

La educación inclusiva para empoderar a jóvenes sobresalientes

Inclusive education to empower gifted students

Emilio Alberto Salas Guadiana

Tecnológico de Monterrey, México

Resumen

El presente estudio se basa en los primeros resultados de la tesis doctoral “Influencia del discurso formativo en adolescentes talento con bajo rendimiento académico: una aproximación desde la interseccionalidad”. El objetivo de la investigación fue indagar cómo influyen los elementos sociales y discursivos del contexto sociocultural en la autorregulación del aprendizaje de alumnas talento con bajo rendimiento académico. Para esto, se aplicó un cuestionario de autorregulación del aprendizaje y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a estudiantes, padres de familia y profesore. Los resultados exponen las diferencias de género en esta población y la influencia del capital en el logro académico. Se concluye con reflexiones y recomendaciones para una educación más inclusiva.

Palabras clave: talento, autorregulación del aprendizaje, adolescencia, discurso

Abstract

This study is based on the first results of the doctoral thesis “Influence of educational discourse on talented adolescents with low academic performance: an intersectionality approach”. The objective of the research was to investigate how the social and discursive elements of the sociocultural context influence the self-regulation of learning of talented students with low academic performance. For this, a self-regulation learning questionnaire was applied and semi-structured interviews were conducted with students, parents and teachers. The results expose the gender differences in this population and the influence of capital on academic performance. It concludes with reflections and recommendations for a more inclusive education.

Keywords: talent, self-regulation of learning, adolescence, discourse

Introducción

Los estudios con JT han transitado desde la psicología hasta otras disciplinas como la sociología, la antropología y las neurociencias (Latz & Adams, 2011; Shearer, 2020). Este comportamiento ha favorecido el enfoque multidisciplinario en la investigación de jóvenes talento y ha permitido problematizar detalladamente cómo elementos cognitivos, sociales y discursivos se involucran en el desarrollo del talento y condicionan la construcción de ambientes de aprendizaje específicos (Miedijensky, 2018). Además, el enfoque multidisciplinario ha permitido problematizar el concepto de la superdotación, desde un enfoque meramente cognitivo referente a la inteligencia (Terman, 1922), hasta definirla como un constructo social (Latz & Adams, 2011). Por último, la influencia de diferentes paradigmas teóricos, como sociocognitivo y sociocultural, ha permitido relacionar las características cognitivo-motivacionales de jóvenes talento con habilidades sociales y rasgos de personalidad que explican la conformación de comunidades de práctica (Omidvar & Kislov, 2014). Esta interacción multidisciplinaria ha enriquecido los estudios sobre jóvenes talento que remiten principalmente, en la actualidad, a la psicología de la educación.

Jóvenes talento

Los enfoques desde los que se ha estudiado la superdotación en la psicología de la educación se pueden categorizar en tres: inteligencia, talento e integrales (Worrell et al., 2019). Al respecto, desde el primer enfoque, se empezaron a realizar investigaciones sobre personas superdotadas en la década de 1920 con los estudios longitudinales de Terman (1922; 1925; Terman y Oden, 1959). Estos primeros trabajos se dedicaron a medir el cociente intelectual de varias poblaciones de niños, y se categorizó la superdotación entre los valores 120 y 140 de cociente intelectual (CI) (Terman y Oden, 1959). Por otro lado, Worrell et al. (2019) señalan que el talento se caracteriza por potenciar el talento desde la juventud a la adultez. Además, comentan que esto implica la influencia de factores motivacionales, y se desarrolla en contextos académicos y extraacadémicos. En este sentido, el modelo de los tres anillos de Renzulli (1978), significó un nuevo desarrollo en la investigación de jóvenes considerados talentosos, el cual los define como altamente motivados, orientados a la tarea y con alto CI (5% más inteligente de una población normal).

Jóvenes talento son una población poco atendida por el Sistema Educativo Mexicano (SEM)

Harris y Lizardi (2015) señalan que la participación de escuelas privadas en la formación de jóvenes talento se ha registrado desde la década de 1980 en México, sin embargo, la presencia ha sido escasa y limitada sólo a jóvenes de estratos sociales medio y alto de zonas urbanas. Además,

mencionan que la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes, A. C. y Foundation Telegenio son dos exponentes representativos de educación a jóvenes talento desde los años 1997 y 2007, respectivamente. Por último, desde 2010 a la fecha, Alfa Fundación se ha posicionado como una iniciativa de responsabilidad social dedicada al desarrollo del talento en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM).

A pesar de las iniciativas gubernamentales mencionadas y los esfuerzos privados por atender la educación de jóvenes talento, aún hace falta difundir ampliamente este tema en el país y articular iniciativas nacionales sostenibles. La falta de un programa nacional para el desarrollo del talento mantiene invisibilizada a esta población de alumnos, muchos de ellos en contextos de vulnerabilidad. Por último, las asociaciones civiles y empresariales han comenzado a atender el tema estas últimas dos décadas, sin embargo, la cantidad de jóvenes talento impactados continúa estando muy por debajo del 5% esperado en una población normal con base en lo reportado por Renzulli desde 1978.

El género agrupa a estudiantes vulnerables

La condición de BRA limita el desarrollo académico de los JT porque, generalmente, intervienen predisposiciones menos positivas hacia el aprendizaje (McCoach & Siegle, 2011). Además, Reis & Greene (2014) reportan que una de las principales causas de bajo rendimiento académico de jóvenes talento es la falta de motivación y metas que limita el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje. De igual manera, existe una mayor invisibilidad hacia este grupo derivado de la marcada diferencia en la atención de los profesores (Weinstein et al., 2004). Esta desatención refuerza la invisibilidad de los jóvenes talento con bajo rendimiento académico, que son, de por sí, subrepresentados en el SEM (Worrell et al., 2019).

Además de lo anteriormente descrito, en específico las mujeres jóvenes talento con bajo rendimiento académico, son un grupo especialmente vulnerable. Uno de los motivos es la falta de promoción de la educación a este perfil en México dado el escaso número de centros con atención a esta población (Harris & Lizardi, 2015). En esta situación interviene primeramente la condición de género (Petersen, 2013), la cual es una limitante debido a las nociones preconcebidas sobre el rol de la mujer en la sociedad (Powell & Siegle, 2000). En segundo lugar, influye la condición de bajo rendimiento académico en jóvenes talento que no pueden tener acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de JT. Respecto al género, Petersen (2013) ha reportado cómo las concepciones sobre mujeres y hombres influyen en las preferencias de los profesores al momento de seleccionar más JT masculinos que femeninos. Finalmente, sobre la condición de jóvenes talento

con bajo rendimiento académico, White, Graham & Blaas (2018) señalan que este grupo encuentra más limitaciones en su rendimiento escolar relacionadas con: elección curricular, calidad de la enseñanza, uso de diferenciación y aceleración, disponibilidad de una red de apoyo, prácticas de transmisión, cultura escolar y competitividad.

Por último, si se toman en cuenta las desventajas de bajo rendimiento académico y género en la formación de jóvenes talento, es evidente que las mujeres talento con bajo rendimiento académico son un grupo prácticamente desconocido en México. El resultado es la replicación de comportamientos que marginan a estos estudiantes y los predisponen a un desempeño distinto del que su talento puede brindar.

D/discurso

Gee (1996) señala en su teoría sociolingüística dos tipos de D/discursos: Discurso y discurso (Gee, 1996). El primero hace referencia a una asociación socialmente aceptada entre formas de usar el lenguaje, otras expresiones y artefactos simbólicos, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que se puede utilizar para identificarse como miembro de un grupo socialmente significativo o "red social". De esta manera, un Discurso integra formas de hablar, escuchar, escribir y leer, pero también integra actuar, interactuar, creer, valorar y sentir en patrones asociados a una red social reconocible o un grupo de afinidad (Gee, 1996). Por otro lado, discurso es: cualquier tramo del lenguaje (hablado, escrito, por señas) que "se junta" para tener sentido para alguna comunidad de personas que usan ese lenguaje. En consecuencia, tener sentido es siempre un asunto social y variable: lo que tiene sentido para una comunidad de personas puede no ser sentido por otro (Gee, 1996).

La importancia de investigar la influencia de los D/discursos en el rendimiento de jóvenes talento se debe al reconocimiento de diferentes sistemas de exclusión como el género, la clase, la raza, discapacidad, sexualidad, entre otros, los cuales se manifiestan a través del lenguaje. Así, el bajo rendimiento académico se presenta como un resultado de la exclusión social que viven aquellos sujetos que son diferentes a la hegemonía. A partir de este planteamiento, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influyen los elementos sociales y discursivos del contexto sociocultural en la autorregulación del aprendizaje de alumnas talento con bajo rendimiento académico?

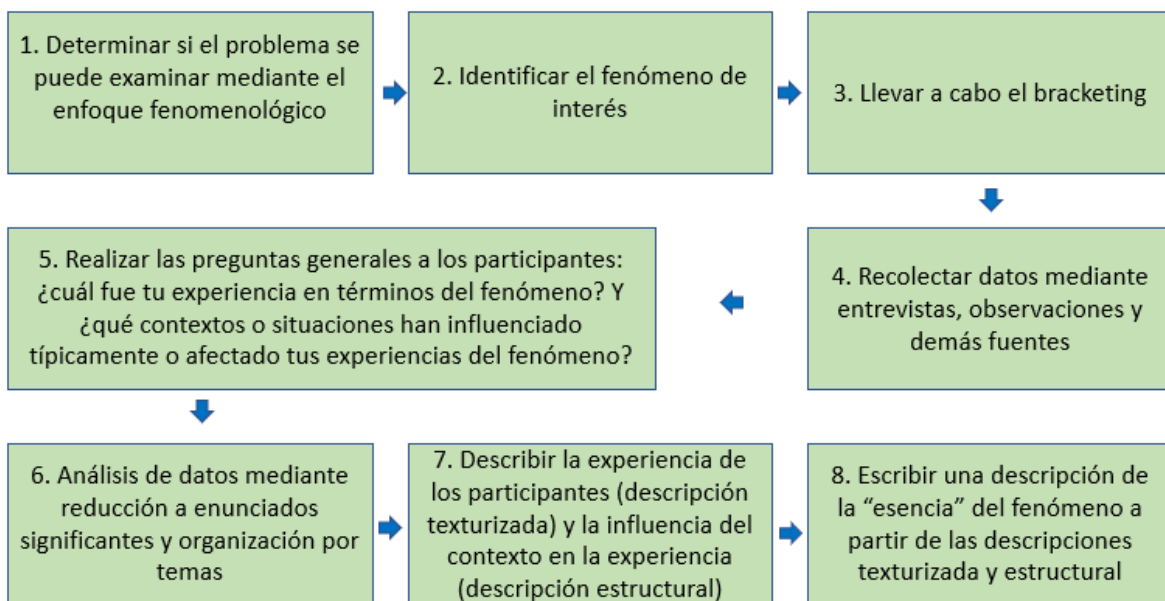
Método

Este estudio comprende los primeros resultados del estudio piloto de la tesis doctoral del autor: “Influencia del Discurso formativo sobre la autorregulación del aprendizaje en adolescentes talento con bajo rendimiento académico: una aproximación desde la interseccionalidad”. Al respecto, se definió un estudio de caso y análisis fenomenológico trascendental según lo propuesto por Moustakas (1994).

Al respecto, los pasos propuestos por Moustakas (1994) para llevar a cabo un estudio fenomenológico trascendental son los señalados en la figura 1.

Figura 1

Pasos para llevar a cabo un estudio fenomenológico trascendental.



Este estudio se llevó a cabo en las instalaciones de la preparatoria Alfa Fundación (AF), la cual se especializa en la formación de jóvenes con altas capacidades en Monterrey, México. Esta es una iniciativa de responsabilidad social del Grupo Industrial Alfa. Además, la institución apoya económicamente con becas anuales del cien por ciento a más de 300 estudiantes en su preparatoria de alto rendimiento.

Instrumentos

Primeramente, se aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) de Ramírez et al., (2013) para perfilar a los estudiantes con problemas en la autorregulación de su aprendizaje. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 15 estudiantes con

los resultados más bajos en el cuestionario, además, se realizaron entrevistas a dos profesores y dos padres de familia. El objetivo de las entrevistas fue indagar a profundidad los resultados del CMEA y explorar los elementos de clase y género que pueden estar incidiendo desde el discurso formativo a los estudiantes. El formato de entrevista se encuentra en el Apéndice I.

Participantes

La muestra seleccionada para la presente investigación fue intencional y no probabilística, la cual está conformada por 336 alumnos de 1er, 2do y 3er año, de los cuales, el 52% son del sexo femenino, 46% del sexo masculino y 2% se identifica con otro género. Las edades de los alumnos oscilan entre los 15 a 18 años. El estrato social al que pertenecen es bajo. Respecto al modelo educativo al que pertenecen, el cien por ciento es por competencias. En el presente estudio, el único criterio de inclusión es el de pertenecer a AF, ya que esta institución perfila a sus estudiantes con base en el modelo de desarrollo del talento de Renzulli (2012).

Se procedió a la aplicación del CMEA y se obtuvieron los siguientes resultados: el promedio de respuesta fue de 45 minutos y el alfa de fiabilidad de la aplicación fue de .92. Los resultados se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados de la aplicación del CMEA

Escenario	AF
Número de aplicaciones	336
Promedio general	72
Promedio Dimensión Motivacional	77.4
Promedio Dimensión Estrategias de Aprendizaje	68.2
Alfa de fiabilidad	.92

La dimensión motivacional presentó promedios más altos con respecto a la dimensión de estrategias de aprendizaje. Por otro lado, la segregación de los resultados se basó en considerar como puntaje bajo aquel menor a 70 puntos. Este es un criterio propio basado en la referencia de ponderación

mexicana que señala como aceptable un puntaje superior a 70 como indicador del logro. En este sentido, los resultados se segregan como muestra la tabla 2.

Tabla 2

Segregación de los resultados por puntaje total

Rango de puntaje total	AF
0 a 49	4
50 a 59	19
60 a 69	103
70 y más	210

Al respecto, en esta aplicación se identificaron cuatro casos con puntajes menores a 50. A partir de estos resultados, se prosiguió a perfilar a estos cuatro estudiantes para dar seguimiento a su experiencia académica en una entrevista semiestructurada. Se extendió la invitación a los estudiantes con puntajes menores a 60, de estos, aceptaron la invitación nueve alumnos.

Por otro lado, debido a que la respuesta institucional fue más lenta de lo contemplado en el diseño del piloto, se hizo necesario contactar a otros dos participantes, exalumnos de AF, quienes abandonaron sus estudios en el nivel medio superior. De igual forma, se contactaron a cuatro padres de familia de los estudiantes seleccionados. Por último, se contactaron a 3 profesores activos de matemáticas y a una exprofesora de AF, quien impartía la materia de Literatura. En total, se entrevistaron a 13 estudiantes (seis hombres y siete mujeres), dos exalumnos (autodefinidos como transgénero), cuatro profesores (tres mujeres y un hombre) y cuatro padres de familia (dos mujeres y dos hombres).

Los participantes son nombrados de la siguiente manera: estudiantes hombres: P1 a P6, estudiantes mujeres: P7 a P13, exalumnos: P14 y P15, padres de familia: P16 a P19 y profesores: P20 a P23.

Entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante la herramienta de videoconferencia *Zoom*. Todos los participantes aceptaron colaborar en el piloto de forma voluntaria y se les proporcionó la información y datos de contacto respectivos. Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración promedio de 60 minutos. Al respecto, la interacción en estos ejercicios fue siempre cordial

y se buscó entablar un *rapport* desde el principio de la comunicación. En este sentido, los participantes respondieron a todas las preguntas y afirmaron sentirse cómodos en compartir sus testimonios. Una vez hechas las entrevistas, se pasó a su transcripción mediante la herramienta *Microsoft Stream* y su análisis desde el enfoque de Moustakas (1994).

Resultados

De igual manera, ambos profesores coincidieron en la forma en la que el ingreso económico del hogar influye en el rendimiento académico de los estudiantes talento. Al respecto, señalaron que aquellos alumnos con mayor ingreso tenían la posibilidad de asistir a clases extracurriculares y adquirir materiales que mejoraban su rendimiento académico. Por el contrario, advirtieron que los estudiantes menos favorecidos contaban con menores herramientas basadas en el lenguaje, como dominio de las matemáticas o expresión verbal y escrita, lo cual limitaba su rendimiento. Estas declaraciones confirman lo reportado en la literatura sobre el manejo del lenguaje en la escuela y cómo su dominio reproduce los estratos sociales.

Los profesores manifestaron estrategias similares al momento de influir en sus estudiantes talento. Sobre esto, los docentes coincidieron en que ser conscientes de la condición de joven talento puede derivar en un menor esfuerzo de parte de los estudiantes al “sentirse superiores” pero no demostrarlo. Además, P21 recalcó que “[...] con el lenguaje construimos la realidad en la que nos desenvolvemos [...]”, y que eso significaba que el tipo de palabras que utilizaba favorecía o perjudicaba la comunicación en el aula. De igual forma, la manera de referirse a los estudiantes también denotaba a quiénes se estaba dirigiendo, por ejemplo, P23: “[...] si solo repito, alumnos, alumnos, alumnos, no le estoy hablando a las niñas [...]”.

Por otro lado, los estudiantes compartieron ser conscientes del apoyo que sus padres les han brindado a lo largo de su vida, posicionándolos como los actores en los que se basa su red de apoyo junto a los hermanos. De igual forma, coincidieron en la definición de una persona talentosa como aquella que sobresale en una cualidad, no necesariamente ligada a la escuela. Además, los estudiantes manifestaron conocimiento de las condiciones de su estrato social al compartir que cuentan con posibilidades económicas limitadas, sin embargo, coinciden en ver satisfechas sus necesidades básicas. Al respecto, los trabajos que desempeñan tienen como finalidad costear “privilegios”: P3: “[...] con el sueldo me compro unos audífonos y me acabo de comprar un celular [...]”.

A diferencia de los estudiantes y profesores, la entrevista con los padres de familia presentó mayores retos. En primer lugar, para establecer el *rapport* fue complicado y, a pesar de que varios nos conocíamos de años atrás, la atmósfera fue, en un principio, de desconfianza. Posteriormente, la comunicación se tornó cada vez más fluida y en el ambiente hubo más confianza.

Las respuestas de las entrevistas con los padres reflejan lo publicado acerca de la reproducción de los estratos sociales en función de la escolaridad. En este sentido, P16 estudió hasta el bachillerato y sus padres tuvieron una escolaridad de primaria. Por otro lado, señaló buscar espacios y estrategias para comunicarse con su hija y recalcó la dificultad de apoyarla en sus estudios debido a la falta de tiempo y conocimientos. De igual forma, P18 señaló que las limitaciones económicas resultaban agobiantes y manifestó ser consciente de que este fuera uno de los factores del abandono escolar de su hija.

En otro sentido, la P18 señaló que entiende que su hija es muy talentosa e inteligente. Sin embargo, atribuyó a problemas de depresión su bajo rendimiento académico. Respecto al género, P10 enunció los privilegios con los que cuenta su hijo varón, quien ejerce una autoridad implícita por su condición de género y ser el hijo mayor: “[...] él llega a la hora que quiere, es independiente, no le pongo límites [...]”. Esta situación se traduce en la reproducción de los roles de género y la falta de responsabilidad afectiva del varón. Finalmente, estrato social parece tener un mayor peso en el imaginario de P19 que el género en cuanto a limitar las oportunidades de desarrollo social “[...] batallamos mucho, nos hemos mudado 4 veces estos últimos cinco años, eso no nos permite interactuar mucho con los vecinos [...]”.

Los resultados fueron analizados conforme a lo señalado en el enfoque fenomenológico trascendental propuesto por Moustakas (1994). A continuación, en la tabla 1 se resumen los pasos seguidos:

Tabla 1

Resumen de los resultados del estudio en función del análisis fenomenológico trascendental.

Paso de la metodología propuesta por Moustakas (1994)	Resultado
1. Determinar si el problema se puede examinar mediante el enfoque fenomenológico.	El fenómeno es una experiencia situada en un contexto particular e inédito. Por lo tanto, el enfoque fenomenológico resulta el más adecuado para su indagación.
2. Identificar si el fenómeno es de interés.	El fenómeno es inédito y requiere de una indagación profunda para describir las

	experiencias de vida de estudiantes poco atendidos en la escuela formal.
3. Llevar a cabo el <i>bracketing</i> .	Se realizó el ejercicio y se aprovechó la contradicción entre lo esperado en el perfil del joven talento y la experiencia de los participantes para “dejarse sorprender por los testimonios”.
4. Recolectar datos mediante entrevistas, observaciones y demás fuentes.	Se llevaron a cabo las sesiones de entrevista semiestructurada.
5. Realizar las preguntas generales a los participantes: ¿cuál fue tu experiencia en términos del fenómeno?, ¿qué contextos o situaciones han influenciado típicamente o afectado tu experiencia del fenómeno?	Los formatos de entrevista semiestructurada se basan en ambas preguntas para indagar de forma general el fenómeno.
6. Análisis de datos mediante reducción a enunciados significantes y organización por temas.	Se llevó a cabo el ejercicio y los resultados se resumieron en la tabla 2.
7. Describir la experiencia de los participantes (descripción texturizada) y la influencia del contexto en la experiencia (descripción estructural).	El desarrollo de los resultados resumidos en la tabla 2 describen las experiencias texturizada y estructural.
8. Escribir una descripción de la “esencia” del fenómeno a partir de las descripciones texturizada y estructural.	Se concluye con la influencia de la evaluación externa de los modelos formativos como epojé del estudio piloto.

Asimismo, el resultado del paso seis se extrajeron 17 enunciados significativos, los cuales se agruparon en 5 categorías teóricas, expuestas en la tabla 2. Los temas que surgen, principalmente, son las expectativas que se esperan en los estudiantes desde los modelos formativos. Además, la influencia del género y la sexualidad en la concepción de una persona inteligente, sintetizada en las categorías “Vivir trans” y “Lenguaje de género”. Por otro lado, el acceso al capital se presenta como un factor clave para conseguir el logro académico, ya que el capital permite potenciar el talento a través de actividades formativas. Esta situación se representa en la categoría “Refuerzo académico”. De igual forma, se evidencia una limitada comunicación entre padres e hijos en el hogar (visible en “Relaciones familiares”), lo cual mina la confianza y el autoconcepto (resumido en la categoría “Fe en mí”).

Tabla 2

Enunciados significantes y temas de análisis.

Fe en mí	<p>P8: "[...] recibes toda esta atención que no siempre es buena [...]"</p> <p>P21: "[...] los profesores hombres no necesitan ganarse tanto la confianza de sus alumnos para que les sigan [...]"</p> <p>P20: "[...] Las maestras que son un poco más maternas pueden establecer ese <i>rapport</i> con los alumnos [...]"</p> <p>P22: "[...] las mujeres pueden dar más pero no se arriesgan por miedo a fallar [...]"</p>
Refuerzo académico	<p>P21: "[...] puede que estén en escuela pública pero los que tienen más dinero se van a tomar clases de inglés, de apoyo como para cubrir estos huecos con respecto a la escuela privada [...]"</p> <p>P20: "[...] noto que los alumnos a los que les va mejor son aquellos que llevan clases extra de inglés, matemáticas y eso [...]"</p> <p>P13: "[...] siento que en la escuela pública los maestros son más cerrados [...]"</p>
Lenguaje de género	<p>P5: "[...] en la comunidad (LGBTIQ+) siempre he coincidido con personas que son tolerantes, amorosas y lindas al momento de hablar con los pronombres con los que se sienten cómodos [...]"</p> <p>P2: "[...] el nivel socioeconómico bajo fue lo que influyó a que mis papás no supieran sobrellevar el tema que estaba pasando en la familia [...]"</p> <p>P17: "[...] nuestro nivel socioeconómico no está muy educado en sexualidad y es muy afiliado a la religión, muy dependiente de milagros y una perspectiva mitológica [...]"</p>
Relaciones familiares	<p>P9: "[...] siente que tiene (hermano) una autoridad que realmente no tiene [...]"</p> <p>P11: "[...] suele darle menos importancia (hermano) a las opiniones que tengo yo, o con mi hermanita o a veces hasta mi mamá. Cree que no tenemos la misma información o validación o que no viene de un lugar real [...]"</p> <p>P3: "[...] la comunicación con mi papá es nula, inexistente, nada. Con mi mamá es una de las cosas que vamos trabajando [...]"</p> <p>P1: "[...] aprecio que (mis padres) me hayan inculcado la honestidad, la humildad y la humanidad [...]"</p>
Vivir trans	<p>P14: "[...] estaba difícil la situación por la mentalidad cerrada de las autoridades de la institución [...]"</p> <p>P14: "[...] me dijeron (mis padres) que, si para eso quería ser trans, para salirme de la escuela y ponerme a trabajar, como si eso hubiese sido una opción [...]"</p> <p>P15: "[...] la religión, el machismo y escandalizar la sexualidad suele darse mucho en mi nivel social [...]"</p>

Estos resultados permitieron sintetizar la experiencia de los participantes en la siguiente epojé: la evaluación externa de los modelos formativos aclara que el joven talento no es solo aquel que cuenta con un alto cociente intelectual, está altamente motivado y se orienta a la tarea (Renzulli, 2012). Un perfil sobresaliente es también un hombre cis heterosexual con acceso al capital. Algo diferente a este sujeto es solo una aspiración al talento, la cual necesita confirmarse regularmente frente a una observación externa, rigurosa y constante de sus modelos.

Discusión y conclusiones

En este estudio hubo dos tipos de experiencia fenomenológica. La primera es de carácter texturizado que expresa una condición de falta de confianza en los participantes, quienes no se conciben como estudiantes sobresalientes. Además, este hallazgo revela una sobre atención de los modelos formativos al rendimiento de las mujeres con la predisposición a evidenciar el fracaso, similar a lo reportado por Powell & Siegle (2000). Lo cual se basa en las concepciones que se han tenido de los estudiantes sobresalientes a lo largo del tiempo, tal y como lo señala la revisión de Worrell et al. (2019), por lo cual se visibiliza con mayor frecuencia en hombre blancos. Esto manifiesta la imbricación de elementos sociales en el rendimiento, como lo reportan (Latz & Adams, 2011; Shearer, 2020).

La experiencia de estudiar en la escuela pública y llevar clases extracurriculares privadas permite una comparación entre los estilos de enseñanza y las limitaciones que se viven en el sector público resumidos en el tema “Refuerzo académico”. Esto guarda relación con la acumulación de tipos de capital, lo cual asegura un mayor acceso a estas actividades (Miedijensky, 2018). Esta situación se traduce en mejores resultados en la escuela.

En otro sentido, los datos mostraron que la condición de mujer conlleva una desventaja innata en la escuela que busca evidenciar el fracaso académico o su menor rendimiento con respecto a los varones, lo cual limita las concepciones de la inteligencia desde los profesores, manifestándose en su discurso, como lo señalado por Gee (1996). Esta apreciación es fomentada por los modelos formativos, principalmente profesores, que esperan mejores resultados de las mujeres, por lo que, en ocasiones, estas mantienen un perfil bajo para no exponerse a ser reprendidas por su rendimiento. Finalmente, los varones se posicionan como el estereotipo de joven talento desde su descripción por los profesores, lo cual guarda relación con lo publicado por (McCoach & Siegle, 2011). Sin embargo, esta ventaja conlleva a la mediocridad del rendimiento de algunos de los estudiantes quienes son evaluados con las ventajas implícitas de su condición de género y no por su rendimiento.

Con respecto a la experiencia estructural, se observó que los profesores, padres y estudiantes son conscientes de las limitaciones que un ingreso bajo conlleva en la vida social (Weinstein et al., 2004), lo cual pone en cuestión la definición individual de Renzulli (1978). De esta manera, los estudiantes entienden su realidad de forma interseccional, en donde las prácticas sociales que atribuyen a su estrato son consecuencia del poco capital cultural de sus miembros, y entienden que son víctimas de esa limitación (Reis & Greene, 2014).

Al respecto, es notable el énfasis de un participante en el carácter religioso de su estrato social que se traduce en un lenguaje limitado dependiente de la arbitrariedad divina y milagrosa. Sobre esto, resulta en un choque de estructuras mentales la ideología divina basada en la fe y la realidad material del cuerpo que se transforma y que requiere del acompañamiento de los modelos formativos para su buen logro. En este sentido, los padres limitan su interacción a un lenguaje marcado por las categorías estereotípicas de un estrato con poco capital cultural y propio de una realidad limitada.

En esta intervención se encontró a la evaluación externa de los modelos formativos como la principal forma del bajo rendimiento académico de los jóvenes talento, similar a lo que señalan White, Graham & Blaas (2018). Al respecto, los modelos utilizan esta evaluación como una forma de hacer inteligible su realidad. Sin embargo, esta apreciación se encuentra, a su vez, condicionada por el género y el estrato social como lo denuncia Petersen (2013). Así, prima un ambiente formativo marcado por el género, en el que las mujeres son detalladamente observadas dada su predestinación al fracaso, P11: “[...] y el profesor no me dejaba entregar el examen, me decía: regrésate a checarlo, regrésate a checarlo, regrésate a checarlo, y nunca pude entregar el examen [...]”. Además, no se les permite fallar, P13: “[...] siento que a los hombres no les pasa nada si se equivocan, pero siento que, si yo lo hago, soy un fracaso [...]”.

En general, la interacción con los participantes confirmó que el género influye decisivamente en el rendimiento académico. Así, las personas transgénero y las mujeres se constituyeron como los perfiles más afectados dada su posición de vulnerabilidad. De igual manera, el reconocimiento del cuerpo en transición de género se presentó como un factor importante a reconocer por los modelos formativos. Esta situación implica que para la conformación de comunidades de práctica (Omidvar & Kislov, 2014) es fundamental tomar en cuenta este aspecto. Esta nueva interpretación es considerablemente distinta a la de Terman (1922; 1925; Terman y Oden, 1959).

Por otro lado, el estrato social como limitante del desempeño en jóvenes sobresalientes se hizo evidente durante las entrevistas, aunque los participantes no fueran, necesariamente, conscientes de su opresión. Así, fue frecuente escuchar que los ingresos percibidos en sus hogares alcanzaban para costear las necesidades básicas y que el ingreso de empleos extra alcanzaba para costear privilegios, como en Petersen (2013). Sin embargo, el testimonio de la madre de familia con respecto a la frecuencia de las mudanzas refleja la falta de estabilidad temporal en una geografía determinada, lo cual limita la formación de lazos comunitarios y redes de apoyo y limita la confianza y seguridad de los hijos. De igual forma, los participantes que no estudiaban contaban con dos o tres empleos para poder costear sus “privilegios”, lo cual visibilizaba un claro estado de alienación laboral.

Por último, el testimonio de los profesores, así como las limitaciones en el contacto con los directivos institucionales, refleja las intenciones que conlleva la escuela formal en el paradigma neoliberal que transmite una serie de valores específicos desde el discurso (Gee, 1996). Al respecto, la respuesta corporativa de parte de los directivos limitó los alcances del pilotaje, ya que estos dudaron desde un principio del enfoque de la investigación, centrada en visibilizar el fracaso y no los “éxitos institucionales”. Esta situación hizo lenta la comunicación institucional y extendió más de lo previsto la aplicación de los instrumentos. De igual forma, el discurso de los profesores problematizó los fines de la educación para JT, ya que los estándares a cumplir de parte de estos alumnos implican ser “competentes” ante los evaluadores externos que les confieren su identidad sobresaliente. De esta manera, aquellos estudiantes que cumplen con los resultados esperados son consagrados en la categoría de talentosos, mientras que los participantes de este estudio se encuentran al margen del sistema para superdotados.

Los resultados de esta investigación invitan a explorar los dilemas que subyacen en el acompañamiento de estudiantes abyectos que ya no son consagrados como “talentosos”. De igual forma, cuestionar y problematizar a los programas de “superdotación” actuales y a la escuela formal en general que carecen del carácter inclusivo necesario para trascender las limitaciones que pueden presentar el género y el estrato social. Finalmente, este primer estudio revela las limitaciones que la “escuela corporativa” conlleva, en donde el discurso hegemónico de las direcciones privilegia el auto-logro de sus auto-términos que solo alimenta su autocomplacencia, por lo que el investigador concluye: ¿el enfoque es resaltar que una educación con todos los recursos arroja una tasa de retención de JT del 98% o denunciar que hay un 2% que está fuera a pesar de todos los medios?

Referencias

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis. doi.org/10.4324/9780203944806
- Harris, B., & Lizardi, P. S. (2012). Gifted law, identification, and programming in Mexico: An overview for school professionals in the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 188-203.
- Latz, A. O., & Adams, C. M. (2011). Critical differentiation and the twice oppressed: Social class and giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 773-789.

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2011). Underachievers. In: Levesque R.J.R. (eds) Encyclopedia of adolescence, (pp. 3025-3033). Springer, New York, NY, doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2>.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Omidvar, O., & Kislov, R. (2014). The evolution of the communities of practice approach: Toward knowledgeability in a landscape of practice—An interview with Etienne Wenger-Trayner. *Journal of Management Inquiry*, 23(3), 266-275.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348.
- Powell, T., & Siegle, D. (2000). Teacher bias in indentifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, Spring, 13–15.
- Reis, S. M., & Greene, M. J. (2014). Using self-regulated learning to reverse underachievement in talented students. Neag Center for Gifted Education and Talent Development: University of Connecticut. Retrieved February, 23. Recuperado de : https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/self-regulated_learning_reverse_underachievement/
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* 60:180–84, 261.
- Terman, L. M. (1922). A new approach to the study of genius. *Psychological Review*, 29(4), 310.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius...: Mental and physical traits of a thousand gifted children, by LM Terman, assisted by BT Baldwin, and others* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1947). Genetic Studies of Genius, 4 vols. Vol. I, Mental and physical traits of one thousand gifted children, 1925; Vol. II, The early mental traits of three hundred geniuses, 1926; Vol. III, The promise of youth, 1930; Vol. IV, The gifted child grows up, 1947.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius*. Vol. V. The gifted group at mid-life.

- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25-38.
- White, S. L., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review*, 24, 55-66.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.

Apéndice I

Formato de entrevista a estudiantes

1. ¿Quiénes son las personas que te han apoyado a lo largo de tus estudios?
2. ¿Qué conocimientos posees que te han sido útiles en la vida?
3. ¿Te consideras una persona inteligente? ¿por qué?
4. ¿El ingreso económico de tu hogar puede satisfacer tus necesidades?
5. ¿Con el ingreso económico de tu hogar se pueden costear privilegios (vacaciones, viajes al extranjero, etc.)?
6. ¿Cómo es el trato de los profesores a sus estudiantes hombres y mujeres? Ejemplos y preguntas de apoyo
7. ¿Qué ventajas y desventajas tienen los estudiantes en función de su género en la escuela? Ejemplos y preguntas de apoyo
8. ¿Por qué crees que hay diferencias en el número de hombres y mujeres en diferentes disciplinas (matemáticas, ingenierías, etc.)?
9. ¿Cuál es la experiencia de una mujer talento estudiando el bachillerato? (Mujeres)
10. ¿Cuáles son los roles de hombres y mujeres que existen en tu familia?
11. ¿Qué ventajas y desventajas existen en tu familia en función del género?
12. ¿Cómo es la comunicación con tus padres?
13. ¿Qué estrategias y espacios de comunicación existen en el hogar?
14. ¿Existe confianza al momento de comunicarse con tus padres?
15. ¿Cómo socializas con otras personas? ¿cómo socializas con tus compañeros de escuela?
16. ¿Cuáles dirías que son tus fortalezas y limitantes al momento de socializar?
17. ¿Qué estrategias empleas para socializar? (hablar por redes sociales, hablar de temas en común, etc.)

18. ¿Cuál es tu autoconcepto (explicar) al momento de interactuar con nuevos compañeros?
¿por qué?
19. ¿Cómo crees que es la idea que tienen de ti las personas con las que socializas por primera vez?
20. ¿Cuáles son los valores que se inculcan en su hogar? ¿Cuáles son las cualidades de una buena persona?
21. ¿Qué creencias y valores te representan?
22. ¿Qué creencias y valores representan a tu comunidad?
23. ¿Por qué es importante estudiar?
24. ¿Qué es una persona inteligente?
25. ¿Qué es un fracaso? ¿son necesarios?
26. ¿Qué es un joven talento? (registrar cómo se refieren a su condición)
27. ¿Cómo es tu comunidad escolar? Ejemplos
28. ¿Cuáles son las cualidades de tus amigos?
29. ¿A quiénes recurres cuando tienes una dificultad escolar? ¿por qué?
30. ¿Qué piensan tus padres de ti?
31. ¿A qué comunidad académica perteneces? ¿qué características tiene esta comunidad?
32. ¿El ingreso económico de tu familia influye en tu desempeño escolar? ¿por qué?
33. ¿La condición de género influye en tu desempeño escolar? ¿por qué?
34. ¿Tu comunidad académica influye en tu desempeño académico? ¿por qué?

Formato de entrevista a padres de familia

1. ¿Quiénes le han apoyado en la formación escolar de su hijo(a)?
2. ¿Qué conocimientos posees que te han sido útiles en la vida?

3. ¿Cuál es su escolaridad?
4. ¿Cuál es/fue la escolaridad de sus padres?
5. ¿Consideras a tu hijo(a) una persona inteligente? ¿por qué?
6. ¿Su ingreso económico es suficiente para satisfacer sus necesidades?
7. ¿Puede manejar sus deudas?, ¿cómo?
8. ¿Qué expectativas tienen de su hija?
9. ¿Cuáles son los talentos de su hija?
10. ¿Qué estrategias y espacios de comunicación existen en el hogar?
11. ¿Cuáles son los valores que se inculcan en su hogar? ¿Cuáles son las cualidades de una buena persona?
12. ¿Por qué es importante estudiar?
13. ¿Qué es una persona inteligente?
14. ¿Qué considera un fracaso en el desempeño de su hijo(a)? ¿cómo lo atiende?
15. ¿Qué es un joven talento? (registrar cómo se refieren a su condición)
16. ¿Qué piensas de tu hija? ¿por qué?
17. ¿La condición de género influye en tu desempeño escolar? ¿por qué?
18. ¿Lo que le dices a tu hija/alumna influye en su desempeño académico? ¿por qué?

Formato de entrevista a profesores

1. ¿Cómo es el trato de los profesores a sus estudiantes hombres y mujeres? Ejemplos y preguntas de apoyo
2. ¿Qué ventajas y desventajas tienen los estudiantes en función de su género en la escuela? Ejemplos y preguntas de apoyo
3. ¿Cuáles son los perfiles de hombres y mujeres con alto rendimiento en su clase? (Ejemplos)

4. ¿Qué hace si descubre a un hombre con altas capacidades en su clase?, misma pregunta en mujeres
5. ¿Encuentra diferencias en el desempeño de hombres y mujeres?
6. ¿Qué espera de las mujeres en su clase? (¿y de los varones?)
7. ¿Qué es un estudiante inteligente?, ¿Cómo es un alumno con altas capacidades?, ejemplos.
8. ¿Por qué crees que hay diferencias en el número de hombres y mujeres en diferentes disciplinas (matemáticas, ingenierías, etc.)?
9. ¿Cómo se asegura de que todos aprendan igual?, ¿y si hay alumnos que van muy rápido?
10. ¿Cómo motiva a sus alumnos a estudiar su materia?
11. ¿Cómo aprovecha tener a un estudiante con altas capacidades en su clase?
12. ¿Los estudiantes talentosos se esfuerzan siempre?, ¿por qué?
13. ¿Por qué imparte clases?
14. ¿De qué depende el éxito de un estudiante?
15. ¿Por qué es importante estudiar?
16. ¿Usted se considera un modelo para sus alumnos? ¿por qué?
17. ¿Cómo es una buena y una mala persona?
18. ¿Qué valores transmite a sus alumnos?
19. ¿Cómo prepara a sus alumnos para el mundo real?
20. ¿Cómo las limitaciones económicas afectan el rendimiento académico de sus alumnos?
21. ¿La condición de género influye en tu desempeño escolar? ¿por qué?
22. ¿Lo que le dices a tu hija/alumna influye en su desempeño académico? ¿por qué?