

ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES EN EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES**SCHOOL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN OUTSTANDING APTITUDES DEVELOPMENT**

José Guadalupe Maya Muñoz* y Gabriela López-Aymes**

*Estudiante del Doctorado en Psicología, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Pico de Orizaba 1. Colonia los Volcanes. Cuernavaca, Morelos. C. P. 62350

Correo electrónico: josemayam@gmail.com

**Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: gabriela.lopez@uaem.mx

Resumen

Entre 2009 y 2012 se operó en México un programa de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS) del nivel educativo básico. Se diseñaban para ellos planes individuales de enriquecimiento. El registro empírico de sus experiencias educativas es escaso pues no existe seguimiento de su trayectoria escolar. Se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa, con enfoque de historias de vida, con perspectiva ecológica y de modelos explicativos socioculturales. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la participación de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes en actividades curriculares y extraescolares en el desarrollo de sus aptitudes en su trayectoria escolar. Participaron seis hombres y ocho mujeres con AS, de entre 18 y 26 años de edad. Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario sociodemográfico. Se utilizó el método de análisis por plantillas. Con excepciones, las actividades escolares no propiciaron el desarrollo de las aptitudes de los jóvenes. Las actividades extraescolares lo consiguen de manera efectiva en espacios estructurados, con especialistas, con curriculum específico, con oportunidades para demostrar su nivel de dominio y de expandir su visión del área de interés.

Palabras clave: *Aptitudes sobresalientes, actividades áulicas, actividades escolares, actividades extracurriculares.*

Abstract

Between 2009 and 2012, a program to support students with outstanding aptitudes in basic education levels was implemented in Mexico. Individual enrichment plans were designed for these students. Empirical records of their educational experiences are scarce due to the lack of tracking their academic progress. This study presents the findings of a qualitative

research project with a life story approach, an ecological perspective, and sociocultural explanatory models. The aim of this study was to analyze the effects of the participation of students identified with outstanding abilities in curricular and extracurricular activities on the development of their abilities in their academic trajectory. The study included six males and eight females with outstanding aptitudes, aged between 18 and 26 years. In-depth interviews and a sociodemographic questionnaire were conducted, and template analysis was used. With some exceptions, school activities did not effectively foster the development of the young people's abilities. On the other hand, extracurricular activities achieved this effectively in structured settings with specialists, specific curricula, opportunities to demonstrate their mastery, and opportunities to expand their vision in their area of interest.

Keywords: *Outstanding aptitudes, classroom activities, school activities, extracurricular activities.*

Según Ambrose (2009), los gobiernos de las naciones desempeñan un papel crucial en la identificación y el desarrollo del talento, ya sea de manera positiva al promoverlo o de manera negativa al desatenderlo o reprimirlo. Cuando un país demuestra un interés genuino en la identificación de aptitudes sobresalientes y su transformación en talentos específicos, se compromete a establecer directrices claras dentro de su política educativa para alcanzar estos objetivos (Subotnik y Rickoff, 2010). Los enfoques y métodos que cada país elige para lograr estos objetivos pueden variar considerablemente.

En México, el interés por proporcionar educación diferenciada a la población con habilidades intelectuales superiores al promedio se origina en la década de los años ochenta (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a). En ese período se operó en algunas Entidades el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), basado inicialmente en la teoría del Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli (SEP, 2011).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se planteó la estrategia de atención educativa dirigida a estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS) en educación básica, con mayor énfasis en la educación primaria. Esta estrategia se materializó en el Programa Nacional de Atención a Niños, Niñas y Jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y/o Talentos Específicos (en adelante, Programa Nacional), fundamentado teóricamente en modelos explicativos de corte sociocultural, que se consideraron más adecuados para abordar las necesidades de este grupo de estudiantes en el contexto y la realidad mexicana (SEP, 2006). El Programa Nacional experimentó su período de mayor crecimiento y desarrollo entre 2009 y 2013, pero posteriormente se fue diluyendo su aplicación.

El último esfuerzo que desde la SEP se ha realizado en cuanto a la atención al alumnado con AS se ubica en el año 2022, cuando se hace una actualización de las bases operativas del programa, publicándose una Guía que sirve para dar continuidad a la identificación y atención educativa de estos estudiantes, en el marco

de una educación inclusiva (SEP, 2022).

Estos estudiantes se conceptualizan como “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en una o más áreas de actividad humana. Dado que sus necesidades educativas son específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer necesidades e intereses propios en beneficio de ellas y ellos mismos y de la sociedad” (SEP, 2022; p. 12).

Los modelos socioculturales sostienen que las aptitudes sobresalientes se desarrollan a través de un intercambio favorable entre factores individuales y sociales (Feldhusen, 2001; Gagné, 2021; Heller et al., 2005; Mönks y Katzko, 2005; Piirto, 2016; Tannenbaum, 2000). Asimismo, plantean que el talento se manifiesta después de un prolongado proceso de desarrollo de las aptitudes (Gagné, 2015a; Subotnik et al., 2011). Reconocen diversas áreas de manifestación de las aptitudes y los talentos, y enfatizan la importancia de brindar oportunidades de desarrollo que sean aprovechadas por las personas (Feldhusen, 2001; Gagné, 2021; Heller et al., 2005; Piirto, 2016; Subotnik et al., 2011).

Entre esos modelos, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) (Gagné, 2015b) desempeñó un papel destacado en el enfoque teórico del Programa Nacional. Este modelo se compone de tres elementos fundamentales: 1) la dotación, 2) el talento y 3) el desarrollo del talento.

La dotación se refiere a la posesión y expresión espontánea de capacidades naturales sobresalientes, también

conocidas como aptitudes o dones, en al menos un dominio de habilidad (Gagné, 2015b). Esto coloca a las personas con estas características en el 10% superior de sus pares. Por otro lado, el talento se define como la maestría excepcional en competencias que se desarrollan sistemáticamente, incluyendo conocimientos y habilidades, en al menos un campo de actividad humana (Gagné, 2015b), permitiendo que estas personas también se ubiquen en el 10% superior de sus compañeros.

El desarrollo del talento se ve como una transformación gradual de las habilidades naturales biológicamente arraigadas a competencias sobresalientes que se desarrollan de manera sistemática, incluyendo conocimientos y habilidades. Esto ocurre gracias a las interacciones constantes y moduladoras, tanto positivas como negativas, con dos grupos fundamentales de catalizadores: las características intrapersonales y las influencias ambientales (Gagné, 2021).

Gagné (2015b) señala que el proceso de desarrollo del talento implica la participación de tres elementos clave:

a) Actividades: Este término hace referencia a la participación de una persona en un programa de actividades sistemáticas, estructuradas y enriquecedoras, que pueden llevarse a cabo en un entorno específico de aprendizaje, ya sea desestructurado, como el aprendizaje autodidacta, o estructurado, como en la escuela, el conservatorio o un club deportivo (Gagné, 2015b).

b) Inversión: Esta categoría se refiere a la cuantificación de la intensidad de este proceso en términos de tiempo, recursos económicos y energía psicológica dedicados por la persona (Gagné, 2015a,

2015b).

c) Progreso: Se relaciona con el nivel de avance en el desarrollo de las aptitudes, principalmente representado por la velocidad a la cual una persona progresa en comparación con sus pares, con el objetivo de perfeccionar su desempeño en una disciplina específica. Gagné (2015b) divide el progreso en diferentes etapas, que abarcan desde principiante hasta experto.

Gagné (2011) identifica seis elementos constituyentes de este proceso: 1) plan de estudios enriquecido o programa de entrenamiento; 2) meta clara y desafiante; 3) criterios selectivos de acceso; 4) práctica sistemática y regular; 5) evaluación objetiva y periódica del progreso; y 6) ritmo de aprendizaje personalizado y acelerado.

Además, señala que el progreso está marcado por sucesos (*turning points*) que ocurren en la vida de la persona, y que pueden impactar de diferentes maneras el proceso de desarrollo (Gagné, 2015a).

Por tanto, el currículo o programa de entrenamiento debe ser enriquecido y avanzar a un ritmo acelerado para satisfacer las necesidades de esta población, pues no suelen ser atendidas por los currículos y programas ofrecidos al alumnado en general. La práctica regular implica dedicar entre siete y diez horas a la semana, aumentando con el tiempo y el nivel de progreso (Gagné, 2011). Sobre el ritmo de avance, estos estudiantes pueden cubrir en un año los contenidos del currículo regular que la población general estudiaría en dos o incluso tres años (Gagné, 2011).

En México, a pesar de contar con una política pública orientada a la atención a la

diversidad y educación inclusiva, con un programa específico para la atención de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes, no se ha logrado un impacto real en la atención de este alumnado en los contextos escolares. Por ejemplo, en un estudio realizado por Pineda (2010) en escuelas del estado de Morelos donde se implementaba la Propuesta Nacional, menciona que los profesores priorizan en su clase la impartición de los conocimientos de tipo académico en las áreas de español y matemáticas. En relación con las actividades extraescolares a los que se invitaba al alumnado con aptitudes sobresalientes, concluye que estas no respondían a las necesidades y los intereses de los alumnos. Por su parte, Covarrubias (2014) señala la falta de “capacitación y sensibilización exhaustiva y la ausencia del trabajo vinculado y colaborativo” (Covarrubias, 2014, p. 294) entre los responsables de la atención a esta población como una de las debilidades de la implementación del Programa Nacional. Asimismo, Valadez Sierra et al. (2016) señalan la necesidad de realizar mayores esfuerzos en la formación docente, especialmente de los Directivos y maestros de escuela primaria, y que es necesario “estandarizar formas de intervención efectivos” (Valadez Sierra et al., 2016, p. 205).

Si bien se han realizado investigaciones para evaluar el impacto de las políticas públicas en la implementación del Programa Nacional en las escuelas de México, como se mencionó previamente, existe una carencia de estudios que se centren en el impacto directo en los principales beneficiarios de estas políticas y programas, es decir, los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Dado que las actividades desempeñan un papel

fundamental en el desarrollo del talento, tanto dentro como fuera de la escuela, siguiendo el enfoque de los modelos socioculturales, el objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la participación de estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes en actividades curriculares y extraescolares en el desarrollo de sus aptitudes durante su trayectoria escolar.

participantes. A cada uno se le asignó un código.

MÉTODO

Es una investigación de corte cualitativo (Strauss y Corbin, 2002). Se abordó desde el enfoque de historias de vida, que posibilita dar cuenta de la complejidad de la vida de las personas, así como las relaciones que establecen con sus contextos al paso del tiempo, acentuando el papel fenoménico de la experiencia de la persona (Martín, 1995; Pujadas, 1992, 2000).

Participantes

Participaron seis hombres y ocho mujeres jóvenes con aptitudes sobresalientes del Estado de Morelos, de entre 18 y 26 años de edad, con diversas situaciones socioeconómicas.

Como criterio de inclusión, se definió la selección de jóvenes que fueron identificados con aptitudes sobresalientes entre 2009 y 2012 a través del Programa Nacional, por parte del personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de algún servicio de orientación de educación especial.

En la Tabla 1 se proporciona información adicional sobre los jóvenes

Tabla 1.
Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes

Participantes	Edad	Áreas de Aptitudes sobresalientes identificadas	Áreas de Aptitudes manifestadas posteriormente	Profesión	Estudios actuales
JH01	21	Artística (música), intelectual, socioafectiva	Ninguna	Cursando actualmente	Licenciatura en ciencias físicas
JH02	24	Artística (dibujo)	Intelectual (idiomas, ajedrez), Socioafectiva	Licenciatura en relaciones internacionales	Ninguno
JM03	19	Artística (danza), intelectual, socioafectiva, creativa	Artística (música), psicomotriz (lima lama)	Cursando actualmente	Licenciatura en música
JM04	19	Intelectual, artística (danza), creativa	Ninguna	Cursando actualmente	Ingeniería en finanzas
JM05	20	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnica en recursos humanos	Ninguno
JH06	22	Intelectual	Psicomotriz (tae kwon do)	Técnico en programación, Técnico superior universitario en mecatrónica área automatización	Ingeniería en mecatrónica
JM07	20	Intelectual, Psicomotriz, artística, socioafectiva	Ninguna	Técnico Superior en Terapia Física	Lic. en Terapia Física
JM08	18	Intelectual, socioafectiva	Creativa	Cursando actualmente	Lic. en Ciencias Políticas
JH09	18	Intelectual	Psicomotriz	Técnico en agronomía	Ingeniería Forestal
JM10	24	Intelectual, socioafectiva, artística	Creativa	Cursando actualmente	Licenciatura en Ciencia Política

Tabla 2.

Datos sociodemográficos de los jóvenes participantes (Cont.).

JH11	21	Intelectual, creativa	Ninguna	Cursando actualmente	No estudia
JH12	26	Artística (dibujo), creativa	Ninguna	Cursando actualmente	Baja temporal en Arquitectura
JM13	19	Intelectual, artística (música)	Ninguna	Cursando actualmente	Arquitectura
JM14	21	Intelectual, artística (música)	Ninguna	Técnica en mecatrónica	Psicología

Fuente: Elaboración propia.

Notas: JM refiere a joven participante mujer; JH refiere a joven participante hombre. A cada uno se les asignó también un número (01, 02, etc.). JM03 y JM04 son hermanas gemelas; JM05 y JH06 son hermanos; JM13 y JM14 son hermanas.

Se utilizó inicialmente el muestreo por bola de nieve (Teddlie y Yu, 2007) y posteriormente el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Instrumentos

Se realizaron de tres a cuatro entrevistas en profundidad a cada participante (Taylor y Bogdan, 1987; Vela, 2001). Dada la naturaleza de las entrevistas, no se usó una guía estructurada; se abordaron, de manera flexible, temas generales como las manifestaciones tempranas de las aptitudes, el proceso de identificación oficial como alumnos con aptitud sobresaliente, la atención educativa en general, las estrategias educativas de atención, las relaciones con maestros y compañeros, las actividades extraescolares en que participaron, entre otros. A partir de estas temáticas, se profundizó en particularidades de cada participante. En este trabajo se reportan los hallazgos referentes a las actividades escolares y

extraescolares en que participaron los jóvenes de la muestra.

Se utilizó también un cuestionario sociodemográfico diseñado siguiendo algunas pautas clásicas para este tipo de datos (Arriola Navarrete y Butrón Yañez, 2005). Este cuestionario incluyó aspectos como datos generales, educación, actividad laboral, conformación familiar, gusto por actividades deportivas, culturales o académicas, así como algunos aspectos referentes a la comunidad en donde viven, entre otros.

Procedimiento

Esta investigación fue diseñada originalmente para realizarse en formato presencial, sin embargo, se convirtió en una investigación en línea debido a la pandemia por Covid-19, y forma parte de una investigación más amplia. Para mantener la comunicación con los participantes, se utilizó la mensajería de WhatsApp, Facebook, correo electrónico,

y la plataforma Google Meet.

Esta investigación transcurrió en fases no secuenciales (Álvarez, 2008). En una red personal de profesionales de educación especial y de académicos con experiencia en la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes se ubicó a las personas que fungieron como porteros (Hammersley y Atkinson, 1994), por medio de quienes se contactó a los potenciales participantes para proporcionarles detalles sobre su posible colaboración (Alheit, 2012). Una vez que expresaron su disposición para participar se les envió vía Whats App el Formulario de Consentimiento informado (Hamilton, 2014) y posteriormente el Cuestionario sociodemográfico, ambos en formato digital de Google Forms. Paulatinamente, se acordó con cada participante el día y la hora de la primera entrevista en profundidad (Alheit, 2012) y se les envió el link para la videoconferencia. Para las entrevistas subsecuentes se realizó el mismo procedimiento.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y fueron grabadas en audio. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas (Szczepanik y Siebert, 2016), asignando un código de identificación a cada participante para asegurar la confidencialidad y el anonimato. Los datos se analizaron como se describe en párrafos posteriores.

Con fines de maximizar el beneficio social del estudio (Feixa, 2018), al finalizar la investigación se realizó la devolución de resultados vía videoconferencia, convocando a participantes y a potenciales participantes que finalmente no colaboraron, aunque no todos los convocados asistieron a esta sesión.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en la Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con número de registro institucional 231120-47. Se asumieron los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia (Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2016).

Análisis de Datos

El análisis e interpretación de datos se realizó siguiendo los postulados de Strauss y Corbin (2002), además de las técnicas inductivo- deductivas del Análisis por plantillas (*Template analysis*) propuesto por King y Brooks (2017) y retomadas por Hindrichs (2020). Las transcripciones se leyeron línea por línea para iniciar la codificación inductiva, que paulatinamente se realizó de manera deductiva, tomando como base los referentes teóricos (Ambrose, 2009; Castellanos, 2014; Cross, 2019; Gagné 2021; Gómez-Arizaga et al., 2020; López Aymes et al., 2014; Olszewski- Kubilius, 2008; Pérez et al., 2008; Sánchez-Escobedo, 2008) y manteniendo en adelante este interjuego de enfoque inductivo- deductivo (codificación abierta). Posteriormente, se construyeron categorías y subcategorías de menor orden jerárquico (codificación jerárquica o axial), esbozando el *template* que fue evolucionando gradualmente.

La construcción del *template* se realizó usando el programa Microsoft Excel. En la primera columna de la hoja de cálculo se presentan las categorías y subcategorías, que con base a los referentes teóricos se definen operacionalmente en la

segunda columna. En la tercera columna aparecen los memos recogidos durante y después de las entrevistas. En la siguiente columna se reportan los fragmentos de las entrevistas. Después se realiza un resumen de cada entrevista, en cuanto a palabras claves, y por último una síntesis global de la categoría o subcategoría a partir de los fragmentos de todas las entrevistas que evidencian estos temas.

Posteriormente, se buscaron relaciones dialécticas entre las categorías y subcategorías hasta entonces conformadas, reconfigurando la jerarquización, siempre teniendo en cuenta la recursividad de este proceso (codificación axial) (Strauss y Corbin, 2002). Para arribar al diseño de la plantilla final, se decidió cuáles serían las categorías centrales, y las categorías de

menor orden jerárquico (codificación selectiva) (Strauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS

Como se comentó anteriormente, estos resultados forman parte de una investigación más amplia. Se presentan los hallazgos de la categoría que fue denominada “Actividades de desarrollo”. Estas son entendidas como la serie de acciones en las que explícitamente se busca el desarrollo de las aptitudes de las personas, ya sea de manera formal o informal.

Esta categoría se conformó con subcategorías de menor orden jerárquico, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 3.

Categoría 1. Actividades de desarrollo

Categorías de segundo orden	Categorías de tercer orden	Categorías de cuarto orden
1.1 Actividades escolares	1.1.1 Actividades en el aula de clase	1.1.1.1 Improvisadas 1.1.1.2 Acumulativas (dar más trabajo) 1.1.1.3 Ocasionales 1.1.1.4 Memorísticas 1.1.1.5 Repetitivas
1.2 Actividades extraescolares.	1.1.2 Actividades en el centro escolar 1.2.1 Actividades centrales 1.2.2 Actividades complementarias.	1.2.2.1 De profundización 1.2.2.2 De expansión de la visión del área de interés 1.2.2.3 De demostración

Fuente: Elaboración propia

1.1 Actividades Escolares

Se definen como las actividades que la escuela propuso y organizó para la participación de los jóvenes una vez que fueron identificados como estudiantes con AS. Estas actividades se basaron en un plan de enriquecimiento escolar personalizado, que abordaría sus necesidades e intereses tanto dentro como fuera del aula. Esta subcategoría comprende dos tipos de actividades: a) realizadas en el aula de clases y b) llevadas a cabo en el centro escolar.

1.1.1 Actividades en el Aula de Clases: Estas actividades conforman un conjunto de estrategias organizadas en respuesta a las características y necesidades de los alumnos con AS, y están diseñadas para llevarse a cabo dentro del entorno del aula, por lo que brindan beneficios tanto académicos como sociales al grupo en su conjunto.

Sin embargo, a pesar de lo que se establece en los planes de enriquecimiento individual de los estudiantes, no se observa en las historias de vida de los participantes que los docentes hayan diseñado y ejecutado actividades específicas para fomentar el desarrollo de sus aptitudes en el aula. Las actividades mencionadas por los estudiantes, que se utilizan de manera generalizada en las aulas, no contribuyen al desarrollo cognitivo y tienen el potencial de generar aburrimiento y falta de motivación tanto en los alumnos en general como, específicamente, en los alumnos con AS. Estas actividades se han clasificado de la siguiente manera:

1.1.1.1. Improvisadas. Sin mostrar una planeación adecuada a las características e intereses de los estudiantes, el maestro asigna actividades de manera improvisada, como se puede observar a continuación:

Si [el maestro] decía: “Hagan una serie numérica del 1 al 1000”, a mí me decía “Bueno, si tú acabas antes, hazme del 1 al 2000”, entonces yo decía “Bueno”; me mantenían ocupada en ese momento (JM04)

1.1.1.2 Acumulativas (dar más trabajo). Son actividades asignadas bajo la consideración de que esto sería necesario para propiciar el desarrollo de sus aptitudes, aunque de fondo se observa que se asignaban para mantenerles ocupados, como se muestra:

Generalmente... me dejaban un poco más de trabajo; por ejemplo, si el maestro pedía una redacción de una cuartilla [...] a mí me decían “Bueno, tú hazme dos” (JM04)

1.1.1.3 Ocasionales. En ocasiones específicas, sin tener propósitos bien diseñados, los maestros proponían actividades aisladas que no encontrarían un seguimiento en momentos posteriores del ciclo escolar, por ejemplo:

En alguna ocasión hicimos un proyecto de día de muertos para el cual decidimos realizar en tamaño como natural la catrina del mural de Diego Rivera (JH02)

1.1.1.4 Memorísticas. Actividades encaminadas a la memorización de datos, sin propiciar la reflexión, ni el desarrollo de otras habilidades intelectuales, como muestra este testimonio:

... para nada se promueve el método científico, más bien en la escuela se promueve copiar, copiar y pegar y aparte memorizar para pasar los exámenes sin intentar aprender nada (JH011)

1.1.1.5 Repetitivas. Prácticas como las “planas” y otras similares en las que los alumnos repetían ejercicios sin contextualizar, eran también parte de la

cotidianeidad en las aulas:

Siempre nos encontrábamos con el mismo problema “Es que la niña no quiere hacer la plana”, [...] y era como “¿Y para qué, por qué tengo que hacer eso?” (JM10)

El tipo de actividades descritas aquí no solo se reportaron en el nivel básico de la educación, sino en todos los niveles educativos, por lo que todos los participantes las experimentaron en diferentes momentos de su escolarización.

Sin embargo, y sin que pueda considerarse contradictorio, los participantes reportaron haber realizado en su aula de clases algunas actividades que podrían considerarse como excepcionales, pues promovían su desarrollo en diferentes áreas de actividad, esto en los distintos niveles escolares (básica, media superior y superior).

1.1.2 Actividades en el Centro Escolar.

Se refiere al conjunto de actividades organizadas y realizadas a nivel de centro escolar, que por su diseño beneficia tanto a los alumnos con AS como a todo el alumnado de la escuela.

Los jóvenes participantes reportaron actividades que permiten al alumnado demostrar el nivel de desarrollo de sus aptitudes, que podrían ser catalogadas como actividades de demostración (reportadas posteriormente en la subcategoría Actividades extraescolares).

Estas incluyen concursos de diversas ramas del arte y eventos realizados en fechas conmemorativas. Algunas ofrecen premios como estímulo por el alto desempeño, otras no, pero les abre las puertas para mostrar sus aptitudes en eventos posteriores. Un ejemplo en el nivel de primaria se muestra aquí:

en tercero, cuarto, y [...] en quinto de primaria, participé en concursos de oratoria, de redacción de cuentos; me acuerdo también que a nivel de escuela gané un concurso de un cuento sobre los símbolos patrios, participé en concursos del himno nacional, en cosas de cuidado del medio ambiente (JM05)

Otro claro ejemplo se observa en el nivel bachillerato, en el sistema del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos (CECyTE):

era un espacio destinado a la promoción de los chicos que ingresaban, era bastante común ver a los compañeros en actividades extracurriculares... bastante amplias por así decirlo... ciencias, tecnología, deportes, artes... yo creo que es uno de los momentos en mi vida en los que más hay promoción de lo que me gusta, o de lo que puedo hacer (JH02)

El participante JH02 tuvo también la oportunidad de participar en concursos de dibujo y de tecnología, y lograr un espacio en un viaje cultural a Francia.

1.2 Actividades Extraescolares

En primer lugar, es importante destacar que las historias de vida revelan que, al igual que en muchas familias convencionales, los niños en ese momento exploraron una variedad de actividades propuestas por sus padres con fines recreativos o para promover la salud de sus hijos. Muchas de estas actividades no estaban necesariamente relacionadas con sus aptitudes o sus intereses. Algunas de estas actividades las realizaron durante un corto período de tiempo, tanto antes como después de haber sido identificados como estudiantes con AS. Ejemplos de estas

actividades incluyen la natación (JH01, JM03, JM04), fútbol (JH06, JH01), lima lama (JM03), cursos recreativos de verano (JH02), entre otros.

Ahora bien, una vez realizado el proceso de identificación, el Departamento de Educación Especial del Estado ofreció a la mayoría de los padres participantes en esta investigación el ingreso de sus hijos a alguna actividad de desarrollo relacionada con sus aptitudes sobresalientes, con resultados muy satisfactorios para los alumnos.

Al paso del tiempo, fuera ya de las oportunidades ofrecidas por el Estado en el marco del Programa Nacional, los participantes continuaron realizando diferentes actividades extraescolares, mismas que han sido muy relevantes en el desarrollo de sus aptitudes. En algunos casos los intereses de los participantes han permanecido hasta la actualidad, mientras que en otros han ido cambiando al paso del tiempo.

Las actividades extraescolares se han agrupado en centrales y en complementarias.

1.2.1 Actividades Centrales. Se definen como aquellas actividades de práctica o entrenamiento de diferentes áreas en las que una persona participa continuamente por un periodo largo, de manera formal o informal (escolarización, entrenamiento de un deporte, práctica en alguna de las ramas del arte, o de la ciencia), llevándole a alcanzar desempeños destacados.

Entre las actividades centrales que se han reportado están: el aprendizaje de música de manera informal con un músico

lírico, el perfeccionamiento de técnica en dibujo y pintura en clases grupales privadas con un artista plástico, aprendizaje de idiomas extranjeros en un ambiente escolarizado en institución pública y en institución privada, ajedrez de manera autodidacta, música y canto en instancias de ambiente no escolarizado con músicos profesionales, música a nivel licenciatura en institución pública, estudios profesionales en institución privada, danza clásica tanto en un ambiente no escolarizado como en una institución pública, talleres de ciencias organizados por una asociación privada.

Las historias de vida evidencian que los jóvenes alcanzaron los niveles más altos de desarrollo en ambientes estructurados, en los que los maestros son expertos en las áreas de actividad, mientras que el autodidactismo y el aprendizaje en ambiente poco estructurado en los que los maestros no tienen una formación en el área de actividad alcanzan niveles importantes de desarrollo, pero llegan a un límite, y algunos casos llegan al estancamiento en el nivel de dominio de su actividad de interés.

A continuación, se ofrecen algunos fragmentos del discurso de los participantes.

este profesor, como tenía ya varios niños que estábamos aprendiendo con él, se le ocurrió hacer un grupo de puros niños y a mí me dejó tocando las percusiones... yo creo que estuve con él como... cuatro o cinco años [...] los ensayos eran de ... más o menos de 6 a 8, eran los lunes, miércoles y viernes (JH01)

donde quizás trabajé muchísimo más el área artística fue con un maestro que trabaja la pintura, el dibujo, tenía un pequeño grupo de alumnos que trabajaban

pintura, recuerdo que nos reuníamos todos los jueves en un horario como de 4 pm a 6,7 de la noche, todos los jueves. Creo que es justo con él donde conocí bastante, bastante más, aprendí más la técnica, el dibujo, conocí tipos de papeles, la graduación de los lápices, la verdad es que también mejoré mucho mi técnica en artes (JH02)

me integré a la banda, dejé la guitarra y el violín y empecé a tocar percusiones, también toco percusiones, batería, timbales, campana, todo lo de percusiones y empecé ahí con mi formación en solfeo, después percusiones; afortunadamente siempre me dio mucho interés y avancé muy rápido, por ejemplo, métodos que a los niños les duraba un año yo me lo acabé en dos meses, yo me sentía como motivada y entonces era “Sí, tocar, tocar”. Después de estar en las percusiones, estuve dando clases de percusiones; en la banda estuve aproximadamente... ¿seis años? Seis años, siete casi... estuve en percusiones como un año; después agarré el oboe, que es el instrumento que actualmente estudio (JM03)

el maestro nos agarró para el oboe y ya fue con él todos los sábados, todos los sábados, todos los sábados y fue una pasión que desde ahí creció (JM03)

El tiempo dedicado a estas actividades centrales fue vasto tanto en la práctica diaria y/o semanal, como en tiempo global (años), lo cual se ha documentado en la literatura como necesario para el desarrollo de las aptitudes a niveles más altos cada vez. Por otra parte, la rapidez de aprendizaje se observó de manera permanente en las diferentes áreas en que incursionaron los jóvenes, lo cual les permitió evolucionar en el nivel de

dominio alcanzado en sus actividades.

En algunos casos, los jóvenes abandonaron algunas actividades en cierto momento de su vida, pero continuaron con otras a las que también les dedicaron tiempo, dinero y esfuerzo. En algunos periodos realizaron dos y hasta tres actividades a la vez, para posteriormente decantarse por alguna de estas, ya sea por elección propia, o por no contar con más tiempo en una agenda de actividades ya muy ocupada, o debido a que los cursos se daban por concluidos. Por ejemplo, en los casos de JH01 y JM04, que fueron identificados como sobresalientes en el área artística (música) y en la intelectual, en su infancia y adolescencia dedicaron mucho tiempo al entrenamiento musical. Aunado a esto, JM04 estuvo involucrada por varios años en tutorías de ciencias en el entonces llamado Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE), ahora Instituto Nacional de Energías Limpias (INEL), en un laboratorio de geotermia, mientras que JH01 no tuvo la oportunidad, y tampoco la buscó fuera de su localidad, de realizar actividades que propiciaran el desarrollo de sus aptitudes intelectuales. Sin embargo, ambos optaron por una carrera de ciencias: el participante JH01 en la Licenciatura en física, y la participante JM04 en la Licenciatura en matemáticas, aunque JM04 desertó de esta al concluir el primer semestre para posteriormente ingresar a la Ingeniería en finanzas.

1.2.2 Actividades Complementarias. Se definen aquí como aquellas actividades en las que una persona participa de manera adicional a las centrales, organizadas en eventos específicos que permiten la profundización en el área de interés y/o la demostración de sus aptitudes, tales como torneos deportivos, concursos en las artes,

talleres, viajes académicos, clínicas en arte o deportes, organizados por instituciones públicas o privadas.

En el transcurso del tiempo, estos jóvenes han participado en multitud de actividades complementarias, lo cual les ha permitido incrementar su dominio en el área de actividad de su interés, conocer diferentes contextos y personas, ampliar su visión de la vida en general y en particular en lo referente a sus intereses, despertando en algunos casos su vocación profesional, y demostrando el nivel de dominio alcanzado en su área de interés, lo cual les ha permitido el acceso a nuevos espacios de desarrollo de sus aptitudes.

Las actividades complementarias se clasifican en:

1.2.2.1 Actividades de profundización. Son aquellas que permiten incrementar el conocimiento y/o práctica en el área de interés; implican una inversión de tiempo que puede ir de una semana a algunos meses; algunas exigen dedicación de tiempo completo en ese lapso, otras solo tiempo parcial. Ejemplos de estas actividades son los cursos cortos, talleres o clínicas, como se muestra en estos fragmentos de discurso:

fui a una escuela de verano en Guanajuato que hacen cada año en un instituto que se llama CIMAT, Centro de investigaciones en matemáticas (JH01)

el Conservatorio de Las Rosas en Morelia donde estuve estudiando antes de entrar a la escuela. Ahí yo creo que es un momento clave (JM03)

1.2.2.2 Actividades de expansión de la visión del área de interés. Son aquellas actividades que propician un acercamiento

a producciones o ejecuciones de alto nivel en el área de interés, sin que implique un gran cúmulo de tiempo: viajes académico-culturales, conferencias, conciertos, exposiciones.

los conciertos, los encuentros [musicales] que había, los maestros que conocíamos, las actividades, todo eso... y dije “Es lo que yo quiero” (JM03)

...estoy en la Asociación Latinoamericana de estudiantes de ciencias forestales, que conocí por medio del congreso, después pasé a formar parte del comité organizador. Desarrollamos el evento internacional la semana pasada (JH09)

1.2.2.3 Actividades de demostración.

Son aquellas que permiten la exposición del nivel de desarrollo de sus aptitudes. Entre estas se consideran los torneos deportivos, los concursos en las artes, participación en ferias de ciencias, entre otros.

tocábamos en los eventos aquí del municipio, tocábamos en bailes, también salíamos en los desfiles del carnaval, en estos remolques (sonríe mientras lo menciona)... fiestas privadas, fuimos un par de veces a la televisión ... creo que de Azteca 7 (JH01)

en PAUTA continué porque lo único que gastaba era en mi transporte; para el desarrollo de mis proyectos nos lo patrocinaban, y ya con ellos participé en varios concursos como el del CUAM y el Molina Center (JH06).

Una constante en el discurso de los participantes es haber encontrado en estas actividades de demostración, como en otras, una fuente de motivación para continuar incrementando su nivel de

dominio en su área de interés, así como para aclarar paulatinamente intereses vocacionales.

DISCUSIÓN

La política educativa referente a la atención a la población sobresaliente que se operaba en el sexenio 2006- 2012 permitió la identificación de los jóvenes participantes en esta investigación como alumnos sobresalientes, por lo que también se presentaron para ellos oportunidades para participar en diferentes actividades de enriquecimiento, evidentemente necesarias para propiciar el desarrollo de sus aptitudes (Cross, 2019).

Ahora bien, a pesar de que los niños, adolescentes y jóvenes invierten gran parte de su tiempo y energía en los espacios escolares (Pérez et al., 2008), este estudio encontró que estos espacios no demuestran capacidad de respuesta para responder de manera pertinente a las necesidades educativas de la población sobresaliente (en este caso se pone el énfasis en la serie de estrategias que se aterrizan en actividades concretas a nivel del aula, de la escuela y extraescolares). Esto se observó en los diferentes niveles de educación y sin que haya gran distinción entre las escuelas públicas y las privadas (Castellanos, 2014; Gómez-Arizaga et al., 2020), aunque de manera excepcional, algunas actividades favorecen el avance en su desarrollo.

Es evidente que existe una necesidad apremiante de abordar este llamado al sistema educativo. Se requiere emprender acciones que reviertan la situación actual y permitan que los entornos escolares cumplan plenamente su función de desarrollar el potencial de todos los estudiantes. Esto implica la creación e

implementación de una amplia variedad de actividades que reconozcan, valoren y fortalezcan las diversas aptitudes e intereses de los alumnos.

Estas acciones tienen el potencial de tener un impacto positivo en la trayectoria académica y profesional futura de estos estudiantes. Sin embargo, es importante considerar que estas trayectorias están estrechamente relacionadas también con las características individuales de los estudiantes, como sus áreas de aptitudes y sus intereses. Además, se ven influenciadas por las oportunidades que buscan de manera deliberada a lo largo del tiempo, así como por situaciones que pueden surgir de manera inesperada y que, en algunos casos, trastocan sus decisiones originales llevándolos por otros caminos.

Las interacciones que tienen lugar en entornos de desarrollo, como los programas académicos, equipos deportivos, academias de arte o escuelas de idiomas, es decir, lugares estructurados con personal altamente capacitado en el campo de conocimiento, y que diseñan estrategias y actividades centradas en las características de esta población, se convierten en entornos propicios para potenciar el desarrollo de las aptitudes. En estos lugares, los participantes dedican tiempo a recibir instrucción y a realizar actividades relacionadas con su área de interés, tanto en su práctica diaria o semanal, como a lo largo del tiempo (varios años). Este enfoque continuo y dedicado es esencial para el desarrollo de las aptitudes a niveles cada vez más avanzados (Gagné, 2021). Por otra parte, es evidente la rapidez de aprendizaje en las diferentes áreas en que incursiona este tipo de alumnado, lo cual les permite evolucionar en el nivel de dominio

alcanzado en sus actividades (Gagné, 2015a; Pérez et al., 2008).

Además de estos beneficios, en estos espacios, las personas con AS encuentran en sus pares, personas con las que comparten sus intereses, expectativas de vida, y experimentan una sensación de alegría al encontrar con quién compartir, platicar, disfrutar sus espacios (Tweedale y Kronborg, 2015), lo que para algunas especialistas como Neihart (2001) y Reis et al. (2005) contribuyen a la construcción de su resiliencia.

Respecto a las actividades de profundización, las actividades de expansión de la visión del área de interés, y las de demostración, como aquí se denominan, aunque implican una inversión económica para pagar inscripciones, traslados, hospedaje y alimentación, además del tiempo de estudio, práctica o entrenamiento, conllevan beneficios que se ven reflejados en la motivación para continuar la trayectoria de desarrollo de sus aptitudes y a vincularse con personas e instituciones de su área de interés, permitiéndoles ampliar su visión hacia el futuro profesional y laboral. Finalmente, las actividades de demostración del nivel de dominio también cumplen una función muy relevante para el desarrollo de las aptitudes de las personas como una fuente de motivación para seguir esforzándose cotidianamente por nuevas metas, por lo que deben tomarse en cuenta a la hora de diseñar las intervenciones educativas con esta población.

Algunas personas se enfrentan a limitaciones que les impiden acceder a espacios educativos, culturales o deportivos especializados cerca de sus lugares de residencia. Estas limitaciones

pueden deberse a dificultades económicas en sus familias o a la falta de tiempo por parte de los padres para involucrarles en actividades extracurriculares. Como resultado, se ven obligadas a participar en entornos donde los instructores carecen de la *expertise* necesaria para dominar su campo de actividad, o en lugares que carecen de estructura y planificación adecuadas (Ambrose, 2009; Sánchez-Escobedo, 2008).

Indudablemente, estos últimos entornos pueden ofrecer ciertos elementos que permiten a los estudiantes desarrollar sus aptitudes hasta cierto punto. Sin embargo, rara vez serán capaces de guiar a las personas hacia la plena realización de sus aptitudes en talentos específicos.

En resumen, se puede concluir que la escuela como institución, no proporcionó una respuesta concreta a sus necesidades e intereses a la mayor parte de los participantes de este estudio. Aunque existen algunas excepciones, la planeación de actividades diversificadas en el ámbito escolar es limitada. Esto ya se advertía en los estudios realizados por Pineda (2010), Covarrubias (2014) y Valadez et al. (2016).

Para este alumnado, los espacios de desarrollo más significativos se encontraron fuera del entorno escolar, en actividades extraescolares, donde recibieron una respuesta más adecuada a sus intereses y necesidades.

Es esencial seguir resaltando la importancia de sensibilizar y capacitar a los docentes y directivos de las escuelas para poder brindar una atención más pertinente a esta población educativa. Esta sensibilización debe ampliarse también a los diferentes niveles de gobierno, para

crear conciencia sobre la necesidad de contar con infraestructura de calidad y programas de alta calidad en diversas áreas de actividad.

A pesar de los resultados obtenidos, es importante tener en cuenta que este estudio presenta algunas limitaciones. Una de ellas puede ser el tamaño de la muestra; no se cuenta con un padrón actualizado del alumnado que ha sido identificado con aptitudes sobresalientes en el Estado de

Morelos, por lo que la búsqueda de estos implicó la inversión de mucho tiempo; además, se agregan las dificultades de acceso a la muestra debido a la pandemia por COVID-19, que limitó en algunos casos el acceso a la población objetivo. Por otro lado, se podría recabar más información a partir de encuestas o entrevistas estructuradas para complementar los datos cualitativos obtenidos por las entrevistas a profundidad.

Referencias

- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2), 11-18. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.84.2012>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Ambrose, D. (2009). Large-scale socioeconomic, political, and cultural influences on giftedness and talent. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. (885- 903). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-6162-2_44
- Arriola-Navarrete, O. y Butrón-Yáñez, K. (2005). Bibliotecarios y capital cultural: una experiencia desde la ENBA. *Bibliodocencia: Revista de Profesores de Bibliotecología* 2(11), 30-38. <http://eprints.rclis.org/7149/>
- Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación del docente: Piezas claves para la atención educativa al talento. En: A. Bazán y D. Castellanos (Coords.), *La Psicología en la Educación: Contextos de Aprendizaje e Investigación* (pp. 147-178). Plaza y Valdés Ediciones y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Covarrubias, P. (2014). *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México.
- Cross, T. L. (2019). Two Grandmothers, Two Valedictorians, and Four Gifted Grandchildren: The Importance of Context, Personal Narratives, and Opportunity in Talent Development. *Gifted Child Today*, 42(3), 168-170. <https://doi.org/10.1177/10762175198439>
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa. <https://doi.org/10.5209/meso.67020>
- Feldhusen, J. (2001). Talent Development in Gifted Education. *ERIC Digest E610*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455657.pdf>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence* 3(1), 3- 22. <https://d-nb.info/1011435659/34>
- Gagné, F. (2015a). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281- 295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gagné, F. (2015b). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368,12- 39 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gagné, F. (2021). Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How? En S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 71- 96). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval- Rodríguez, K., Catalán Henríquez, S. y García Cepero, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile:

- facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38 (2), 667-703.
<https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Hamilton, R. (2014). Using skype to conduct interviews for psychosocial research, *CIN: Computers, Informatics, Nursing*. 32(8), 353-358.
<https://doi.org/10.1097/CIN.00000000000000095>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Los relatos nativos: escuchar y preguntar. En M. Hammersley y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía. Métodos de Investigación* (pp. 141-173). Paidós.
- Heller, K. A., Perleth, C., y Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of Giftedness*, 2, 147-170.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.010>
- Hindrichs, I. (2020). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*. El Colegio Mexiquense.
- King, N. y Brooks, J. (2017). *Template analysis for business and management students*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781473983304>
- López-Aymes, G.; Acuña, S. y Durán, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62.
<https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- Martín, V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, 41-60.
<https://hdl.handle.net/11162/209985>
- Mönks, F. J., y Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. En R.J. Sternberg, J.E., Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed) (pp. 187-200). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012>
- Neihart, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, y S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.114-119). Prufrock Press.
- Olszewski- Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (pp.53- 70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_4
- Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médica (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, Cuarta Edición. Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/34457>
- Pérez, L., López, E., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faisca*, 13(15), 4-210.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454>
- Pineda, F. (2010). *Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas de Morelos*. Tesis de maestría inédita. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Piirto, J. (2016). The five core attitudes and

- seven i's for enhancing creativity in the classroom. In J. Kaufman and R. Beghetto (Eds.). *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-161). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO97805117816210.008>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83800907.pdf>
- Reis, S. M., Colbert, R. D. y Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roepers Review*, 27(2), 110-120.
- Sánchez-Escobedo, P. (2008). Methods and Procedures in Screening Gifted Mayan Students. *Gifted and Talented International*, 23(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.1673515>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. SEP. 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). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. Documento de trabajo. https://zona12especialpuebla.files.wordpress.com/2012/03/sep_atn_as_-_20111.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wpcontent/uploads/2022/08/guiaadecacioneducativa.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Szczepanik, R.; Siebert, S. (2016). The triple bind of narration: Fritz Schütze's biographical interview in prison research and beyond. *Sociology*, 50(2), 285-300. <https://doi.org/10.1177/0038038515570145>
- Subotnik, R. F., y Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 358-364. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.005>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International*

- Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 23- 53). Pergamon Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.
- Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tweeddale, C. y Kronborg, L. (2015) What contributes to gifted adolescent females' talent development at a high-achieving, secondary girls' school?, *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 6-18. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137450>
- Valadez, M. D., López-Aymes, G., Borges, M. A., Zambrano, R., Galán, M. G., De Alba, E. y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementados en escuelas primarias de México. En M. D. Valadez, G. López-Aymes, M. A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (189- 206). Manual Moderno.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63- 95). El Colegio de México. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_ve-la-peon_f_la_entrevista_cualitativa.pdf