

Los Sujetos
de la

Educación Especial

Alumnos,
Maestros
y Autoridades



INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Teresita de J. Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías



**LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL:
ALUMNOS, MAESTROS Y AUTORIDADES.
INVESTIGACIÓN EN MÉXICO.**

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte de la
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Primera Edición: Enero del 2014

Editado en México

ISBN:

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Universidad Pedagógica de Durango.

Centro de Actualización del Magisterio (Durango).

Instituto Universitario Anglo Español

Línea Editorial: Educación Especial

Coordinadora de la Línea Editorial:

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Corrección de estilo:

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diseño de portada:

Roberto Villanueva Gutiérrez

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.

Prólogo

La Red Durango de Investigadores Educativo (ReDIE) se crea en el año 2009; entre sus principales objetivos se encuentra la difusión de la investigación educativa generada en nuestro estado. En el año 2010 dos de sus miembros, Arturo Barraza Macías y Adla Jaik Dipp, tienen la idea de utilizar la plataforma de la ReDIE para convocar a investigadores de todo México a publicar sus trabajos de investigación en un libro electrónico sobre el tema de competencias y educación.

A partir de esa experiencia, que culminó en el primer libro electrónico que integra trabajos de investigadores de varias partes de nuestro país, se institucionaliza en nuestra ReDIE la emisión de dos convocatorias anuales a la comunidad de investigadores nacionales para la publicación de libros electrónicos. El tema que servía de eje articulador, de cada una de las convocatorias emitidas, era seleccionado por los investigadores responsables; después de cinco convocatorias me decidí a emitir una convocatoria sobre el tema de la educación especial.

Los lectores que conocen algunos de mis trabajos precedentes podrán pensar que la selección de la temática estuvo solamente orientada por que es el ámbito laboral donde me desenvuelvo, sin embargo, mi decisión fue tomada en base a que considero que el campo de la educación especial requiere de un impulso decisivo para llegar a constituir una comunidad de investigadores consolidada y fuerte; a este respecto me permito recordar que cuando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa decidió integrar la educación especial como un campo de estudio le encargo al Dr. Pedro Sánchez Escobedo la elaboración de un estado del arte al respecto. Los resultados presentados, aparte de caracterizar como incipiente el trabajo de investigación desarrollado en este campo, mostraron

solamente tres grupos de investigadores que a nivel nacional se dedicaban al tema de la educación especial.

Este primer estado del arte, de carácter nacional, demostraba que la mayoría de los trabajos localizados en este campo eran de divulgación o difusión y que solo el 10% de los trabajos localizados eran investigaciones con un soporte empírico. Ahora, diez años después, considero que este panorama debe de haber cambiado; esta convicción personal motivó mi decisión de lanzar la convocatoria sobre este tema.

Los resultados son halagüeños. Se recibió una cantidad importante de trabajos que, tras ser evaluados, permitieron conformar tres libros sobre este tema. En este primer libro denominado **“Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México”** se presentan ocho investigaciones: seis en la primera sección, una en la segunda y una en la tercera. Esta estructura sirve de muestra para observar que son los alumnos de educación especial los sujetos más investigados de los diferentes agentes educativos involucrados en esta modalidad de nuestro sistema educativo nacional.

Solo resta invitar a los lectores a que aborden su lectura de manera crítica y sobre todo que asuman la heurística que se deriva de cada uno de ellos.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Índice

	PÁGINA
PRÓLOGO	3
I. ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	7
CAPÍTULO 1. Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con asperger y autistas de alto funcionamiento: propuesta metodológica. <i>Janeet Carolina Casanova Arjona y Rebelín Echeverría Echeverría.....</i>	10
CAPÍTULO 2. Formación laboral como proceso de inclusión de personas con discapacidad intelectual. <i>Dora Esperanza Sevilla Santo, Cristina Jenaro Río y Nora Verónica Druet Domínguez.....</i>	45
CAPÍTULO 3. La patologización y medicalización de estudiantes de educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal: contribuciones etnográficas. <i>Liliana García Gómez y Gabriela Aldana González.....</i>	75
CAPITULO 4. Recurso didáctico multimedia para apoyar habilidades numéricas de niños con Síndrome de Down. <i>Marisol Casas Olivera.....</i>	103
CAPÍTULO 5. Factores de protección y riesgo en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes. <i>Ángel Alberto Valdés Cuervo, María de los Dolores Valadez Sierra, y Adrián Israel Yáñez Quijada.....</i>	133
CAPÍTULO 6. Propuesta curricular adaptada para un alumno con discapacidad auditiva integrado en preescolar. <i>Fernanda Alicia Aragón Romero y Pamela María Ruiz Paredes.....</i>	154

	PÁGINA
II. MAESTROS Y PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	186
CAPÍTULO 7. Evaluación de la integración educativa en una zona escolar de educación especial.	
<i>Fernanda Alicia Aragón Romero y Armida Parada Hernández.....</i>	188
III. FUNCIONARIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	219
CAPÍTULO 8. La decisión en la implementación de la integración educativa en Durango. Un estudio de caso.	
<i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar.....</i>	221
EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA	253

CAPÍTULO 5

FACTORES DE PROTECCIÓN Y RIESGO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CON APTITUDES INTELECTUALES SOBRESALIENTES

PROTECTIVE AND RISK FACTORS IN GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora

María de los Dolores Valadez Sierra
Universidad de Guadalajara

Adrián Israel Yáñez Quijada
Universidad de Sonora

Resumen

El estudio pretendió identificar factores de riesgo y protección en estudiantes de bachillerato intelectualmente sobresalientes. De una población de 220 estudiantes de bachilleratos del Sur de Sonora identificados como intelectualmente sobresalientes, se seleccionaron 133 utilizando un muestreo aleatorio simple. Se les administró una ficha de datos de contexto y dos cuestionarios, uno para medir "Autoconcepto social" y otro "Clima familiar". Los resultados evidenciaron que en la mayor parte de estos estudiantes existen factores de protección tales como: historia académica exitosa, certeza vocacional, presencia de adecuados recursos y condiciones para el estudio, un autoconcepto social alto y un clima familiar positivo. Un elemento de riesgo identificado en gran parte de los estudiantes, fue provenir de familias cuyos padres poseen bajo niveles de escolaridad, elemento que aumenta la posibilidad de un bajo capital cultural. También se identificaron factores de riesgo que son exclusivos de un subgrupo menor de estudiantes, dentro de estos se señalan la presencia de subdesempeño académico, falta de certeza vocacional, un autoconcepto social bajo y un clima familiar desfavorable. Se recomienda desarrollar programas generales de promoción de los capitales culturales de los estudiantes y de intervención diferenciados con ambos grupos de estudiantes.

Palabras clave: educación media superior, estudiantes excepcionales, intervención educativa.

Abstract

The aim of the study was to identify risk and protective factors in high school students intellectually outstanding. From a population of 220 students from public high schools in Southern Sonora outstanding intellectual abilities identified, 133 were selected using simple random sampling. Were given a general data sheet for information about your academic history and family, plus two questionnaires one to measure "Social self-concept" and a "Family Climate". The results showed that most of these students are protective factors such as a history successful academic, vocational certainty, the presence of adequate resources and conditions for the study, a high social self-concept and positive family climate. An element of risk identified in most of the students, was to come from families whose parents have low levels of education, an element that increases the possibility of a low cultural capital. We also identified risk factors that are unique to a smaller subset of students within these limitations are the presence of academic underperformance, vocational uncertainty, low social self-concept and a family atmosphere unfavorable. Is recommended to develop comprehensive programs to promote the students' cultural capital and differentiated intervention with both groups of students.

Keywords: High school, Students exceptional, Educational intervention.

Introducción

En las escuelas existen estudiantes que sobresalen por sus capacidades intelectuales y creativas en las distintas áreas de las ciencias. Estos estudiantes han sido definidos de diversas formas tales como "superdotados" "sobresalientes" y "talentosos" por mencionar algunas de las más frecuentes. Aunque aún persisten desacuerdos en la manera entenderlos, existe cierto consenso en que tienden a caracterizarse por: a) poseer una inteligencia excepcionalmente alta, b) rapidez en los procesos de aprendizaje, c) fuerte autorregulación cognitiva, d) motivación intrínseca por aprender y e) elevada creatividad en tareas intelectuales (Alonso, 2003; Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2008; Shore y Kanevsky, 1993).

En la medida en que el conocimiento se vislumbra como el principal factor de desarrollo de los países y se enfatiza la necesidad de que los sistemas

educativos formen un capital humano con las competencias necesarias para producir conocimientos científicos y tecnológicos de frontera (Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2007) la atención educativa a los estudiantes intelectualmente sobresalientes ya no sólo es un acto de equidad sino también una estrategia de desarrollo científico y económico a mediano y largo plazo, ya que este grupo de la población posee las potencialidades para convertirse en un capital humano altamente especializado y productivo en los campos científicos y tecnológicos.

En México la atención a estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes comenzó en los años '80, y ha estado presente desde entonces en los diversos planes educativos del país. No obstante, es un tema rezagado dentro del sistema educativo en cuanto a cobertura y calidad de los servicios brindados (Yáñez y Valdés, 2012). Si bien se han realizado intentos para atender a estos estudiantes, las metas no han sido alcanzadas de manera satisfactoria. Lo anterior se evidenció en el proyecto que lanzó la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se propuso atender en el curso 2008-2009 a 341900 estudiantes sobresalientes en todo el país, y un balance que la misma realizó en el 2010 indicó que sólo habían recibido atención 63 599, cantidad que representó únicamente el 18.6% de la meta propuesta. Destacó que del total de los estudiantes que fueron incluidos en los programas, tan sólo el 8.7% pertenecieron al nivel de secundaria, nivel educativo en donde terminan los programas de atención a los estudiantes intelectualmente sobresalientes en México (SEP, 2010). Aunado a lo anterior, la investigación realizada en México acerca de esta temática es limitada. Valdés, Arreola y Montoya (2012), refieren que en el período 1992-2011, sólo pudieron identificar 11 trabajos acerca del tema publicados en revistas indexadas que involucraran a autores mexicanos.

Este estudio partió de la idea teórica de que la adaptación social de los individuos es afectada por factores que comprenden características de ellos y de los contextos con los que interactúan, mismos que aumentan (factores de protección) o disminuyen (factores de riesgo) la resiliencia a las diversas

circunstancias de sus vidas afectando de manera positiva o negativa el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, emocionales y sociales (McWhirter, McWhirter, McWhirter y McWhirter, 1993; Rutter, 1987).

Atendiendo a las debilidades que presenta el sistema educativo del país en la atención de los estudiantes intelectualmente sobresalientes especialmente de los niveles medio superior y superior, los pocos estudios que se han realizado acerca del tema en el país y la importancia del conocimiento de los factores de riesgo y protección como una estrategia para orientar los programas de intervención y estimulación. El presente estudio, se propuso identificar factores de riesgo académicos, familiares y socioemocionales en estudiantes intelectualmente sobresalientes de bachilleratos públicos del sur de Sonora.

La información derivada del estudio permitirá un mejor conocimiento de los estudiantes de bachillerato intelectualmente sobresalientes, lo que aportará información que podría facilitar la orientación y aumentar la eficiencia de los programas e intervenciones que se realicen con dichos estudiantes, al basarse en evidencias empíricas que muestran las particularidades de este alumnado y de sus contextos de desarrollo.

Marco teórico

A lo largo de los años se han desarrollado modelos para explicar las aptitudes intelectualmente sobresalientes que se diferencian por el peso que atribuyen a distintos aspectos. Estos modelos se dividen en cuatro grandes grupos: a) basados en capacidades, que colocan el acento en la importancia de las aptitudes intelectuales; b) basados en rendimiento, parten de la asunción de que un nivel superior de capacidad, es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de rendimientos excepcionales, ya que consideran necesarios además un elevado desempeño en motivación y creatividad; c) modelos cognitivos, caracterizados por el análisis y estudio de los procesos y estrategias cognitivas que son utilizadas por las personas superdotadas y d) modelos socioculturales, que enfatizan la

importancia e influencia que poseen los factores contextuales, sociales y culturales en la determinación y desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Fueron los modelos socioculturales los que le dieron sustento teórico al presente estudio. Con respecto a los mismos Castejón, Prieto y Rojo (1997) refieren que al resaltar el papel de los factores sociales para definir el talento, este grupo de modelos relativizan el concepto y lo restringen a un ámbito cultural específico, siendo la sociedad y la cultura las que determinan qué tipo de productos poseen valor para ser considerados dignos de un talento especial. Por otra, parten de la premisa de la importancia en el desarrollo de los talentos de los contextos educativos, sociales y familiares donde se desenvuelve el individuo.

Zavala (2012) refiere que los modelos socioculturales más conocidos son el de: “Aprendizaje Social” de Tannenbaum, “Interdependencia Triádica” de Monks y el “Diferenciador de la Superdotación y el Talento” de Gagné. Estos modelos parten de tres premisas: a) importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de los talentos, b) la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y c) la existencia de una diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación de la superdotación. Sánchez (2006), refirió que la idea principal sobre la que giran estas posturas es que se tiene que llevar a cabo una coordinación entre las aptitudes específicas de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlas y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado. En este modelo se enfatiza que el hecho de contar con una inteligencia superior al promedio no es determinante del desarrollo de todas las capacidades o del éxito escolar.

Factores escolares relacionados con el desarrollo del talento

La escuela juega un papel de vital importancia en el desenvolvimiento cognitivo y socioemocional de los estudiantes que presentan aptitudes intelectuales sobresalientes. Diversos estudios señalan que el logro escolar, los sentimientos de autoeficacia académica, la motivación por aprender y el sentido de pertenencia y

compromiso con la escuela se relacionan con un mejor desarrollo de los individuos (Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Castro, 2009; Eccles y Roeser, 2011; Rimm, 2010).

Existen en lo relativo al logro escolar de los sobresalientes, creencias que dificultan el adecuado desenvolvimiento de los mismos. Al respecto, se ha encontrado que en ocasiones tanto padres como docentes, consideran que estos estudiantes no necesitan ayudas especiales para el desarrollo de sus habilidades cognitivas ya que siempre obtendrán resultados académicos mejores que sus compañeros (Valdés y Vera, 2012).

Estas creencias son erróneas y no permiten la visualización de las necesidades educativas de los estudiantes intelectualmente sobresalientes. Ellos también necesitan de la creación de un clima escolar y de un ambiente de aprendizaje que les permita desarrollar sus talentos y lograr un desarrollo integral dentro de la escuela. El riesgo de no tener presente las demandas educativas especiales de éstos estudiantes radica en que pueden presentar un rendimiento académico por debajo de sus potencialidades e incluso dificultades conductuales y de adaptación a la escuela (Borges y Hernández, 2005; Castiglione, 2006; Neihar, 2010).

Otro aspecto importante en el éxito escolar de los estudiantes sobresalientes de nivel medio superior es el desarrollo de intereses vocacionales realistas acordes con sus potencialidades e intereses. La elección de la vocación puede ser aún más compleja para los sobresalientes, que tienen múltiples y diversos intereses intelectuales y que están sometidos a presiones por parte del contexto social y familiar para obtener éxito y prestigio profesional (Schroer y Dorn, 1986; Watson, Quatman y Edler, 2002). En este rubro es necesario entonces implementar estrategias que apoyen a los sobresalientes para que realicen una elección vocacional que respete sus intereses y potencialidades.

Factores socioemocionales

Peñas (2006) describe que en la sociedad actual se encuentra particularmente difundida la creencia de que las personas intelectualmente sobresalientes son tímidas, de difícil trato y que normalmente presentan dificultades en sus relaciones sociales. Sin embargo, no obstante la extensión de estas creencias la investigación empírica en el tema no soporta dichas personas, ya que los estudios han evidenciado que los estudiantes intelectualmente sobresalientes no presentan en el desarrollo socioemocional diferencias significativas con respecto a los que se encuentran dentro de la norma y que incluso tienden a poseer algunas características positivas en esta área, tales como un elevado autoconcepto y liderazgo (Alencar, 2008; Al-Shabatat, Abbas y Nizam, 2010; Bain y Bell, 2004; McCoach y Siegle, 2003; Olszewski-Kubilius, 2000).

No obstante las posibilidades que brinda el poseer una capacidad para aprender excepcional, al igual que cualquier otro estudiante, los sobresalientes están expuestos a situaciones que pueden provocar en ellos dificultades socioemocionales que afectan de manera negativa el desarrollo de sus potencialidades. Así por ejemplo, se ha encontrado que el bajo desempeño académico de los sobresalientes, se asocia a dificultades emocionales tales como la búsqueda a la aprobación por los pares, dificultades para manejar la competencia y excesivo perfeccionismo (Rimm, 2010).

Factores familiares

Aspectos de las familias tales como las condiciones socioeconómicas, el clima familiar y la escolaridad de padres y madres pueden incidir de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes en general y de los sobresalientes en particular (OCDE, 2010). A lo anterior, se suma el hecho de que los padres de los estudiantes sobresalientes necesitan brindar atención a un hijo con

necesidades educativas especiales, lo cual constituye un reto especial y una fuente estrés adicional.

Aresu (2010) describe que la mayoría de las investigaciones sobre superdotación se han focalizado más en las características del funcionamiento intelectual y del aprendizaje de estos estudiantes, dejando de lado el estudio de otros temas relacionadas con aspectos emocionales y de orientación personal y familiar. La situación anterior ha conducido a que la educación de los hijos superdotados en el sistema familiar sea un área poco conocida y estudiada.

Valdés y Urías (2010) sostienen que la familia contribuye de manera importante al logro escolar de los hijos, ya que existen diversas características de las mismas que afectan el desempeño académico de los estudiantes. Los autores clasifican estos factores en estructurales (nivel socioeconómico y capital cultural) y procesales (participación y expectativas con respecto a la educación de los hijos). El conocimiento de las características del contexto familiar resulta importante a la hora de planificar un programa de apoyo, estimulación y orientación vocacional de los estudiantes sobresalientes (Martínez, 2012; Valdés, Vera y Yáñez, 2012).

La investigación realizada en otros contextos ha puesto en evidencia que en sentido general la relación de las familias con los estudiantes sobresalientes tiende a ser positiva. Los padres expresaron tener altas expectativas con respecto al desarrollo académico de los hijos con aptitudes sobresalientes y percibían como necesarias actividades extra-curriculares para fomentar mayores niveles de desempeño (Pickel, 2011). Por su parte, Snowden y Christian (1997) reportaron que las familias de estudiantes sobresalientes exponían con frecuencia a sus hijos a experiencias culturales diversas, desde visitas al zoológico y museos hasta la participación en actividades deportivas o artísticas. Reportaron su interés por combinar las necesidades e intereses del hijo intelectualmente sobresaliente con las necesidades e intereses de la familia como unidad.

En México la investigación con respecto a las familias de los sobresalientes es aún escasa, lo que se evidenció que en el transcurso de 10 años únicamente se localizaron dos publicaciones acerca del tema. En ambas se encontró que las

familias de los sobresalientes logran adaptarse efectivamente a la presencia de un hijo con estas características y poseen un clima familiar positivo (Gómez y Valadez, 2010; Valdés et al., 2011). Sin embargo, los pocos estudios realizados en el tema evidenciaron la necesidad de ampliar las investigaciones de manera tal que permitan una mejor comprensión de la dinámica de estas familias.

Método

Se realizó un estudio no experimental de tipo descriptivo con el fin de identificar factores de riesgo académicos, familiares y socioemocionales en estudiantes sobresalientes que cursaban el bachillerato.

Participantes

Se consideró como base una población de 220 estudiantes de bachillerato de un Estado de Noroeste de México identificados con aptitudes intelectuales sobresalientes en un estudio realizado por Valdés et al. (2011). A través de un muestreo aleatorio simple tomando como base una probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95% ($p=.50$; $q=.5$) se seleccionaron a 133 estudiantes para participar en el estudio. La muestra estuvo conformada por 70 (52.2%) hombres y 63 (47.8%) mujeres con una edad promedio de 16.8 años, siendo el mínimo 15 y el máximo 18 años.

Instrumentos

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos los que se describen brevemente a continuación:

Ficha de datos generales. Mediante esta se obtuvieron datos de los estudiantes relativos al área académica (antecedentes de problemas de conducta y aprendizaje en la escuela, promedios de calificaciones en los diferentes niveles y

elección vocacional) y familiar (empleo, escolaridad de los padres y recursos para el estudio).

Subescala de Autoconcepto Social de la “Escala Multidimensional de Autoconcepto” elaborada por La Rosa y Díaz (1991) y adaptada por Yáñez, Valdés y Vera (2012). Esta subescala evalúa la percepción del individuo acerca de aspectos relativos a su conducta social y la evaluación que realizan de la misma los otros. Yáñez et al. (2012) reportaron obtener a través de un análisis factorial con el método Varimax y extracción de componentes principales dos factores que denominaron: “Autoconcepto prosocial”, que involucró características que favorecen la convivencia y la adaptación social en nuestra cultura y “Autoconcepto disocial”, que integró rasgos que se asocian a dificultades en las relaciones sociales. Ambos factores explicaron el 45.8% de la varianza total de los puntajes. La confiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach fue de .81, lo que la ubicó como aceptable.

En este estudio el instrumento se contestó utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que fueron ‘Totalmente en Desacuerdo’ (1), ‘En desacuerdo’ (2), ‘Más o menos en desacuerdo’ (3), ‘Más o menos de acuerdo’ (4), ‘De acuerdo’ (5), ‘Bastante de acuerdo’ (6) y ‘Totalmente de acuerdo’ (7). Los reactivos se codificaron de manera que los puntajes más altos indicaran la presencia de un autoconcepto social más alto. Para esto se estableció que puntajes con una media igual o superior al valor ‘De acuerdo’ (5) de la escala indicaron un autoconcepto social.

Escala de Clima Familiar de Moos, Moos y Trickett (1984) adaptada por Valdés, Carlos, Vera y Montoya (2012). Los autores a través de un análisis factorial confirmatorio sostuvieron la validez de un modelo para la medición del clima familiar integrado por dos factores: “Apoyo”, que comprende actitudes y conductas que favorecen la comunicación y ayuda y “Conflicto”, actitudes y conductas que dificultan la comunicación y promueven dificultades en las relaciones entre los miembros de la familia.

La escala se contestó utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde 'Nunca' (1), 'Muy pocas veces' (2), 'Pocas veces' (3), 'A veces' (4), 'Regularmente' (5), 'Casi siempre' (6) y 'Siempre' (7). Los reactivos se codificaron de manera que los puntajes más altos indicaran la presencia de un clima familiar positivo y se consideró que las medias de los puntajes iguales o superiores al valor 'Regularmente' (5) de la escala indicaron la presencia de un clima familiar positivo.

Procedimiento

Para obtener la información como primer paso se procuró el consentimiento informado por escrito de los padres de familia y los directores de las escuelas. Posteriormente se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes garantizándoles la confidencialidad de la información que brindarán.

Resultados

La presentación de los resultados se realizó atendiendo a los distintos contextos de desarrollo de los estudiantes sobresalientes. De esta manera, se identificaron factores de protección y de riesgo en lo académico, familiar y socioemocional.

Factores de protección

Área académica. Se apreció un buen ajuste de estos estudiantes a las demandas de la escuela, lo cual se evidenció en que el 98% no reportó haber tenido problemas de conducta o de aprendizaje en la escuela.

Gran parte de este grupo de estudiantes se caracterizó por poseer una historia académica exitosa, ya que en todos los niveles educativos evidenciaron un buen desempeño académico, obteniendo calificaciones por encima de nueve

puntos las cuales se consideran como indicadores de un nivel excelente de desempeño (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Medias y distribución de los promedios académicos de los estudiantes sobresalientes.

Nivel educativo	Promedio	f	Porcentaje (%)
Primaria	9.6	110	82.7%
Secundaria	9.4	102	76.7%
Bachillerato	9.1	101	75.9%

Un último aspecto de esta área que se puede considerar como una fortaleza se ubicó en el hecho de que la mayoría (74%) de los estudiantes había tomado una decisión vocacional y refirieron sentirse seguros de la misma. Las áreas de estudio hacia las que manifestaron mayor interés fueron las de ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, siguiéndole ciencias sociales (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de estudiantes por área de estudio seleccionada

Área de elección	f	Porcentaje (%)
Ciencias Exactas y Naturales	1	.8%
Ciencias Económicas y Administrativas	10	7.5%
Ciencias Sociales	25	18.9%
Ciencias Biológicas y de la Salud	30	22.6%
Ingeniería	32	24.2%
Total	98	74%

Área familiar. Se encontró que el 98.5% de los padres de los estudiantes cuentan con empleo y el 39.8% posee estudios de educación superior, porcentaje

que si bien parece bajo no lo es tanto cuando se tiene en cuenta el nivel de escolaridad promedio en el país. También es de señalar que un alto porcentaje de los estudiantes cuenta con condiciones y recursos para el estudio, lo que se evidenció en que la mayoría no trabaja y cuenta con computadora e Internet en sus casas (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de estudiantes en cuanto a condiciones y recursos para el estudio.

Área evaluada	f	Porcentaje (%)
No trabaja	109	82%
Cuenta con computadora en la casa	113	85%
Cuenta con Internet en la casa	106	79.7%

En lo relativo al clima familiar, se apreció que la media del grupo se encontró por encima del valor cinco de la escala, lo que indicó la presencia de un clima familiar positivo. Esta situación fue reportada por más del 70% de los estudiantes (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Medias y distribución de estudiantes que reportaron un Clima Familiar positivo.

	Media	f	%
Clima familiar	5.50	98	73.7%

Área socioemocional. Este aspecto se evaluó a través del autoconcepto social, donde se identificó que la mayoría de estos estudiantes visualizaban en sí mismo un alto nivel de características prosociales, que se asociaron a la presencia de adecuadas relaciones interpersonales (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Medias y distribuciones de estudiantes con puntajes iguales o superior al valor cinco de la escala de Autoconcepto Social

	Media	f	%
Autoconcepto social	5.52	104	78.8%

Factores de riesgo. Como se aprecia a continuación los factores considerados de riesgo se presentaron en una parte minoritaria de los estudiantes sobresalientes.

Área académica. Se encontró que alrededor de un 20% de los estudiantes presentó promedios académicos que no reflejan sus potencialidades reales y que por lo tanto indican un subdesempeño, razón por la cual se consideraron un factor de riesgo dentro del grupo (Ver tabla 6). Un aspecto interesante es que se determinó que en este grupo existieron proporcionalmente más hombres que mujeres ($X^2=9.023$; $p=.003$).

Tabla 6.

Medias y distribución de estudiantes sobresalientes con subdesempeño académico.

Nivel educativo	Promedio	f	Porcentaje (%)
Primaria	8.7	23	17.3%
Secundaria	8.6	31	23.3%
Bachillerato	8,2	32	24.5%

En lo relativo a la decisión vocacional se identificó que un 26% de los estudiantes manifestó falta de decisión e inseguridad al respecto. En este grupo no fueron significativamente diferentes la proporción de hombres y mujeres ($X^2=.039$; $p=.844$).

Área familiar. Aquí es de señalar que la mayoría de los padres de estos estudiantes (60.2%) no contó con estudios de educación superior, lo cual sugiere que muchos de no poseen un elevado capital cultural en sus familias.

Otro aspecto, que es necesario tener en cuenta es que un poco más del 25% de los estudiantes manifestó la presencia de dificultades en el clima familiar (Ver tabla 7). No se encontraron diferencias significativas en la proporción de hombres y mujeres en esta variable ($\chi^2=1.907$; $p=.167$).

Tabla 7.

Medias y distribución de estudiantes con puntajes inferiores al valor cinco de la escala de Clima Familiar

	Media	f	%
Clima familiar	4.11	35	26.3%

Área socioemocional. Aquí se puede señalar que alrededor del 20% de los estudiantes sobresalientes presentaron dificultades en la percepción de su autoconcepto social (ver tabla 8). No se encontraron diferencias en la proporción de hombres y mujeres en este grupo ($\chi^2=2.320$; $p=.128$).

Tabla 8.

Medias y distribuciones de estudiantes con puntajes inferiores al valor cinco de la escala de Autoconcepto Social

	Media	f	%
Autoconcepto social	4.23	29	21.2%

Conclusión

Atendiendo al objetivo del estudio que consistió en identificar factores de riesgo y protección en estudiantes de bachillerato con aptitudes intelectuales sobresalientes. Se puede afirmar que en general constituye un grupo con alta

presencia de factores de protección, mismos que se asocian a una mayor resiliencia a crisis predecibles e impredecibles del desarrollo, lo que concuerda con lo reportado en otros estudios realizados con respecto al tema (Blanco, Ríos y Benavides, 2006; Colangelo y Brower, 1987).

Se encontró que la mayor parte de los estudiantes intelectualmente sobresalientes presentan como factores de protección, una historia escolar que indica un buen ajuste social y académico, certeza vocacional, cuentan con adecuadas condiciones y recursos para el estudio, poseen un autoconcepto social positivo y se desenvuelven en climas familiares favorables.

No obstante, como factores de riesgo es necesario considerar que la mayor parte de estos estudiantes provienen de familias cuyos padres no cuentan con estudios de educación superior, lo que puede implicar ciertos déficits en los capitales culturales de los mismos. Además se tiene que tener en cuenta que existe un subgrupo de estudiantes sobresalientes, que si bien minoritario, requiere atención por presentar factores de riesgo tales como un desempeño académico por debajo de sus potencialidades, falta de claridad en la elección vocacional, dificultades en el autoconcepto social y en el clima de sus familias.

Estos resultados apuntan la necesidad de desarrollar programas generales dirigidos a estimular el desarrollo de los capitales culturales de los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes que participaron en el estudio. Además es necesario considerar dos posibles tipos de intervenciones unas dirigidas a fortalecer los factores protectores en el grupo de estudiantes que ya los poseen y otras más especializadas enfocadas en corregir los factores de riesgo del subgrupo donde estos se encuentran presentes.

La información del estudio confirmó la idea de que los estudiantes intelectualmente sobresalientes no constituyen un grupo homogéneo (Gotzent y González, 1993; Rimm, 2010). Este hallazgo cobra importancia para la intervención educativa si se considera que estos aspectos tienen influencia para el desarrollo general de los alumnos sobresalientes en términos de bienestar

psicológico y el ajuste social (Al-Shabatat et al., 2010; Neihart et al. 2002; Bain y Bell, 2004; Winne, Woodlands y Wong, 2001).

Referencias

- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología, 26*, (1), 42-62.
- Alonso, J. (2003). *Educación de los alumnos con sobredotación intelectual*. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España: Centro Huerta del Rey.
- Al-Shabatat, M., Abbas, A. & Nizam, I. (2010). The direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Human and Social Sciences, 5* (9), 580-588. Recuperado el 10 de febrero de 2013 de <http://www.waset.org/journals/ijhss/v5/v5-9-86.pdf>.
- Aresu, E. (2010). *Superdotación: intervención educativa y familiar*. Tesis de licenciatura no publicada. España: Universitat Abat Oliba.
- Bain, S. & Bell, S. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly, 48*, 167–178.
- Blanco, R., Ríos, C. & Benavides, M. (2006). Respuestas educativas para niños con talento. En: M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (comps.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 49-60). Santiago de Chile, Chile: OREAL/UNESCO.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R. & Castro, F. (2009). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*. Ponencia. X Congreso Galego- Portugués. Portugal, Universidad do Minho.
- Borges, A. & Hernández, C. (2005). La superdotación en la primera infancia. *Canarias Pediátrica, 9*, (3), 29-33.

- Castejón, J., Prieto, M. & Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: M. Prieto (comp.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). España: Aljibe.
- Castiglione, F. (2006). *Situaciones de conflicto en la escuela del sujeto con altas capacidades*. España: Col-legi Oficial de Psicolegs de Catalunya.
- Colangelo, N. & Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roper Review*, 10, 101-103.
- Eccles, J. & Roeser, R. (2011). Schools developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (1), 225-241.
- Gómez, M. & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15 (17), 67-85.
- Gotzent, C. & González, C. (1993). Socialización. en: L. Pérez (comp.), *10 palabras claves en superdotados* (pp. 215-244). España: Verbo Divino.
- La Rosa, J. & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 15-33.
- Martínez, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niños (as) con altas capacidades. en: M. Valadez, J. Betancourt & M. Zavala (comps.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da ed.) (pp. 355-376). México: Manual Moderno.
- McCoach, D. & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25 (2), 61-65.
- McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A. & McWhirter, E. (1993). *At risk youth: A comprehensive response*. USA: Brooks/Cole Publishing.
- Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid, España: TEA.

- Neihart, M. (2010). Identifying and providing services to twice exceptional children. en: Pfeiffer (comp.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 130-160). USA: Springer.
- Olszweski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social support. *Roeper Review*, 23, 65-71.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Higher education and regions. Global competitive, locally engaged*. France: OCDE.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). Recuperado el 20 de enero de 2013 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Paba, C., Cerchiaro, E. & Sánchez, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa María, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tesis doctoral no publicada. España: Secretaría General Técnica.
- Pickel, L. (2011) *Parent perceptions of preadolescent giftedness and self concept*. Tesis no publicada. USA: College of Osteopathic Medicine.
- Rimm, S. (2010). Underachievement syndrome: A psychological pattern. en: S. Pfeiffer (comp.), *Handbook of giftedness in children* (pp.161-190). USA: Springer.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and proactive mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sánchez, M. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad de Murcia.

- Schroer, A. & Dorn, F. (1986). Enhancing the career and personal development of gifted college students. *Journal of Counseling and Development*, 64, 567-571.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html//aspoba-tendida_grado.html.
- Shore, B. & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: being and becoming the gifted. En K. Heller, F. Monks & A. Passow (comps.), *International handbook research and development of giftedness and talent* (pp. 137-147). Oxford, England: Pergamon Press.
- Snowden, P. & Christian, L. (1997). Parenting the young gifted child: supportive behaviors. *Roeper Review*, 21, (3), 215-221. Recuperado el 10 de diciembre de 2012 en http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6470/is_3_21/ai_n28728470/
- Valdés, A., Arreola, C. & Montoya, G. (2012). Estado del arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp.156-170). México: Pearson.
- Valdés, A., Carlos, E., Vera, J. & Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10 (1), 39-50.
- Valdés, A., Carlos, E., Vera, J., Sánchez, P., Torres, G., Montoya, G. et al. (2011). *Detección y estimulación de estudiantes de bachillerato con aptitudes sobresalientes en la zona sur del Estado de Sonora*. Reporte Técnico no publicado del proyecto de investigación financiado por Conacyt. Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Valdés, A. & Urías, M. (2010), Familia y logro escolar. en: A. Valdés & J. Ochoa (comps.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 39-48). México: Pearson.

- Valdés, A. & Vera, J. (2012). Hacia una definición del sobresaliente. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 2-13). Distrito Federal, México: Pearson.
- Valdés, A., Vera, J. & Yáñez, A. (2012). El papel de la familia en la atención a los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 93-103). México: Pearson.
- Yáñez, A. & Valdés, A. (2012). Políticas públicas y modelos para la identificación y atención de estudiantes sobresalientes en México. en: A. Valdés & J. Vera (comps.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 141-156). México: Pearson.
- Yáñez, A., Valdés, A. & Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. en: R. Díaz, S. Rivera & I. Reyes (comps.), *Aportaciones actuales de la psicología social Volumen I* (pp. 169-173). México: AMEPSO.
- Watson, C., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: effects of achievement level, grade, an single-sex school environment. *Sex Roles*, 46 (9), 323-335.
- Winne, P., Woodlands, M. & Wong, B. (2001). Comparability of self-concepts among learning disabled, normal, and gifted student. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (8), 470-475.
- Zavala, M. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. en: M. Valadez, J. Betancourt & M. Zavala (comps.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da ed.) (pp. 25-44). México: Manual Moderno.