, A. (2019). *Gender differences in competition among gifted students: the role of single-sex versus co-ed classrooms*. *Roeper Review*, 41(3), 199-211. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622163>

Gómez-Arízaga, M. P., y Conejeros-Solar, L. (2014). *Gifted students' readiness for college: Factors that influence students' performance on a college entrance test*. *Gifted Education International*, 30(3), 212–227. <https://doi.org/10.1177/0261429413486573>

Gómez, P., M., Rodríguez, R. R., y Chiner, E. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.

González-Urbina, A., Gómez-Arízaga, M. P., y Conejeros-Solar, M. L. (2017). *Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 605-640. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>

Gross, C. M., Rinn, A. N., y Jamieson, K. M. (2007). *Gifted adolescents' overexcitabilities and selfconcepts: An analysis of gender and grade level*. *Roeper Review*, 29(4), 240-248. <https://doi.org/10.1080/02783190709554418>

Jung, Y. Y. (2020). *The career development of gifted students*. En Athanasou, J.A., Perera, H.N. (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp. 325-342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_15

Katanani, H. (2020). *Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income*. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1631-1644. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.840243>

Kim, H. K. (2011) *The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285-295. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>

Kirkiç, K. A. (2019). *A study on the university placement system for gifted children in Turkey*. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 59-68. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p59>

Kohan-Mass, J. (2016). *Understanding gender differences in thinking styles of gifted children*. *Roeper Review*, 38(3), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1183737>

Kotinek, J. D. (2018). *Are you gifted-friendly? Understanding how honors contexts (can) serve gifted young adults*. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, (Fall/Winter), 17-24. <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/591>

Kuykendall, T. (2023). *Reconstructing gifted education: moving beyond patching leaks to replacing the broken talent pipeline*. *Interchange*, 54, 145-154. <https://doi.org/10.1007/s10780-023-09494-8>

Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.

Langeveldt, C. (2016). *The impact of work-family enrichment on psychological health and subjective well-being* [Master Thesis, University of Western Cape South Africa]. https://etd.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/11394/5266/Langeveldt_c_mcom_ems_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Revista de Educación, 363, 282-308 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>

Matta, M., Saveria, E., y Lang, M. (2019). *Personality assessment of intellectual gifted adults: A dimensional trait approach*. Personality and Individual Differences, 140(1), 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.009>

Mendonça, L. D., Rodrigues, O. M. P. R., y Capellini, V. L. M. (2020). *Alunos com altas habilidades/superdotação: Como se vêem e como são vistos por seus pais e professores*. Educar em Revista, 36, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71530>

Madaus, J., Cascio, A., Delgado, J., Gelbar, N., Reis, S., y Tarconish, E. (2022). *Improving the transition to college for 2eASD students: Perspectives from college service providers*. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 46(1), 40-51 <https://doi.org/10.1177/21651434221091230>

Muñoz, S. P. (2018). *Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada*, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. Revista de Estudios de Juventud, 120, 129-143. https://www.injuve.es/sites/default/files/2018/47/publicaciones/8._mujeres_jovenes_de_altas_capacidades._aceptar_y_ser_aceptada_sin_miedo_sin_violencia_con_inteligencia.pdf

Nalevaiko-Rocha, K., Inês-Paludo, K., y Muglia-Wechsler, S. (2021). *Avaliação psicológica e identificação das altas habilidades/superdotação na vida adulta*. Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 26, 215-230. <http://dx.doi.org/10.22481/aprender.i26.10039>

Ozcan, D. (2017). *Career decision-making of the gifted and talented*. South African Journal Education, 37(4), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>

Peconio, G., Nardacchione, G., y Doronzo, F. (2021, diciembre). *Gifted students: from identification to the use of educational technologies* [Conference]. Second Workshop of Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education The Italian e-Learning Conference, Vieste, Italia. https://www.researchgate.net/publication/357367752_Gifted_students_from_identification_to_the_use_of_educational_technologies

Peñas, F. M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

Pérez-Barrera., S. G. (2023). *¿Y después que crecí? Una investigación internacional sobre adultos con altas habilidades/superdotación*. *Revista Sudamericana De Educación, Universidad Y Sociedad*, 11(1), 76-82. <http://34.95.139.155/index.php/RSEUS/article/view/214>

Pérez, S. L., Carpintero, M. E., Beltrán, L. J., y Baillo, R. M.C. (2012). *Estimación de la inteligencia en los adolescentes*. *Revista española de pedagogía (REP)*, 253, 461-478. <https://www.jstor.org/stable/23767026>

Perrone, K. M., Wright, S. L., Ksiszak, T. M., Crane, A. L. y Vannatter, A. (2010). *Looking back on lessons learned: gifted adults reflect on their experiences in advanced classes*. *Roeper Review*, 32(2), 127-139. Proquest. <https://www.proquest.com/education/docview/206683307/fulltextPDF/DCFC544150D14E68PQ/7?accountid=14598&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Periathiruvadi, S., y Rinn, A. N. (2012). *Technology in Gifted Education: A Review of Best Practices and Empirical Research*. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153–169. <https://doi.org.pbidi.unam.mx:2443/10.1080/15391523.2012.10782601>

Petersen, J. (2013). *Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis*. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>

Piechowski, M. M. (2006). *Mellow out, they say. If only I could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. Royal Fireworks Press.

Reis, S. M., Baum, S. M., y Burke, E. (2014). *An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications*. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (2011). *Intellectual giftedness*. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 235–252). Cambridge University Press.

Reis, S. M., Gelbar N., y Madaus J. (2022). *Exploring the academic success of twice exceptional college students with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 4426-4439. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05290-4>

Reynen-Woodward, K., Round, P., y Subban, P. (2023). *Gifted, disadvantaged, unseen: A scoping study of giftedness, disadvantage and cultural difference in young adult learners*. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100477>

Rinn, A. N., y Bishop, J. (2015). *Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature*. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>

Rudenko, I. V., Bystrova, N. V., Smirnova, Z. V., Vaganova, O. I., y Kutepov, M. M. (2020). *Modern technologies in working with gifted students*. *Propósitos Y Representaciones*, 9 (e818). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.818>

Schlegler, M. (2022). *Systematic literature review: Professional situation of gifted adults*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.736487>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*, recuperado de <https://educacion.especial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/vGiSgpxZEt-Guia-de-Atencion-Educativa-AS.pdf>

Sisk, D. (2021). *Managing the emotional intensities of gifted students with mindfulness practices*. *Education Sciences*, 11(731), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci11110731>

Storrer de Oliveira, C. R., y Joaquim Minetto, M. de F. (2021). *O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada*. *Revista Educação Especial*, 34, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313165836064>

Storrer de Oliveira, C. R., y Joaquim Minetto, M. de F. (2023). *Suporte social familiar e desenvolvimento emocional de jovens superdotados*. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 193–204. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2502>

Szymanski, A., y Wrenn, M. (2019). *Growing up with intensity: Reflections on the lived experiences of intense, gifted adults*. *Roeper Review*, 41(4), 243-257. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805>

Terrassier, J. C. (1985). *Disincronía: Desarrollo irregular*. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana.

Vreys, C., Venderick, K., y Kieboom, T. (2016). *The strenghts , needs and vulnerabilities of gifted employees*. *International Journal of Talent Development and Creativity*, 4(1-2), 51-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1301504>

Vötter, B., y Schell, T. (2019). *Bringing giftedness to bear; generativity, meaningfulness and self-control as resources for happy life among gifted adults*. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972>

Wang, K. T., Fu, C.-C., y Rice, K. G. (2012). *Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth*. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96–108. <https://doi.org/10.1037/a0029215>

Zavala, M. A., y Vargas, M. C. (2009). *Alumnos con aptitud intelectual: cognición, emoción y socialización*. En M. A. Zavala (Ed.), *Corazón y razón en armonía: inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. Plaza Valdez.

- Abraham, H. S. D. (2016). *Experiencias y significados del homeschooling en México: La voz de los padres de familia* [Tesis licenciatura]. México: UNAM.

Almukhambetova, A., y Hernández, T. D. (2020). *Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective*. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>.

Benito, Y. (1999). *Los alumnos superdotados con trastornos asociados*. <https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/Trastornosasociados.pdf>

Bernstein, B. O., Lubinski, D., y Benbow, C. P. (2021). *Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000500>.

Betancourt, M. J., y Valadez, M. D. (2012). *Herramientas psicopedagógicas para la intervención en alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos en México*. M. D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala. *Alumnos superdotados y talentosos* (pp. 191-216). Manual Moderno.

Betts, G. T., y Neihart, M. (1988). *Profiles of the gifted and talented*. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.

Bennett, R. H., y Northcote, M. (2016). *Underachieving gifted students: Two case studies*. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.

Brody, L. E., Muratori, M. C., y Stanley, J. C. (2004). *Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations*. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 97-107.

Colangelo, N. (2018). *Gifted Education to Honors Education: A Curious History, a Vibrant Future*. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 19(2), 3-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1216051>

Conejeros, S. M. L., Serrano, P. C., y Soto, A. M. R. (2014). *Jóvenes con alta capacidad: Resultados de una evaluación de impacto en estudiantes egresados de un programa de enriquecimiento educacional para talentos académicos*. *Revista INTEREDU*, 5, 55-74. <https://revistas.ulagos.cl/index.php/interedu/article/download/2584/3528>

Conejeros, S. M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., y Cáceres-Serrano, P. A. (2018). *Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista*. Revista Educación, 42(2), 645-676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>

Coriat, A. (1990). *Los niños Superdotados: Enfoque psicodinámico y teórico*. Herder.

Diario Oficial de la Federación (2009). *Reforma publicada de la Ley General de la Educación en DOF 22 de junio de 2009*. México. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/Combo/L-147.pdf>

Espinoza, A. M., y Taut, S. (2016). *El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas*. Psykhe (Santiago), 25(2), 1-18.

Gaither, M. (2017). *Homeschooling in the United States: A review of select research topics1*. Pro-Posições, 28, 213-241. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0171>

Gargiulo, R. M., y Bouck E.C. (2021). *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality*. SAGE publications, Inc.

Gómez, A. M. P., y Conejeros, S. M. L. (2013). *Am I that talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level*. High Ability Studies, 24(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.838898>

Gómez, P., M., Rodríguez, R. R., y Chiner, E. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.

González, A. A., Martín, G. T., Pérez, L. M. B., Sánchez, L. Á. L.; Cruz, V., García B. G. J. R., ... y Álvarez, N., I. (2021). *Laboratorio de desarrollo en Educación Superior con alumnado de Altas Capacidades y/o Alto rendimiento* (No. COMPON-2021-CINAIC-0079). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones. <https://zaguan.unizar.es/record/107781>

Guevara, L. S. J., y Villalobos, V. J. E. (2018). *Adaptaciones Curriculares no Significativas, Significativas y de Acceso en los Facilitadores Universitarios*. Revista Electrónica para la Divulgación de Innovaciones y Tecnología Educativa, 1(2), 92-107.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ: Guide to improving intelligence and creativity*, Buffalo. Creative Education Foundation.

Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K., y Glock, S. (2014). *Gender and educational achievement*. Educational Research, 56(2), 117-125, <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.898908>.

Hernán, L., I. H., y Velázquez, I., J. Á. (2011). *Aplicación de la investigación social a la evaluación y su relación con la taxonomía de Bloom*. *Indagatio Didáctica*, 3(3), 1-18. <https://www.researchgate.net/publication/277158705>

Hernández, D. L. T. E., y Navarro, M. M. J. (2021). *Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades*. REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

Heyder, A., Weidinger, A. F., y Steinmayr, R. (2021). *Only a burden for females in math? Gender and domain differences in the relation between adolescents' fixed mindsets and motivation*. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 177-188. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01345-4>

Higueras R. L. (2017). *Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades*. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81.

Landis, R. N., y Reschly, A. L. (2013). *Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement*. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353213480864>

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., Makel, M. C., y Putallaz, M. (2015). *Gifted students' perceptions of an accelerated summer program and social support*. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 265-282.

<https://doi.org/10.1177/0016986215599205>

Martínez, R. A. Y. (2022). *Preparación de docentes en la atención psicoeducativa a escolares con alta capacidad intelectual y TDAH*. [Tesis maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio de Facultad de Psicología, UNAM <http://www.riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/2400>

Mönks, F. (2008). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta*. http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>

Peñaloza-Carreón, J. E., Mayorga-Ponce, R. B., y Roldan-Carpio, A. (2022). *Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos*. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(21), 63-65.

Peñas, F. M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

Plaza de laHoz, J. (2019). *La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales*. Revista Educación, 629-642. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30792>

Rayo, L. J. (1997). *Necesidades Educativas del Superdotado*. EOS.

Reis, S. M. (2003). *Gifted Girls. Twenty-five years later: hopes realized and new challenges found*. *Roepers Review*, 25(4), 154-157.

Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness?: Reexamining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Renzulli, J. S., y Reis, M. S. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Benito Mate, Y (Ed.), *Educación y desarrollo de los niños superdotados*. Amarú.

Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, 2, 59-67. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf

Rodríguez, R. I. (2002). Factores extrínsecos que inciden en el rendimiento deficitario de las mujeres. En: L. Pérez; L. Domínguez y E. Alfaro (Eds.), *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 87 - 102). Comunidad de Madrid Consejería de Educación.

Ronksley, P. M., y Neumann, M. M. (2020). Conceptualising gifted student (dis) engagement through the lens of learner (re) engagement. *Education Sciences*, 10(10), 274.

Sahin, F., y Levent, F. (2015). *Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students*. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.

Sak, U. (2004). *A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents*. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79.

Schleicher, A. (2018). *Insights and interpretations*. Pisa 2018. Paris: OCDE Publishing. <http://www.educationdupuntozero.it/wp-content/uploads/2020/01/tabelleOCSEFierli.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Lineamiento de Aptitudes Sobresalientes*. SEP. https://dgair.sep.gob.mx/lineamientos_aptitudes

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love.

Szabó, J. (2019). *How Can Academic Talent Be Measured during Higher Education Studies? An Exploratory Study*. Higher Education Studies, 9(4), 200-213. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p200>

Tortop, H. S. (2013). *A new model program for academically gifted students in turkey: overview of the education program for the gifted students' bridge with university (EPGBU)*. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 1(2), 21-31.

Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc.

Universidad Nacional Autónoma de México (2022). *Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México*, Unidad de Atención para Personas con Discapacidad. <https://unapdi.unam.mx/>

Universidad Nacional Autónoma de México (2023). *Programa de Alta Exigencia Académica*. <https://paea.facmed.unam.mx/>

Vega, D. M., y González, G. H. (2023). *Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa*. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 2(32), 29-42.

- Advíncula, C. Ch. P. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12666>

Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., y Richaud de Minzi, M. C. (2014). *Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años*. Resultados preliminares. PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 6(2), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333133045004.pdf>

Bravo, A. P. I., Ochoa, C. N. G., y Tomalá, Ch. M. D. (2024). *Autorregulación emocional y aprendizaje: percepción y experiencia de los estudiantes universitarios*. South Florida Journal of Development, 5(5) 1-16. <http://10.46932/sfjdv5n5-004>

Fuentes, N. D. L. (2018). *Autoconcepto en adolescentes superdotados y no superdotados*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santa María, Arequipa Perú]. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/8237>

Gross, J. J. (1999). *Emotion regulation: past, present, future*. Cognition and Emotion, 13 (5), 551-573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/026999399379186>

Gross, J. J. (2001). *Emotion regulation in adulthood: Timing is everything*. Current Directions in Psychological Science, 10(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.

Gross, J. J., y John, O. P. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Hendrie, K. K. N., y Bastacini, M. C. (2020). *Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones*. Revista Educación, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

Huamaní, de la C, R. E., Palacios, G. J. P., y Quintana, O. R. N. (2024). *Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior*. Revista Ecuatoriana de Psicología, 7(17) 39-49. <https://doi.org/10.33996/repesi.v7i17.108>

Hume, F. M. (2012). *El desarrollo afectivo, social y moral del alumno intelectualmente bien dotado*. En M. D. Valadez Sierra et al. Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes. (pp. 399-432). Manual Moderno.

Kauffman, D., Gesten, E., Santa Lucía, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). *The relationship between parenting style and children's adjustment: the parents perspective*. Journal of Child and Family Studies, 9(2), 231-245, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1009475122883>

McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2011). *Self-regulation and academic achievement in Elementary school children*. New Directions for Child and Adolescent Development, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>

Martínez, C. G. (2019). *Parano salir (se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente*. Revista Digital Universitaria, 20(6), 1-11. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a1>

Ordaz, V. G., y Acle, T. G. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1267-1298. <http://www.redalyc.org/pdf/293124654016.pdf>

Özbeý, A. Saricamy, H., y Karduz, F. (2018). *The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students*. Journal of Educational Sciences y Psychology, 8(70), 64-79. https://www.researchgate.net/publication/329626546_The_examination_of_emotional_intelligence_sense_of_community_perception_of_social_values_in_gifted_and_talented_students_Ustun_zekali_ve_yetenekli_ogrencilerde_duygusal_zeka_topluluk_hissi_ve_toplumsa

Pérez, K. M. (2014). *Una concepción pedagógica del proceso de formación del joven universitario, dirigido a la creación de la familia propia*. Estrategia para su implementación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Pinar del Río. [Tesis Doctoral. Universidad de Pinar del Río]. <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/3723>

Rábago de Ávila, M., Castillo, G., y Pérez, L. (2019). *Manejo emocional en estudiantes de psicología*. Educación y Ciencia, 8(51), 19-29. <http://acortar.link/KOqjX4>

Robles, R. A. J., y Cervantes, A. D. I. (2019). *Análisis de la literatura: tópicos manifiestos y tendencias de las investigaciones realizadas en jóvenes con aptitudes sobresalientes*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/608>

Salinas, P. G. A. (2016). Autorregulación emocional en adolescentes. Revista Educación, 3(1), 64-66. <http://acortar.link/2yOVSR>

Salinas, G. N. M. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. Rev UniNorte Med, 9(1), 131-160. <https://investigacion.uninorte.edu.py/wp-content/uploads/MED-0901-08.pdf>

Samson, A. C., y Gross, J. J. (2012). *Humour as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humour*. Cognition and Emotion, 26(2), 375-384. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.585069>

Thompson, R. (1994). *Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2/3), 25-52. <http://dx.doi.org/10.2307/1166137>

Vadillo, G. (2012). *Sobresalientes en situación de riesgo: un desafío adicional para los educadores*. En M. D. Valadez Sierra et al. *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp. 131-143). Manual Moderno.

Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1) 15-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377002>

•Adams, R. V., y Blair, E. (2019). *Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance*. *SAGE Open*, 9(1), 215824401882450. doi:10.1177/2158244018824506

Alexopoulou, A., Batsou, A., y Drigas, A. (2020). *Stress, Anxiety y Mental Health Problems in Gifted Adolescents*. *Science Repository*, 3(3), 1-6. doi: 10.31487/j.PDR.2020.03.03

Angela, F. R., y Caterina, B. (2022). *Creativity, emotional intelligence, and coping style in intellectually gifted adults*. *Current Psychology*, 41, 1191-1197. doi:10.1007/s12144-020-00651-1

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las IES*. ANUIES Editorial.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. Guilford.

Blumen, S. (2021). *Innovative practices to support high-achieving deprived young scholars in an ethnic-linguistic diverse Latin American country* En S. Smith (Ed.) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific (1ra ed., pp. 223- 238)*. Springer. <https://doi.org/10.1177/0016986218799433>.

Burns, D. D. (1980). *The perfectionist's script for self-defeat*. *Psychology Today*, 34–52.

Cañedo, T. J., y Figueroa, A. E. (2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad*. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, 41, 1-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>

Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). *Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros*. *Psicología Educativa* 23(1), 29-36. doi: 10.1016/j.pse.2016.11.001

Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia. CUAIEED. (2017). *El ser docente y la ética*. <https://uapa.cuaieed.unam.mx/sites/default/files/minisite/static/cedce33d-601b-4bfd-a534-1889053b2c8d/EISerDocenteylaEtica/index.html>

Cirillo, F. (2020). *La técnica Pomodoro*. Editorial Planeta Mexicana S.A. de C.V.

Cohen, L. M. (2011). *Simplicity in complex times: Six principles for teaching the gifted*. *Revista de Psicología*, 29(1), 131-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829518005>

Conejeros, M. L., y Gómez, M. (2015) *Gifted Students' Characteristics, Persistence, and Difficulties in College*. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 37(4) 241-251. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1077909>

Costenbader, V. K., y Reading-Brown, M. (1995). *Isolation timeout used with students with emotional disturbance*. *Exceptional Children*, 61, 353-363. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843616.pdf>

Crusius, J., y Mussweiler, T. (2012). *When people want what others have: The impulsive side of envious desire*. *Emotion*, 12(1), 142–153. <https://doi.org/10.1037/a0023523>

D´Zurilla, T. J., y Nezu, A.M. (2007). *Problem-Solving Therapy: A social competence approach to clinical intervention* (3ra Ed.). Springer Publishing Co.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2023). *Línea de investigación en atención educativa para los alumnos con aptitud sobresaliente*. <https://www.zaragoza.unam.mx/investigacion/lineas-investigacion/li-atencion-educativa-alumnos-aptitud-sobresaliente/>

Garces, R.M. (2021). *Social and emotional needs and learning processes: Section Introduction*. En: S. Smith (Ed.) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (1ra ed., pp. 285-290). Springer. <https://doi.org/10.1177/0016986218799433>.

Garbacz, S. A., Eklund, K., Kilgus, S., y von der Embse, N. (2024). *Promoting equity and justice in school mental health*. *Journal of School Psychology*, 104,101318. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101318>

Gavino, A. (2008). *Establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración de tiempo*. En: F. J. Labrador (Coord.). *Técnicas de Modificación de Conducta* (1ra ed., pp.483-498). Pirámide.

Gerritsen, R. J. S., y Band, G. P. H. (2018). *Breath of Life: The Respiratory Vagal Stimulation Model of Contemplative Activity*. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 397. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00397>

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2012). *Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands*. *The British journal of educational psychology*, 82(4), 585–605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>

JED Foundation. (2022). Guía para apoyar la salud mental de estudiantes. https://tqueremos.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1136/files/Gu%C3%ADa%20para%20apoyar%20la%20salud%20mental%20de%20los%20estudiantes_0.pdf

Kozłowska, M. A., y Kutty-Pachecka, M. (2022). *When perfectionists adopt health behaviors: perfectionism and self-efficacy as determinants of health behavior, anxiety and depression*. Current issues in personality psychology, 11(4), 326–338. <https://doi.org/10.5114/cipp/156145>

Krause, K. R., Courtney, D. B., Chan, B. W. C., Bonato, S., Aitken, M., Relihan, J., Prebeg, M., Darnay, K., Hawke, L. D., Watson, P., y Szatmari, P. (2021). Problem-solving training as an active ingredient of treatment for youth depression: a scoping review and exploratory meta-analysis. BMC psychiatry, 21(1), 397. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03260-9>

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

López, V. (2007). *La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas*. Psykhe, 16(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>

Ma, X., Yue, Z. Q., Gong, Z. Q., Zhang, H., Duan, N. Y., Shi, Y. T., Wei, G. X., y Li, Y. F. (2017). *The Effect of Diaphragmatic Breathing on Attention, Negative Affect and Stress in Healthy Adults*. Frontiers in psychology, 8, 874. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00874>

Maciejewski, D. F., van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., y Koot, H. M. (2017). *A daily diary study on adolescent emotional experiences: Measurement invariance and developmental trajectories*. Psychological Assessment, 29(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/pas0000312>

Menefee, D. S., Ledoux, T., y Johnston, C. A. (2022). *The Importance of Emotional Regulation in Mental Health*. American journal of lifestyle medicine, 16(1), 28–31. <https://doi.org/10.1177/15598276211049771>

Metz, K., Lewis, J., Mitchell, J., Chakraborty, S., McLeod, B. D., Bjørndal, L., Mildon, R., y Shlonsky, A. (2023). *Problem-solving interventions and depression among adolescents and young adults: A systematic review of the effectiveness of problem-solving interventions in preventing or treating depression*. PloS one, 18(8), e0285949. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.028594>

McRae, K., y Gross, J. J. (2020). *Emotion regulation*. Emotion, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

Moon, J., Williford, A., y Mendenhall, A. (2017). *Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools*. *Children and Youth Services Review*, 73, 384-391. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.01.006>

Moreno, R. Ch. (2009). *Effective teachers: professional and personal skills*. ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24, 35-46. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Morris, (1994). *The management of projects*. USA: American Society of Civil Engineers.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R. (2007). *The role of the family context in the development of emotion regulation*. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Mönks, F. J., y Ferguson, T. J. (1983). *Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development*. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(1), 1-18. doi:10.1007/bf02092110

Ordaz, G. y Acle, G. (2012). *Perfil psicossocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>

Pfeiffer, S. I. (2018). *Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart*. *Estudios de Psicología*, 35(3), 259-263. <http://dx.doi.org/10.1590/1982->

Pollet, E., y Schnell, T. (2017). *Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults*. *Journal of happiness studies*, 18, 1459-1484. DOI 10.1007/s10902-016-9783-4

Pulido, Y. A. (2022). *Caracterización de los índices de regulación emocional y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios durante el año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9873/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20los%20%C3%A9ndices%20de%20regulaci%C3%B3n%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rinn, A. N., y Bishop, J. (2015). *Gifted Adults: A Systematic Review and Analysis of the Literature*. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>

Sánchez, P. A., Camelo, A. K., y Valdés, A. A. (2021). *Gifted, Talented, and High-Achieving Students and Their Gifted Education in Mexico*. En S. Smith (Ed.) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (1ra ed., pp. 203-221). Springer. <https://doi.org/10.1177/0016986218799433>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Atención educativa a estudiantes con actitudes sobresalientes: Preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

Tavoian, D., y Craighead, D. H. (2023). *Deep breathing exercise at work: Potential applications and impact*. *Frontiers in physiology*, 14, 1040091. <https://doi.org/10.3389/fphys.2023.1040091>

Thomack, B. (2012). *Time management for today's workplace demands*. *Workplace health & safety*, 60(5), 201–203. <https://doi.org/10.1177/216507991206000503>

Troy, A. S., Shallcross, A. J., Brunner, A., Friedman, R., y Jones, M. C. (2018). *Cognitive reappraisal and acceptance: Effects on emotion, physiology, and perceived cognitive costs*. *Emotion*, 18(1), 58–74. <https://doi.org/10.1037/emo0000371>

Universidad Complutense de Madrid. (s.f.). *Guía de apoyo al profesorado: recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con problemas de salud mental en las aulas*. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-1453/GUIA%20PROFESORADO%20SALUD%20MENTAL.pdf>

Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., y Stéphan, P. (2018). *Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents*. *British journal of developmental psychology*, 36(3), 514–520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>

Wiley, K. R. (2020). *The social and emotional world of gifted students: moving beyond the label*. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528-1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Dixon, D. D. (2019). *Gifted Students. Annual review of psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Worsley, J. D., Pennington, A., y Corcoran, R. (2022). *Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions*. *PLoS one*, 17(7), e0266725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266725>

Xi, Y. (2020). *Anxiety: a concept analysis*. *Frontiers of Nursing*, 7(1) 9-12. <https://doi.org/10.2478/fon-2020-0008>

Zacatelco-Ramírez, F. J. (2023). *Línea de investigación en atención educativa para los alumnos con aptitud sobresaliente*. <https://www.zaragoza.unam.mx/investigacion/lineas-investigacion/li-atencion-educativa-alumnos-aptitud-sobresaliente/>

• Alvarado, J. M., Puente, A., Jiménez, V., y Arrebillaga, L. (2011). *Evaluating reading and metacognitive deficits in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder*. The Spanish journal of psychology, 14(1), 62-73.

Aragón-Espinosa, L., y Caicedo-Tamayo, A. M. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Estado de la cuestión. Pensamiento psicológico, 5(12), 125-138.

Arrausi, J. J., y Ribosa-Martínez, J. (2018). *Driving maps: El uso de mapas mentales para orientar el Aprendizaje Basado en Proyectos a través del Design thinking*. Gráfica, 6(11), 25-31.

Artiles-Rodríguez, J., Guerra-Santana, M., Aguiar-Perera, M. V., y Rodríguez-Pulido, J. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 62, 107-144.

Ashman, A. F., Conway, R. N., y Bermejo, A. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Santillana.

Ayguade-Baro, E. (2015). *Aplicació mòbil de productivitat en grup basada en el mètode pomodoro* [Tesis maestría, Universitat Politècnica de Catalunya].

Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. Buenos Aires. Primera edición. Paidós

Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y Universidad*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Barajas, M. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Entornos virtuales de aprendizaje. Madrid, McGraw Hill.

Beltrán, L. J. (2003). *Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades*. Educación.

Beltrán, J., y Genovard, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje. Psicología de la instrucción*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, J., Pérez, L., Ortega, M. (2006). Manual CEA, *Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

Berrones-Yaulema, L. P., y Salgado-Oviedo, S. A. (2023). *La aplicación de la inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo*. Esprint Investigación, 2(1), 52-60.

Bono, A., Boatto, Y. E., Aguilera, M. S., y Fenoglio, M. C. (2018). *Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria*. *Innovación educativa* (México), 18(78), 143-170.

Bortone Di Muro, R., y Sandoval, A. (2014). *Perfil metacognitivo en estudiantes universitarios*. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 95-107.

Brown, A. L., Armbruster, B.B., y Baker, L. (1986). *The role of metacognition in reading and studying*. En J. Orasanu (Ed.). *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale.

Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Mensajero.

Castillejos-López, B. (2022). *Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios*. *Educación*, 31(60), 9-24.

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la administración*. Séptima Edición. Editorial Mc Graw Hill Interamericana.

Chirilos, N. M. (2014). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba].

Chrobak, R. (2000). *La metacognición y las herramientas didácticas*. *Universidad Nacional del Comahue*. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física. Buenos Aires, 1400.

Climent-Martínez, G., Luna-Lario, P., Bombín-González, I., Cifuentes-Rodríguez, A., Tirapu-Ustárroz, J., y Díaz-Orueta, U. (2014). *Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas mediante realidad virtual*. *Revista de Neurología*, 58(465), 75.

Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Fotocomposición. UPEL. Maracay. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Biodiversidad.

Daura, F. T. (2015). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 28-45.

Delmastro, A. L. (2008). *Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. *Encuentro Educativo*, 15(2), 259-295.

Flavell. (1995). *Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto, Infancia y Aprendizaje*, 72(1), 9-32.

Forero-Corba, W., y Bennasar, F. N. (2024). *Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática*. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 27(1).

García-Caicedo, S. S., Reyes-Vélez, N. P., Solórzano-Zambrano, Ángel A., Quiñonez-Godoy, N. A., y Vega-Macias, J. R. (2024). *Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la Educación Superior*. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5(1), 573–598.

García-Viedma, R., Pérez-Hernández, E., y Fernández-Guinea, S. (2008). *Modelos atencionales y Educación*. Revista de Psicología y Educación, 1(3), 125-138.

Herbas-Torrico, B. C., Arandia-Tavera, C. A., Murillo, N. V., y Quintanilla, M. (2019). *Multitasking en el colegio y la universidad: implementación de la técnica del Pomodoro para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de ingeniería*. In Congresos CLABES (pp. 789-798).

Hernández-Rojas, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Perfiles educativos, 30(122), 38-77.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de cultura económica.

Lee, S. M., y Lim, S. (2018). *Design Thinking. In Living Innovation*. Emerald Publishing Limited.

León-Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., y Alarcón-Salvo, C. (2014). *Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias*. Revista de la educación superior, 43(172), 123-144.

Llerena-Abanto, J. M., Romero-Zevallos, A. A., y Chauca-Vidal, F. A. (2023). *Estrategias metacognitivas y la resolución de problemas en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria del colegio miguel de cervantes*. Puente piedra. Lima. IGOBERNANZA, 6(22), 770-795.

Márquez-Cabellos, N. G., Andrade-Sánchez, A. I., y Cuevas-Romo, J. (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes*. Revista Panamericana de pedagogía, 24, 115-133. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i24.1702>

Mayor, J., Suengas, A., y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.

Merino-Luzón, D. M., Rojas-Catota, J. W., Gutiérrez-Bautista, L. K., Suárez-Urbina, L. V., y Páez-Andrade, M. R. (2023). *Recursos digitales con Inteligencia Artificial para mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de educación media*. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 4(2), 1-25. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.141>

Moore, E. B., Chamberlain, J. M., Parson, R., y Perkins, K. K. (2014). PhET interactive simulations: Transformative tools for teaching chemistry. *Journal of chemical education*, 91(8), 1191-1197.

Moreira, M. A. (2005). *Aprendizaje significativo crítico*. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

Muñoz-Muñoz, Á. E., y Ocaña De Castro, M. (2017). *Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.

Navarro-Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., y Rivera-Illanes, J. (2021). *Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno*. *Calidad en la educación*, 55, 6-40.

Noronha, E., y Poggioli, L. (2016). *El perfil estratégico de universitarios: Una comparación entre estudiantes de alto y bajo rendimiento en la asignatura Estadística I*. <http://hdl.handle.net/10045/64026>

Osses-Bustingorry, S., y Jaramillo-Mora, S. (2008). *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.

Paz-Penagos, H. (2010). *La enseñanza centrada en resolución de problemas pone en marcha estrategias metacognitivas en la formación del estudiante de ingeniería*. *Revista Universidad EAFIT*, 46(157), 40-54.

Pineda, D., Valiente, R. M., Chorot, P., Piqueras, J. A., y Sandín, B. (2018). *Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(2), 109-120.

Pomar, C., Díaz, O., y Fernández, M. (2006). *Programa de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual*. La experiencia de ASAC-Galicia. *Fiasca, Revista de altas capacidades*, 13, 59-66.

Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). Introducción: *La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender*. *Psicología del aprendizaje universitario*, 9-28. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2953088>

Puente, A. (2003). *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura*. Fundación de neuropsicología clínica.

Puga-Reyes, B. (2009). *Cuatro estrategias metacognitivas para la autorregulación lectora en niños con problemas de comprensión*. Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, 26, 113-131.

Radnejad, A. B., Sarkar, S., y Osiyevskyy, O. (2022). *Design thinking in responding to disruptive innovation: A case study*. The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 23(1), 39-54.

Ríos-Cabrera, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. En A. Puente (Comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide.

Rodríguez-Hernández, L. A., y Cortés-Tobar, D. (2024). *Telepresencia como Herramienta Didáctica para el Desarrollo de Procesos Metacognitivos en Educación Superior*. Telepresencia es Posible Otra Escuela. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 10803-10817.

Rodríguez-Palmero, M. L. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50.

Ruiz-Salazar, J. J., Upegui-Botero, F. M., y Romero-Zúñiga, R. I. (2023). *Estudio sobre el uso de herramientas digitales a través del E-Learning para el desarrollo de estrategias educativas*. Revista Científica Retos de la Ciencia, 7(15), 32-38.

Sánchez, I., y Pulgar, J. (2014). *Impacto de un programa de renovación metodológica en las estrategias cognitivas y el rendimiento académico en cursos de física universitaria*. Formación universitaria, 7(5), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000500002>

Santiago-Galvis, Á. W., Castillo, M. C., y Vega R. J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Alejandría Libros.

Santrock, J. W. (2002). *A topical approach to life-span development*. McGraw-Hill.

Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Saravia-Yataco, O. G., Alcalá-Basurto, V. C., y Inga-Arias, M. G. (2023). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora. Caso: Estudiantes de Segundo Grado de secundaria*. Institución Educativa No 3711 Fe y Alegría N° 12. Puente Piedra. Lima. IGOBERNANZA, 6(22), 141-164.

Schetsche, C., Gago-Galvagno, L., y Mustaca, A. E. (2023). *Estrategias de regulación emocional y sus efectos sobre la intolerancia a la frustración: un modelo estructural*. Revista CES Psicología, 16(1), 88-110.

Shallice, T., y Burgess, P. W. (1991). *Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man*. *Brain*, 114(2), 727-741.

Tirapu-Ustárrroz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P., y Hernández-Goñi, P. (2017). *Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales*. *Revista de neurología*, 64(2), 75-84.

Tovar-Gálvez, J. C. (2008). *Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias*. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9.

Uehara, E., Charchat-Fichman, H., y Landeira-Fernandez, J. (2013). *Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito*. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 5(3).

Villar, F. (2005). *Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación*, *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 63-79.

Vizcaya-Rodríguez, T. C., y Silva-Arrieché, G. C. (2021). *Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos*. *Revista ciencias de la educación*, 58, 549-577.

Alumnado universitario con aptitudes sobresalientes: Características y propuestas de atención para el docente

Coordinadoras:
Gabriela Ordaz Villegas
Guadalupe Acle Tomasini



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.
<http://www.zaragoza.unam.mx>

