

**CORRELACIÓN ENTRE CONFIANZA, AFRONTAMIENTO, ANSIEDAD,  
CREENCIA DE ESTABILIDAD, CREENCIA DE MODIFICABILIDAD Y EL  
CUESTIONARIO DE CAPITALES EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE-MÉXICO  
EN ALUMNOS MEXICANOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y  
SIN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

**CORRELATION BETWEEN CONFIDENCE, COPING, ANXIETY, BELIEF OF  
STABILITY, BELIEF OF MODIFIABILITY AND THE EDUCATIONAL AND  
LEARNING CAPITALS QUESTIONNAIRE-MEXICO IN MEXICAN STUDENTS  
WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES AND THOSE WITHOUT HIGH  
INTELLECTUAL ABILITIES**

**Grecia Emilia Ortiz Coronel <sup>\*</sup>, María de los Dolores Valadez Sierra <sup>\*\*</sup>**

<sup>\*</sup>Departamento de Psicología Aplicada, CUCS, Universidad de Guadalajara, México

doloresvaladez@yahoo.com.mx

## Correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje-México en Alumnos Mexicanos con Altas Capacidades intelectuales y Sin Altas Capacidades Intelectuales

### Resumen

Las personas con alta capacidad son individuos que pueden alcanzar la excelencia en al menos un dominio. En el *Actiotope Model of Giftedness*, se afirma que un entorno rico en recursos es necesario para el desarrollo de logros extraordinarios. La regulación de los recursos endógenos está sujeta exclusivamente al subsistema de persona, pero si bien los recursos exógenos pueden ser utilizados por la persona, su provisión generalmente depende de otros sistemas, los autores igualaron el recurso exógeno con el término de capital educativo, y recursos endógenos con el término de capital de aprendizaje. El Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje (QELC) permite conocer los recursos que presentan los alumnos con sobredotación. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue conocer la correlación entre los capitales educativos y de aprendizaje y los recursos de Confianza en la propia competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en alumnos con y sin alta capacidad. Se realizó una correlación y una comparación de muestras. Los resultados plantean que existen diferencias significativas entre los alumnos con y sin alta capacidad. La discusión se realiza a la luz de los resultados.

**Palabras clave:** *alta capacidad, QELC, correlación, comparación.*

**Correlation between Confidence, Coping, Anxiety, Belief of Stability, Belief of Modifiability and the Educational and Learning Capitals Questionnaire-Mexico in Mexican Students with High Intellectual Abilities and those without High Intellectual Abilities**

People with high ability are individuals who can achieve excellence in at least one domain. In the Actiotope Model of Giftedness, it is stated that a resource-rich environment is necessary for the development of extraordinary achievements. The regulation of endogenous resources is subject exclusively to the person subsystem, but while exogenous resources can be used by the person, their provision generally depends on other systems, the authors equated exogenous resource with the term educational capital, and endogenous resources with the term learning capital. The Questionnaire of Educational and Learning Capitals (QELC) allows to know the resources presented by gifted students. Therefore, the aim of the present work was to know the correlation between educational and learning capitals and the resources of Confidence in one's own competence, Coping with Failure, Anxiety and Belief of Stability and Modifiability in gifted and non-gifted students. A correlation and a comparison of samples were carried out. The results show that there are significant differences between students with and without high ability. The discussion is made in the light of the results.

**Key words:** *high ability, QELC, correlation, comparison.*

En México cuenta con uno de los sistemas educativos más grande del mundo y más complejo en la atención de sus estudiantes, sin embargo, ha realizado grandes esfuerzos para darle una atención a los alumnos más capaces, a medida que ha desarrollado mecanismos de actuación en la identificación, evaluación y atención de estos alumnos, a pesar de ello, los recursos en su implementación quedan escasos debido a la falta de un modelo que permita identificar y atender de manera económica al estudiante de altas capacidades.

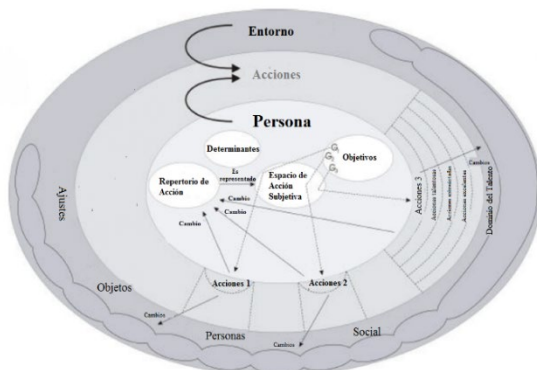
Uno de los modelos explicativos de la sobredotación y el talento, que permite identificar de forma eficaz y económica es el *Actiotope Model of Giftedness* el cual, parte de una mirada sistémica, el cual se fundamenta en la excelencia como un resultado de la autoorganización y la

adaptación de un sistema altamente complejo, de esta manera, no se trata de atributos personales, sino de acciones y su desarrollo dentro de un sistema complejo en el cual interviene la adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Ziegler, 2005; Vladut1, et al., 2015).

Este modelo define a una persona sobredotada como aquella que puede alcanzar la excelencia en al menos un dominio (Ziegler y Phillipson, 2012). De esta manera, los resultados de aprendizaje excepcionales sólo pueden ser alcanzados por personas que hacen un uso excepcional de su entorno estimulante (Ziegler, 2005). Este modelo distingue tres perspectivas sobre los actiotopes: la perspectiva del componente, la perspectiva dinámica y la perspectiva sistémica (Ziegler, et al., 2013), ver figura 1.

**Figura 1**

*Esquema del Modelo Actiotope de la Sobredotación (2005).*



**Nota:** Esquema traducido al idioma español del modelo original.

Por lo tanto, el componente tiene una perspectiva desde el sujeto el cual plantea que existen elementos que constituyen a la persona, tales como, un repertorio de acción único el cual se refiere al total de todas las acciones que una persona puede realizar en principio, el progreso de la excelencia puede verse como el desarrollo de un repertorio de acción eficaz que permite a una persona pueda enfrentar los desafíos de un dominio como las matemáticas, el fútbol o la escultura.

Así los objetivos de un individuo se referirán a la intención de lograr un objetivo, éstos tienen tres funciones: el primero, es el involucramiento en la selección de alternativas de la acción, segundo, energizan acciones y por último proporcionan dirección a la acción que se realiza antes y durante su ejecución como orientación para la regulación.

El cual tendrá un impacto en el ambiente interno o externo con el que la persona interactúa, es decir, al que se encuentra asociado. Y se entiende como espacio de acción subjetiva, a un espacio mental hipotético que genera posibilidades de acción. Puede ver como el universo de posibles pasos de acción y acciones que una persona puede anticipar para atravesar en la planificación y la regulación de una acción. Este espacio de acción se denomina subjetivo porque es una construcción personal debido a que no necesariamente tiene que estar de acuerdo con la realidad. En una específica situación, los individuos pueden sobreestimar o subestimar su repertorio de acción (Ziegler, 2005; Ziegler

y Stoeger, 2008; Ziegler et al., 2014 en Vladut1, et al., 2015).

Dentro de la perspectiva del componente es fundamental considerar el ambiente o el entorno, éste permite estudiar la eficiencia del aprendizaje de los entornos se sugirió la construcción de sociotopos, cuales son configuraciones relativamente estables del medio ambiente, que ejerce influencias estables en las acciones de los individuos.

Los análisis de los sociotopos proporcionan indicaciones sobre qué repertorios de acciones los individuos pueden acumularse en su entorno y sobre los que deberían construir.

Otro componente en el modelo está relacionado con las acciones, para lo cual, Ziegler (2005) plantea que la excelencia está asociada a la calidad específica de acciones, los cuales están organizados tridimensionalmente. Tienen una estructura de fase, es decir, consisten en una secuencia de acciones parciales. Desde la perspectiva del científico observador, esto se expresa como el conocido efecto de acordeón. La acción en cuestión se puede describir en términos generales o estrictos, de forma similar a cómo un acordeón puede separarse o apretarse fuertemente. Además, son una composición de acciones paralelas o múltiples, que requieren regulaciones en varios niveles (por ejemplo, la ejecución correcta de actividades motoras, cognitivas, auditivas y de otro tipo; esfuerzo e intensidad; la capacidad de hacer frente a los efectos negativos; y examinar si se logró el efecto deseado).

El entorno está representado por el diseño de varios de sus componentes centrales, tales como actores sociales, recursos y configuraciones. El sistema del entorno constituye el dominio del talento, el cual se ve como un campo de acción, que, primero, se puede contrastar con otros campos de acción; segundo, ofrece un estándar de excelencia; y tercero, debe ser "socialmente valioso" de una forma u otra.

Los individuos que alcanzan la excelencia adaptan efectivamente su Actiotope al talento principal. El Actiotope de un individuo que va dirigido a la búsqueda de la excelencia es un sistema dinámico y en constante evolución. Por lo tanto, está siendo removido permanentemente de su estado de equilibrio. En este proceso, el Actiotope debe, por un lado, demostrar suficiente flexibilidad para permitir el cambio, pero también mantener suficiente estabilidad para estar en condiciones de implementar con éxito estas modificaciones y transformaciones. Por lo tanto, el desarrollo de un Actiotope puede describirse como un tipo de complejo sistema adaptativo, por el cual el desarrollo de la excelencia representa "el producto de adaptaciones progresivas".

Una característica importante de las interacciones dentro del complejo adaptativo sistemas es la coevolución y coadaptación de sus componentes. En mayores concepciones de sobredotación, se entendió el desarrollo de la excelencia en general como autocatalítico. Si el medio ambiente no se interpone en el camino de

los dones, la excelencia de alguna manera encontrará una forma de desarrollarse.

Desde la perspectiva dinámica, se explica que los actiotopos están en constante proceso de adaptación, desde cambios internos, del entorno y de estados. Este proceso de adaptación tiene cinco funciones dinámicas, las personas deben poder crear *variantes de acción* para expandirse, deben poder evaluar la corrección de una acción, es decir, si se ha alcanzado el objetivo deseado como resultado de ejecutar una acción, las personas necesitan la capacidad de reconocer si una situación permite la ejecución exitosa de una acción (*aplicabilidad*). Un actiotope debe ser *anticipatorio*, es decir, los individuos deben construir repertorios de acción efectivos no solo como respuesta a eventos pasados, también para hacer frente a nuevos desafíos. Por último, las personas necesitan una *retroalimentación* efectiva. Esta función requiere acceso a secuencias ordenadas de acciones e información.

Así cuando plantea la perspectiva sistémica, se refiere a los sistemas como configuraciones estables de elementos interactivos, que pueden considerarse una unidad significativa y con propósito. Si se quiere alcanzar la excelencia, el actiotope de una persona debe sufrir modificaciones considerables. Suponemos que los actiotopos son generalmente bastante estables y los cambios a menudo interfieren con tales estados de equilibrio. Los pasos para el aprendizaje, por lo tanto, también tienen cambios no deseados, que pueden amenazar la estabilidad de la Actiotope.

Para mantener los actiotopos en una vía de aprendizaje, se necesitan muchos recursos (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013).

Ziegler, et al., (2017) sugieren que la regulación de los recursos endógenos está sujeta exclusivamente al subsistema de “persona”, pero si bien los recursos exógenos pueden ser utilizados por la persona, su provisión generalmente depende de otros sistemas (escuela, maestro, compañeros de clase, sistema educativo). Los autores igualaron el recurso exógeno con el término de capital educativo, y recursos endógenos con el término de capital de aprendizaje. Debido a la centralidad de estas formas de capital (Ziegler, Chandler, Vialle, y Stoeger, 2017).

Se refiere a Capital Educativo a todos los recursos exógenos, que se pueden usar para construir un repertorio efectivo de acciones y están influenciados no solo por la persona misma. Cinco formas son distinguidas, el capital educativo económico, incluye todas esas posesiones y objetos de valor, que pueden ser utilizados para la iniciación o la continuación de episodios de aprendizaje. El capital educativo cultural, en el cual intervienen valores, conceptos y formas de pensar, que pueden promover o impedir el desarrollo de un repertorio efectivo de acciones. El capital educativo social, que se refiere a todos los individuos e instituciones sociales que tienen un impacto directo o indirecto en el éxito de los episodios de aprendizaje. El capital educativo de infraestructura, parte de las opciones materiales y de políticas, que pueden utilizarse para apoyar el aprendizaje. Por último, el capital educativo

didáctico es el conocimiento disponible sobre el diseño y la optimización de métodos pedagógicos.

Con relación al Capital de Aprendizaje, se refiere a los recursos endógenos que ayudan a los estudiantes a construir un repertorio de actividad efectiva. Cinco formas de capital de aprendizaje son distinguidas, el capital de aprendizaje orgánico, éste se refiere a los recursos fisiológicos y constitutivos de un alumno, el capital de aprendizaje accional, incluye el repertorio completo de acciones de un alumno, o de que el alumno es básicamente capaz de utilizar. El capital de aprendizaje de telic<sup>1</sup> se refiere a la disponibilidad de objetivos funcionales, que están relacionados con los procesos de aprendizaje; el capital de aprendizaje episódico representa los patrones de acciones disponibles para el objetivo o la situación para los estudiantes y, el capital de aprendizaje atencional se refiere a los recursos de atención cuantitativa y cualitativa disponible para aprender.

Para el análisis el principio de coevolución de los componentes es crítico para los actiotopos es importante considerar la Creencia de Modificabilidad y el Análisis de Estabilidad, (Ziegler, 2005). Después de dominar un paso, se debe mapear el repertorio extendido de acciones en el espacio de acción subjetiva. Ahora se pueden lograr nuevos objetivos y se pueden incluir condiciones ambientales que no se pueden utilizar en las acciones.

Para ofrecer evidencia empírica al modelo, se desarrolló un instrumento de bajo costo, que consta de dos escalas

generales (capital educativo y capital de aprendizaje), cada escala contiene cinco subescalas (capital educativo: económico, cultural, social, infraestructura y dinámico; capital de aprendizaje; orgánico, accional, télico, episódico y atencional), el instrumento se denominó Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje (Questionnaire of Educational and Learning Capital [QELC]) el cual fue desarrollado por Ziegler et al.(2011) para maestros y en el 2013 se realizó una validación transcultural del cuestionario en China, Alemania y Turquía. Los resultados mostraron una satisfacción psicométrica tanto en la validez concurrente como de contenido.

Ziegler (2016) sugiere que el QELC surge porque no existe un instrumento de edición, aparte de las entrevistas en profundidad, disponible para evaluar el capital educativo y de aprendizaje de los estudiantes.

El Cuestionario de Capital Educativo y de Aprendizaje (QELC) se validó en México por Ortiz et al., (2021). Participaron un total de 374 alumnos superdotados mexicanos de primaria y secundaria, calcularon su consistencia interna y realizaron un análisis factorial confirmatorio. Los resultados mostraron que la estructura factorial original presenta ajuste absoluto y bajos niveles de error. Además, observaron valores adecuados de varianza extraída ( $0.5 < AVE$ ) y fiabilidad compuesta ( $0,7 < CRI$ ) en todos los factores excepto en la subescala económica, por lo cual, la versión de QELC-MX quedó constituida por 49 reactivos.

Por lo tanto, el objetivo de la siguiente investigación es conocer la correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron 146 alumnos con alta capacidad intelectual ( $N = 73$ ) y sin alta capacidad ( $N=73$ ) que cursan de 4o de primaria (24 [16.4%]), 5o de primaria (24 [16.4%]), 6o de primaria (10 [6.8%]), 1o de secundaria (52 [35.6%]), 2o de secundaria (19 [13.0%]) y 3o de secundaria (17 [11.6%]) El 54.1% pertenecían a escuelas públicas y el 45.9% a escuelas privadas. La media de edad fue 11.49 ( $DE = 1.739$ ); el 38.4% de los participantes fueron mujeres y el 61.6% fueron hombres.

### Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, tanto de escuelas regulares como de los alumnos con alta capacidad, la muestra es equiparada.

### Instrumentos

- Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje Mx (QELC-Mx) que se responde por medio de una escala tipo Likert de 6 puntos que van desde 1="Totalmente en desacuerdo" a 6="Totalmente de acuerdo". Los 49 ítems se agrupan entre dos factores: Educativo (Económico [4 reactivos], Cultural [5 reactivos], Social [5 reactivos], Infraestructura [5 reactivos], y Didáctico [5 reactivos]) y Aprendizaje (Orgánica [5

reactivos], Accional [5 reactivos], Télec [5 reactivos], Episódico [5 reactivos] y Atencional [5 reactivos]). La consistencia interna de los factores educativo y de aprendizaje de la escala, así como de cada una de las subescalas, se encontró que con la excepción del factor “Económico”, las subescalas demostraron consistencias internas moderadas a altas ( $.79 < \alpha > .86$ ), mientras que las de los demás factores fueron excelentes: Educativo ( $\alpha=.94$ ) y Aprendizaje ( $\alpha=.96$ ). Si bien muy pocos reactivos presentaban valores Shapiro-Wilk no significativos, ninguno de los ítems o subescalas presentaban valores de asimetría o curtosis mayores a los puntos de corte ( $|2|$  y  $|6|$  respectivamente), lo cual sugiere distribuciones aproximadamente normales. El ítem 31 “Yo creo que mi educación es muy cara”, presentaba una correlación total baja ( $r=.21$ ) con el resto de los ítems de la subescala “Económico”, lo cual amenazaba la consistencia interna. Por tanto, se eliminó el ítem y la consistencia subió a niveles aceptables ( $\alpha=.59$  a  $\alpha=.64$ ). Con relación al Análisis Factorial Confirmatorio todas las cargas factoriales son significativas, las variables latentes presentan varianzas significativas y las varianzas explicadas para ambos factores son altas ( $.41 < R^2 > .89$ ).

2. Confianza en la propia competencia. - cuatro reactivos- (Dweck y Henderson, 1988). Evalúa la propia Confianza del estudiante sobre sus capacidades para obtener el logro, con una consistencia interna aceptable ( $\alpha=.657$ ).
3. Afrontamiento al fracaso - escala con catorce reactivos (Schober, 2002). Evalúa el Afrontamiento con relación al fracaso del logro, con una consistencia interna de moderada a alta ( $\alpha=.805$ ).
4. Ansiedad- escala de 6 reactivos (Ziegler y Stoeger, 2010). Evalúa indicadores de Ansiedad, con una consistencia interna de Ansiedad ( $\alpha=.888$ ).

Creencias de estabilidad y Modificabilidad- escala con 12 reactivos, (Ziegler y Stoeger, 2010). Esta prueba evalúa la creencia del propio alumnado con relación a la estabilidad del conocimiento y la Modificabilidad del mismo, obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ( $\alpha=.783$ ).

Todas las versiones se utilizaron en formato digital, manteniendo la estructura y organización de las pruebas en general.

A continuación, se presentan los datos pertenecientes a cada capital-

**Tabla 1.**  
*Formas de capital educativo y de aprendizaje.*

Tipo de capital	Definición	Ilustración
<b>Capital educativo</b>		
Económico	Es todo tipo de riqueza, posesión, dinero u objetos de valor que pueden invertirse en la iniciación y mantenimiento de docentes y procesos de aprendizaje.	A mayor poder adquisitivo de una familia mayor podrá acceder a los mejores materiales educativos y tener mayores



		probabilidades de tener un aprendizaje.
Cultural	Incluye sistemas de valores, patrones de pensamiento, modelos y similares, que pueden facilitar u obstaculizar el logro de metas educativas y de aprendizaje.	En México, se valora más la educación en zonas urbanas que en zonas rurales.
Social	Incluye a todas las personas e instituciones sociales que pueden directamente o atribuir indirectamente al éxito de los procesos educativos y de aprendizaje.	El ambiente social en el cual se desarrolle el estudiante puede determinar su éxitos así como el poder acceder a mentorías con expertos.
Infraestructura	Se relaciona con las posibilidades de implementar materiales que permitan la acción de la educación y el aprendizaje.	El tener posibilidades de adquirir materiales didácticos, creativos e innovadores ayuda a la acción del aprendizaje.
Didáctico	El conocimiento ensamblado involucrado en el diseño y mejora de educativa y de aprendizaje procesos.	Entrenamiento basado en didáctica superior de saber-cómo puede ceder fácilmente a los efectos del aprendizaje al menos una mitad de la desviación estándar.
<b>Tipo de capital</b>	<b>Definición</b>	<b>Ilustración</b>
<b>Capital de aprendizaje</b>		
Orgánico	Consiste en los recursos fisiológicos y constitucionales de una persona.	Mantener buena salud física y emocional así como tener una alimentación adecuada.
Accional	Es el repertorio de acción de una persona - la totalidad de acciones que son capaces de ejecutar.	Desarrollar habilidades intelectuales como motrices para llevar a cabo el aprendizaje dirigido a la acción de la excelencia.
Télic	Comprende de la totalidad de una meta anticipada de una persona, ofrece posibilidades para satisfacer sus necesidades.	La motivación al aprendizaje específico.
Episódico	Se refiere a lo simultáneo de un objetivo y situación	Congruencia entre lo que sabe y cómo utilizar ese

	relevante de patrones de acción que son accesibles para una persona.	conocimiento.
Atencional	Denota los recursos atencionales cuantitativos y cualitativos que una persona puede aplicar al aprendizaje	Se refiere a la capacidad de gestionar los recursos de tiempo y de emocionales para dirigirlos a la acción del aprendizaje.

**Nota:** Tabla basada en Ziegler y Baker (2013)

### Procedimiento

Para adaptar, las escalas de Confianza en la propia Competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad se tomaron en cuenta las variables culturales propias de los destinatarios, llevando a cabo la transformación de los ítems de la escala original mediante el método de traducción directa.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de los instrumentos de forma presencial. Se solicitó permiso a las escuelas a través de un documento avalado por la Universidad de Guadalajara que sustentaba las consideraciones éticas del trabajo. Posteriormente, se les hizo llegar a los padres de familia un permiso por escrito para poder realizar la aplicación de cada uno de los instrumentos. Una vez enterados los padres y firmados los permisos correspondientes se llevó a cabo la recolección de los datos.

Se mantuvo en resguardo el nombre de los estudiantes, solicitando únicamente el sexo, edad y grado escolar.

### Análisis

Con base en el objetivo de la investigación de conocer la correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje, se llevó primeramente, un análisis para conocer la consistencia interna de las escalas de Confianza en la propia Competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad para obtener la fiabilidad con lo cual se obtuvo el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Posteriormente, se realizó una correlación de Pearson entre las variables mencionadas. Los análisis se llevaron a cabo con el software SPSS v.18.

### RESULTADOS

Las propiedades psicométricas del instrumento de Confianza en la propia Competencia, demostró una consistencia interna aceptable ( $\alpha=.657$ ). La escala de Afrontamiento al Fracaso obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ( $\alpha=.805$ ), al igual que la escala de Ansiedad ( $\alpha=.888$ ), mientras que la escala de Creencia

de Estabilidad y Modificabilidad obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ( $\alpha=.783$ ).

Se realizaron las correlaciones para conocer la relación entre los Capitales Educativos y de Aprendizaje con sus respectivos subdominios y las pruebas de

Confianza, Afrontamiento, Ansiedad y Creencia en estabilidad y modificabilidad. A continuación, se presenta la tabla 2 en la cual se observan las correlaciones entre el capital educativo y sus subdominios con confianza, afrontamiento, ansiedad y creencia de modificabilidad y estabilidad.

**Tabla 2.**

*Correlación del Capital Educativo y sus subdominios y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.*

	Confianza en la propia competencia	Afrontamiento al fracaso	Ansiedad	Creencias de Estabilidad y Modificabilidad
Capital Educativo	.289**	.703**	.021	.726**
Económico	.195*	.563**	.057	.534**
Cultural	.279**	.564**	.088	.554**
Social	.152	.612**	.037	.689**
Infraestructura	.330**	.600**	-.066	.636**
Didáctico	.268**	.651**	-.016	.658**

\* $p \leq 0.05$

\*\* $p \leq 0.001$

**Tabla 3.**

*Correlación del Capital de Aprendizaje y sus subdominios y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad*

	Confianza en la propia competencia	Afrontamiento al fracaso	Ansiedad	Creencias de Estabilidad y Modificabilidad
Capital Aprendizaje	.337**	.733**	-.037	.668**
Orgánica	.295**	.665**	-.063	.565**
Accional	.340**	.710**	-.002	.690**
Télic	.329**	.679**	.029	.616**
Episódico	.299**	.639**	-.063	.563**
Atencional	.272**	.646**	-.064	.612**

Los resultados arrojan que existen correlaciones entre el Capital de Educativo y de Aprendizaje con sus respectivos subdominios con las pruebas Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

La correlación entre los Capitales

Educativos y de Aprendizaje con sus respectivas variables y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en la población con altas capacidades se puede ver en la tabla 4.

**Tabla 4.**

*Correlación de los capitales y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en el alumnado con altas capacidades.*

Altas capacidades	Confianza	Fracaso	Ansiedad	Modificabilidad creencia
Capital Educativo	.469**	.649**	-.325**	.781**
Capital Aprendizaje	.546**	.688**	-.389**	.736**
Económico	.210	.275*	-.019	.438**
Cultural	.408**	.431**	-.143	.547**
Social	.307**	.532**	-.331**	.647**
Infraestructura	.505**	.678**	-.382**	.753**
Didáctico	.454**	.669**	-.378**	.749**
Orgánica	.408**	.684**	-.278*	.684**
Accional	.502**	.637**	-.308**	.712**
Télic	.552**	.572**	-.341**	.597**
Episódico	.527**	.598**	-.433**	.596**
Atencional	.466**	.577**	-.377**	.701**

\* $p \leq 0.05$

\*\* $p \leq 0.001$

La relación de la población con altas capacidades los resultados arrojaron que los Capitales Educativos y de Aprendizaje existe una correlación con las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad. Con relación al subdominio de económico se encontró correlación con la prueba de afrontamiento al fracaso y creencia de estabilidad y

modificabilidad, en el dominio cultural se encontró correlación entre confianza, fracaso y creencia de estabilidad y modificabilidad. En los subdominios de social, infraestructura, didáctico, orgánico, accional, télic, episódico y atencional en las correlaciones se obtuvieron entre las pruebas de confianza, afrontamiento al fracaso, ansiedad y creencia de estabilidad y modificabilidad.

A continuación, se presenta en la tabla 5 la correlación entre la población sin alta capacidad y los Capitales Educativos y

de Aprendizaje y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

**Tabla 5.**

*Correlación de los capitales y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad y el alumnado sin altas capacidades.*

Sin Altas capacidad	Confianza	Fracaso	Ansiedad	Creencia de estabilidad y modificabilidad
Capital Educativo	.030	.697**	.277*	.679**
Capital Aprendizaje	.085	.743**	.243*	.615**
Económico	-.021	.679**	.159	.549**
Cultural	.057	.573**	.266*	.518**
Social	-.007	.661**	.316**	.717**
Infraestructura	.081	.524**	.181	.552**
Didáctico	.007	.609**	.246*	.591**
Orgánica	.085	.626**	.117	.473**
Accional	.118	.731**	.253*	.662**
Télic	.123	.727**	.306**	.615**
Episódico	-.001	.648**	.268*	.526**
Atencional	.060	.679**	.190	.558**

\* $p \leq 0.05$

\*\* $p \leq 0.001$

Los resultados de correlación significativa en la muestra normativa en los Capitales Educativo y de Aprendizaje se obtuvieron con las pruebas de ansiedad y creencia de estabilidad y modificabilidad. En el subdominio económico se obtuvo una correlación con las pruebas de, *Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad*, mientras que los subdominios social, cultural, didáctico, accional, télic y episódico se obtuvieron correlaciones en Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

En los subdominios infraestructura, orgánica y atencional se encontró correlación con las pruebas de afrontamiento al fracaso y creencia de estabilidad y modificabilidad.

**Tabla 6.**

*Diferencias entre niños con alta capacidad y sin alta capacidad en las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad*

	Con alta capacidad N=73		Sin alta capacidad N=73		gl	t	p
	M	DE	M	DE			
Confianza .000**	4.4555	1.05684	3.4247		1.03219	144	5.962
Afrontamiento Fracaso .001**	4.5646	.59478	4.1321		.89568	144	3.437
Ansiedad .379	2.9537	1.39197	3.1621		1.45322	144	-.882
Creencia de Modificabilidad y estabilidad .006**	3.8386	.53320	3.5186		.82160	144	2.791

\*p≤ 0.05

\*\*p≤0.001

Se observa que los resultados indican que existen diferencias significativas en la población con altas capacidades en todas las pruebas excepto en ansiedad.

**DISCUSIÓN**

El objetivo de la presente investigación fue conocer la correlación entre los aspectos de Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje en alumnos con y sin alta capacidad, los resultados son congruentes con lo reportado por los autores en el cual plantean que la excelencia es el resultado de la autoorganización y la adaptación de un sistema altamente complejo, por lo tanto, los atributos personales serán un elemento más para lograr la excelencia, además de las

acciones y el desarrollo dentro de un sistema complejo, del cual dependerá de la adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Ziegler, 2005; Vladut1, et al., 2015).

Al correlacionar los componentes de coevolución y coadaptación como los recursos de confianza en la propia competencia, en el afrontamiento, en la ansiedad al logro y las creencias de estabilidad y de modificabilidad con los capitales educativos y de aprendizaje nos permite tener un panorama de la importancia de las interacciones dentro del complejo adaptativo sistemas y sus componentes. Por lo tanto, el desarrollo de la excelencia en general se mira desde una plataforma autocatalítica. De esta manera, si el medio ambiente no se interpone en el camino de los dones, la excelencia de

alguna manera encontrará una forma de desarrollarse (Ziegler, 2005).

La importancia de este trabajo recae en que, para identificar al alumnado con alta capacidad, además de la inteligencia se deben considerar otros factores, por ejemplo, el conjunto de sus creencias, intereses y actitudes; las oportunidades que se les han brindado y el grado de aprovechamiento de las mismas (Pfeiffer, 2017). Por otra parte, Tourón (2020) menciona que una adecuada conceptualización sobre los alumnos con altas capacidades que contemple de manera esencial la dimensión evolutiva, más allá del enfoque del rasgo o atributo estable e inmutable es esencial ya que, de otro modo, no se podrá establecer un procedimiento de identificación coherente y, por ello, de intervención.

Además de las dificultades para la conceptualización, es claro que no existe un modelo de explicación que logre acoger con todas sus interacciones una definición, método de estudio y una propuesta educativa que correspondan a todas las realidades de la sociedad (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013). De ahí la importancia del Modelo Actiotopo de Sobredotación, que permite entender que el desarrollo de talentos y logros extraordinarios son una adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Vladut, Vialle y Albert Ziegler, 2015).

Por lo tanto, la identificación ya no está únicamente basada en métodos cognitivos clásicos (pruebas de coeficiente intelectual), sino que analiza la ruta de

ingresos que tendrá lugar el aprendizaje y la excelencia (Vladut, et al., 2013).

Una de las limitaciones de este estudio, es el tamaño de la muestra, que, si bien resulta pertinente para el objetivo particular, también es cierto que una población más amplia permitiría tener mejores resultados estadísticos. Para investigaciones a futuro se sugieren continuar con un estudio más exhaustivo entre la población con y sin altas capacidades.

## REFERENCIAS

- Ortiz, G., E., Valadez, M., D., Rivera, M., Vargas, M., L., Reynoso, O., U. & Fuentes-Balderrama, J., (2021). Validation of the Educational and Learning Capital Questionnaire (QELC). *Psychological Test and Assessment Modeling*. 63. 227-238. [https://www.researchgate.net/publication/352882794\\_Validation\\_of\\_the\\_Educational\\_and\\_Learning\\_Capital\\_Questionnaire\\_QELC/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/352882794_Validation_of_the_Educational_and_Learning_Capital_Questionnaire_QELC/citation/download)
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. UNIR EDITORIAL. ISBN (ePub) 978-84-16602288-9
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Vladu A., Liu, Q., Leana-Tascila, M., Vialle W, y Ziegler, A. (2013). *A cross-cultural validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in China, Germany and Turkey. Germany and Turkey. Psychological Test and Assessment Modeling* (Vol. 55). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/sspapers/1697>
- Vladut, A., Vialle, W., y Ziegler, A. (2015). *Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital). Psychological Test and Assessment Modeling* (Vol. 57).
- Ziegler, A. (2005). *The Actiotope Model of Giftedness. Conceptions of giftedness* <https://www.researchgate.net/publication/247745932>
- Ziegler, A. (2012). Generalizing realizability and Heyting models for constructive set theory. *Annals of Pure and Applied Logic*, 163(2), 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.apal.2011.06.025>
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., y Stoeger, H. (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>.
- Ziegler, A. y Heidrun, S., (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, (46) (3), pp. 324 – 341.
- Ziegler, A., Liu, Q., Wimmer, B., y Sutherland, M. (2013). *Excellence Among Older People: A Resource-Oriented Approach I. Excellence Among Older People 35 Talent Development y Excellence* (Vol. 5). Retrieved from <http://www.iratde.org>
- Ziegler, A., y Phillipson, S. (2012a). Exceptionality and gifted education: A re-examination of its hard core. *High Ability Studies*, (23), 133-142. doi:10.1080/13598139.2012.736221
- Ziegler, A., y Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*. <https://doi.org/10.1080/13598130020001188>
- Ziegler, A., y Stoeger, H. (2008). Research on a modified framework of implicit personality theories. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 318–



326.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.007>

Ziegler, A., Stoeger, H., y Vialle, W. (2012). *Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change*. *Gifted Child Quarterly* (Vol. 56).

<https://doi.org/10.1177/0016986212456070>

Ziegler, A., Straßer, S., Pfeiffer, W., y Wormald, C. (2014). *The Nuremberg Music-Ecological Approach: Why are some Musicians Internationally Successful and Others not?* (Vol. 4). Recuperado de <http://www.tuzed.org>

Ziegler, A., Vialle, W. y Wimmer, B. (2013). *The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions*. In S. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge.