

Promoción de la resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales

Promotion of resilience in university students with high intellectual abilities

Palacios Paz, Sahily; López Aymes, Gabriela

 **Sahily Palacios Paz** sahilypp90@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
México

 **Gabriela López Aymes** gabriela.lopez@uaem.mx
Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
México

Revista ConCiencia EPG

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
ISSN: 2517-9896
ISSN-e: 2523-6687
Periodicidad: Semestral
vol. 9, núm. 1, 2024
revistaconcienciaepg@une.edu.pe

Recepción: 21 Diciembre 2023
Aprobación: 24 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/717/7174847002/>

DOI: <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.2>

Autor de correspondencia: sahilypp90@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: En este estudio se explora el concepto de resiliencia poniendo énfasis en la resiliencia académica, como aquella capacidad de los estudiantes para superar dificultades y factores de riesgo en su proceso de aprendizaje. Se aborda la falta de atención a estudiantes con altas capacidades intelectuales, en particular de las mujeres universitarias, señalando la necesidad de reconocer y potenciar sus habilidades. Se argumenta a favor de la implementación de estrategias y programas específicos para abordar las necesidades complejas de estas estudiantes en la universidad.

Palabras clave: resiliencia, estudiante superdotado, universidad, mujer estudiante.

Abstract: This study explores the concept of resilience, emphasizing academic resilience as the capacity of students to overcome difficulties and risk factors in their learning process. It addresses the lack of attention to students with high intellectual abilities, particularly female university students, pointing out the need to recognize and enhance their abilities. It argues for the implementation of specific strategies and programs to address the complex needs of these students at the university.

Keywords: resilience, gifted, university, women student.

Introducción

Cada día, las personas deben enfrentar diversas adversidades que pueden afectar su estabilidad emocional. Algunas no solo logran superar estos desafíos, sino que también encuentran la capacidad de fortalecerse como individuos. Desde la década de los setenta, ha surgido un interés creciente en comprender a aquellas personas que, a pesar de enfrentar circunstancias sumamente adversas, logran superarlas y transformarlas en elementos beneficiosos para su desarrollo biopsicosocial (Peralta, Ramírez & Castaño, 2006). Este fenómeno ha sido conceptualizado en las ciencias psicológicas como resiliencia, que se define como

la "capacidad humana para enfrentar las adversidades de la vida, superarlas y salir fortalecido e incluso transformado" (Grotberg, 1995, p.3).

La investigación sobre resiliencia se centra en analizar la relativa inmunidad ante los desafíos cotidianos, sin vincularse a disposiciones genéticas, sino más bien a factores protectores que emergen de la compleja interacción entre elementos como naturaleza-educación y persona-situación. Este proceso dinámico se caracteriza por la interacción entre elementos de riesgo y factores protectores, relacionados con aspectos del entorno o la personalidad que aumentan o disminuyen la probabilidad de sufrir determinados problemas. Este fenómeno se ve influenciado por cuatro ámbitos: el personal, el escolar, el familiar y el social (Aguiar & Acle, 2012; Fiorentino, 2008).

Diversas investigaciones como las de como Henderson y Milstein (2003) y Lamas (2009) han subrayado la importancia de la resiliencia en la educación para el desarrollo integral de los estudiantes. La institución educativa, concebida como un espacio de socialización, desempeña un papel crucial en la promoción y desarrollo de la resiliencia en su estudiantado. En este contexto, los docentes deben tener en cuenta las necesidades, capacidades y potencialidades de los alumnos, centrándose no solo en los aspectos formativos, sino también en el desarrollo integral, incluyendo aspectos socioafectivos. Esto contribuye al fomento de herramientas personales para establecer relaciones interpersonales positivas y alcanzar la realización personal (Aguiar y Acle, 2012; Alchourrón y Daverio, 2004).

Es fundamental impulsar la resiliencia a través de la educación formal para asegurar la formación de estudiantes responsables, colaborativos, con sólidos vínculos sociales y comportamientos positivos que les faculten superar los riesgos, emergiendo como estudiantes académicamente resilientes (Uriarte, 2016). Por tanto, se aboga por considerar la resiliencia como una variable crucial para fortalecer la calidad del aprendizaje y mejorar los resultados académicos de los estudiantes (Agasisti et al. 2018; Aldana, 2011; Vera-Bachmann y López, 2015). En este sentido, el contexto escolar se erige como el más relevante para el tema que se aborda en este estudio.

El objetivo principal del trabajo es promover una comprensión integral de la resiliencia en el ámbito educativo, destacando su importancia en la universidad y de forma particular en estudiantes con altas capacidades intelectuales, destacando algunas estrategias y programas específicos para mejorar la atención a esta población.

Conceptualización de la resiliencia

La resiliencia, un concepto abordado por diversas disciplinas científicas, se refiere a la capacidad de las personas para superar situaciones adversas y salir fortalecidas. La palabra proviene del latín, significando "saltar" o "rebotar". Diferentes teorías y modelos han surgido en áreas como psicología, pedagogía y ciencias sociales para explicar el comportamiento resiliente.

El desarrollo del concepto se divide en dos etapas. La primera, iniciada por estudios de Werner y Smitt (1982), examinó niños en entornos desfavorables que luego alcanzaron una vida adulta positiva. Este enfoque surgió para comprender los mecanismos que permiten un desarrollo saludable ante condiciones de alto

riesgo, como la pobreza (Kotliarenco et al., 1997). La segunda etapa, en los años noventa, incorporó la idea de la resiliencia como un proceso evolutivo y dinámico influenciado por factores sociales, ambientales y personales, destacando la adaptación ante la adversidad (Grotberg, 1995; Kaplan, 1999; Luthar y Cushing, 1999; Masten, 2001; Rutter, 1993), para intervenir ante situaciones de riesgo y fortalecer factores protectores que ayuden a superar adversidades (Werner, 1989).

Algunos expertos en el tema han abordado la resiliencia desde una perspectiva individual, considerándola un rasgo psicológico que capacita a la persona para alcanzar el éxito en condiciones adversas (Bartlett, 1994). Otros la definen como la competencia y adaptación del individuo para superar el estrés y la adversidad, respaldada por factores protectores personales que reducen la vulnerabilidad (Rutter, 1987). También se ha asociado la resiliencia con la capacidad de superar los riesgos y exhibir comportamientos adaptativos, permitiendo a la persona recuperarse después de un daño.

La noción de "capacidad" es recurrente en diversas conceptualizaciones de la resiliencia. Autores como Cyrulnik (2002), la describen como la capacidad para adaptarse, atribuir significados, reconstruirse y sobrevivir a situaciones traumáticas o adversas. Vanistendael (1995) argumenta que la resiliencia es una capacidad que no solo garantiza superar la adversidad, sino que también permite encontrar en los problemas la posibilidad de ver algo más en las dificultades. Por su parte, Lamas (2009) la define como "la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles y, a veces, traumas graves" (p.25).

La resiliencia abarca dos elementos fundamentales: la capacidad de preservar la propia integridad bajo presión y la aptitud de una persona o sistema social para abordar de manera adecuada las dificultades surgidas en contextos difíciles y desfavorecidos, como conflictos armados, violencia, desastres naturales, maltrato y abuso. Este proceso permite enfrentar estas experiencias, saliendo fortalecido e incluso transformado (Vanistendael, 1995; Vanistendael y Lecomte, 2002).

La resiliencia se origina en un proceso en constante cambio, influenciado por diversas variables como las circunstancias, el contexto en el que se presenta la adversidad, la etapa de vida del individuo y la cultura. La capacidad de adaptarse a entornos diversos y superar desafíos es esencial. Considerar la resiliencia meramente como un proceso individual resulta inapropiado, ya que se forma a partir de la interacción entre la persona en desarrollo continuo, su entorno y las demás personas en su medio ambiente (Cyrulnik, 2002).

Es por ello que cobra relevancia el enfoque centrado en procesos dinámicos y sistémicos en el que interactúan factores individuales, familiares y socioambientales, y que implica una adaptación positiva a la adversidad (Kotliarenco et al., 1997; Lemay, 1999; Luthar et al., 2000) y la capacidad de alcanzar una adaptación exitosa frente a circunstancias desafiantes o amenazadoras (Garmezy, 1991). Otros enfoques la describen como un proceso que posibilita superar los efectos negativos de la exposición al riesgo, manejar exitosamente experiencias traumáticas y evitar trayectorias negativas asociadas al riesgo (Fergus y Zimmerman, 2005). Además, se relaciona con habilidades protectoras y defensivas que contribuyen a enfrentar y superar eficientemente eventos desestabilizadores (Richardson et al., 1990).

Como parte de los exponentes de la relación individuo-ambiente en la comprensión de la resiliencia, González-Arratia (2011) destaca la interacción entre atributos internos (propios del individuo) y los externos (ambiente familiar, social y cultural), lo cual posibilita a la persona superar el riesgo y reestructurar de forma constructiva la adversidad. También surge la confluencia entre ambiente y sujeto, resultando así una relación recíproca que ayuda a la adaptación y el funcionamiento apropiado ante la adversidad (Puerta, 2004).

Otra consideración relevante que se desprende de las diversas interpretaciones y perspectivas sobre la resiliencia es la definición de los factores de riesgo y de protección. La resiliencia se concibe como un equilibrio entre los elementos que representan riesgo, los elementos protectores y la personalidad del individuo, generado por la interacción entre la persona y su entorno. Esto le permite superar situaciones adversas, prosperar y desarrollarse de manera adecuada (Munist, 1998). Este proceso dinámico garantiza la adaptación a situaciones de riesgo, subrayando la importancia de la interacción entre los factores de riesgo y protección a nivel personal y social (Olsson et al., 2003).

Los factores de riesgo abarcan características o situaciones propias de la persona o su entorno que aumentan la probabilidad de experimentar desajuste y desequilibrio psicosocial. Según Aguiar y Acle-Tomasini (2012), el pobre control de impulsos, la falta de motivación, los conflictos entre padres e hijos, consumo de alcohol, bajo compromiso escolar, pobreza, violencia escolar, entre otros, pueden ser ejemplos de factores de riesgo a nivel individual, interpersonal y ambiental, según corresponda. Constituyen obstáculos que incrementan la vulnerabilidad en el desarrollo personal. Aunque la presencia de un factor de riesgo no garantiza inevitablemente un resultado negativo, sí aumenta la probabilidad de que ocurra (Benard, 2004; Jenson y Fraser, 2011).

En contraste, los factores protectores no se definen simplemente como opuestos a los de riesgo, sino que también representan características o situaciones propias de la persona o su entorno que aumentan su capacidad para hacer frente a la adversidad o reducen la posibilidad de desarrollar un desajuste psicosocial incluso en presencia de factores de riesgo (Acosta y Sánchez, 2009; Masten y Powell, 2003; Place et al. 2002). Como mencionan Aguiar y Acle (2012), la autoestima, el altruismo, la creatividad, apoyo y comprensión familiar, participar en talleres escolares, hacer deporte, tener mentores, se pueden considerar factores protectores. Estos factores contribuyen a modificar la respuesta de la persona ante la exposición al peligro, predisponiendo un resultado adaptativo (Rutter, 1985).

Un factor protector se manifiesta cuando se enfrenta a algún estresor, permitiendo una adaptación superior a la esperada. No obstante, no siempre implica un evento placentero; en ocasiones, los eventos desagradables pueden fortalecer a las personas frente a las adversidades (Kotliarenco et al., 1997; Rutter, 1985).

Los factores protectores y de riesgo, incluyen un componente de interacción, de ahí que en ciertas circunstancias un mismo factor puede fungir como de riesgo o como protector e incluso este pudo funcionar adecuadamente en el pasado, pero ante una nueva situación adversa puede ser ineficiente y por tanto, la persona necesite un nuevo factor protector (Aguiar y Acle, 2012).

Comprender la resiliencia a través de la interacción entre los factores de riesgo y de protección posibilita la formulación de programas preventivos que evalúen los riesgos presentes en los entornos donde se desenvuelve la persona. Asimismo, permite identificar las fortalezas individuales para contrarrestar dichos riesgos, fortaleciendo al mismo tiempo los elementos protectores. Es crucial destacar que estos últimos no deben limitarse únicamente al ámbito individual, ya que asignarles una importancia superior a los aspectos sociales y contextuales sería desproporcionado. En realidad, todos estos elementos pueden poseer un valor equitativo para el fomento y promoción de la resiliencia (Becoña, 2006).

La resiliencia puede ser construida, desarrollada y promovida desde los diferentes contextos en lo que se desarrolla la persona (familia, escuela, comunidad), teniendo en cuenta el carácter dinámico de la misma y la interacción entre los factores protectores y de riesgo, para potenciar así estilos de afrontamiento más efectivos (Fiorentino, 2008). Los factores protectores se pueden categorizar en cuatro ámbitos: personales, familiares, escolares y sociales. En el ámbito personal, se incluyen elementos como autoestima, convivencia positiva, asertividad, flexibilidad, independencia, autocontrol emocional, creatividad, locus de control interno, iniciativa, moralidad, introspección, capacidad de relacionarse, pensamiento crítico y el sentido del humor (Aguiar y Acle, 2012).

En la esfera familiar, los factores protectores comprenden el apoyo brindado, la comprensión entre los miembros de la familia y la existencia de un entorno emocionalmente estable (Jadue et al., 2005). Los factores escolares están vinculados a actividades complementarias en la institución educativa, la existencia de grupos de estudiantes reducidos para una atención personalizada, el tiempo de calidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes y la recepción de educación formal. Por último, los factores sociales están asociados a la comunidad, las normas sociales, y el entorno socioeconómico y geográfico (Benard, 2004; Aguiar y Acle, 2012). Dentro de la comunidad, se incluyen las escuelas exitosas, la participación en organizaciones prosociales, las bibliotecas, los vecindarios y los centros de recreación y salud. En el ámbito diádico, se destaca la importancia de las relaciones sociales con los padres y la presencia de un adulto que actúe como tutor, así como conocer a alguien que brinde apoyo emocional (Aguiar y Acle, 2012).

Otros estudios apuntan factores que ayudan a promover la resiliencia en personas que se encuentran en situaciones de riesgo, definiendo cuatro aspectos fundamentales: las características del temperamento, que responden a manifestaciones como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a los otros; el segundo aspecto se refiere a la capacidad intelectual y como es utilizada la misma; otro aspecto hace alusión a la familia, características como la cohesión, la ternura y preocupación por los niños/as y el último aspecto apunta a las fuentes de apoyo externo como profesores, padres o madres sustitutas o apoyos institucionales como la escuela, las agencias sociales y la iglesia (Garmezy, 1993; Kotliarenko et al., 1997; Werner, 1982; 1989).

Es necesario resaltar que la resiliencia no es una característica ni estable ni lineal, pues una persona puede salir fortalecido frente a una situación adversa y en otras situaciones no (Kern & Moreno, 2007). No debería usarse el término resiliente como un adjetivo sino, como una descripción de los perfiles y

trayectorias de los sujetos, lo más adecuado sería hablar de resiliencia en términos de conductas y patrones de vida, no se considera un rasgo individual debido a la influencia del tiempo y las etapas de la vida (Luthar y Zelazo, 2003; Masten y Powell, 2003).

Las personas resilientes ven la vida como un reto, las circunstancias de cambio como una oportunidad de crecimiento y mejoramiento, más que como un peligro o amenaza, lo que evidentemente hace que predominen en ellas las emociones positivas, favoreciendo así su calidad de vida y bienestar (Roca, 2013). Ser resiliente supone aprender de forma positiva y transformar el pensamiento y la manera de ver el mundo y a sí mismo en él (Benard, 1996; Grotberg, 2006).

A partir de lo expuesto hasta el momento se puede considerar la resiliencia como proceso dinámico en el que se define como elemento esencial la adaptación a eventos, circunstancias o condiciones adversas, que luego genera un cambio en el individuo, reconociéndose al mismo como más fortalecido y transformado. Intervienen aspectos individuales, sociales y contextuales que le permiten al individuo superar la adversidad y disminuir riesgos que puede vivenciar en determinados contextos. Además, supone una visión más positiva de la persona frente a su realidad, que le ayuda a construir un futuro diferente a lo que se espera.

Uno de los modelos con un carácter más práctico y de aplicación que ayuda a la promoción de la resiliencia en contextos específicos, principalmente en el ambiente escolar, se encuentra el Modelo de Verbalizaciones de Grotberg (1995), quien ha definido la resiliencia como la “capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecidas e incluso transformado” (p. 3). El modelo destaca la necesidad de desarrollar conductas resilientes en los niños y jóvenes, para entender qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad para enfrentarse a las adversidades. Para ello, la autora destaca que se requiere la interacción de tres fuentes de resiliencia muy relacionada con los contextos provenientes de tres niveles diferentes para la promoción de la resiliencia, traducidos en verbalizaciones. En la Tabla 1 se presenta un resumen de estas verbalizaciones.

Tabla 1
Fuentes de resiliencia según Grotberg

YO TENGO (Soporte social)	YO PUEDO (Habilidades interpersonales)	YO SOY; YO ESTOY (Fortaleza interna)
● Individuos de mi círculo de confianza que me brindan su amor incondicional. ● Figuras que establecen límites con el propósito de enseñarme a evitar situaciones peligrosas o problemas. ● Personas cuyas acciones sirven como ejemplo de cómo actuar adecuadamente. ● Individuos interesados en que desarrolle habilidades para manejarme de forma independiente. ● Personas dispuestas a brindarme apoyo cuando estoy enfermo, en situaciones de peligro o cuando necesito adquirir nuevos aprendizajes.	● Buscar soluciones para abordar los problemas. ● Mantener el control en situaciones en las que siento la tentación de hacer algo riesgoso o inapropiado. ● Identificar el momento adecuado para comunicarme con alguien o tomar medidas. ● Contar con el apoyo de alguien cuando lo requiera.	● Alguien a quien los demás valoran y quieren. ● Experimento felicidad al realizar acciones positivas para los demás y expresar mi afecto. ● Mantengo un respeto hacia mí mismo y hacia los demás. ● Estoy dispuesto a asumir la responsabilidad de mis acciones. ● Confío en que las cosas se desarrollarán positivamente.

Nota. elaborado a partir de Grotberg (1995)

En las verbalizaciones se observan también factores de resiliencia como la autoestima, la confianza en uno mismo y en el entorno, la autonomía y la competencia social (Grotberg, 2006). Todos estos elementos pueden ser cultivados a través de la educación al aumentar las situaciones que fomenten el desarrollo de estas verbalizaciones. De esta manera, se educa al estudiante en la capacidad para establecer metas realistas y definir pasos para alcanzarlas, fortalecer una percepción más positiva de sí mismos y confianza en sus fortalezas y habilidades, así como desarrollar habilidades en la resolución de problemas y la comunicación. El modelo también aboga por la promoción de la resiliencia desde edades tempranas mediante la interacción del niño con los adultos tanto en su entorno familiar como en el escolar (Grotberg, 1995).

Resiliencia en los contextos escolares

Se ha conceptualizado la resiliencia académica, en el contexto escolar, como la capacidad que permite a los estudiantes recuperarse y sobreponerse con éxito a las dificultades o factores de riesgo que enfrentan en su proceso de aprendizaje (Coronado, 2016). Asimismo, se ha abordado este término como la habilidad de recuperación ante múltiples riesgos presentes en el ámbito académico, exigiendo del estudiante una elevada dosis de autorregulación para mantener una actitud positiva frente a los problemas académicos (Kennedy y Bennett, 2006; McTigue, Washburn y Liew, 2009).

Otros autores contextualizan la resiliencia académica como la probabilidad de alcanzar el éxito en la escuela y otras responsabilidades de la vida, permitiendo a los estudiantes recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a nuevos entornos de aprendizaje, desarrollando habilidades académicas, sociales y vocacionales, al tiempo que minimizan los factores de riesgo que podrían resultar en un rendimiento deficiente o incluso en la deserción escolar (Martin y Marsh, 2006).

¿Qué es lo que caracteriza a los estudiantes académicamente resilientes? Según Alva (1991), son aquellos que mantienen niveles elevados de motivación para el logro y el rendimiento a pesar de enfrentar situaciones complicadas que los exponen al riesgo de un bajo desempeño escolar e incluso de abandonar los estudios.

Así mismo, se considera que los estudiantes académicamente resilientes tienden a realizar más tareas escolares, estudiar más duro, tener menos fallas en clases y mantener altas demandas educativas, en relación con sus compañeros académicamente no resilientes. A estos alumnos se les atribuyen características como tener un mayor nivel académico, objetivos orientados al futuro, alto autocontrol y autoestima, que le permiten alcanzar el éxito académico (Cappella y Weinstein, 2001; Finn y Rock, 1997; Martin y Marsh, 2006; Pérez et al., 2009).

Los estudiantes en condiciones de riesgo que obtienen resultados académicos mejores a los esperados se identifican como resilientes, pues alcanzan un rendimiento normal o sobresaliente ante la presencia de situaciones adversas, demostrando de esta forma que es posible conseguir logros en el aprendizaje aun con la presencia de factores de riesgo (Gómez y Rivas, 2017).

Se puede pensar que la resiliencia académica solo está relacionada con las cuestiones del proceso enseñanza-aprendizaje, basándose en el rendimiento académico que alcanzan los estudiantes en presencia de factores de riesgos educativos, familiares y sociales, o que solo es conveniente estudiarla en grupos de estudiantes en entornos desfavorecidos. Pero también se pueden estudiar otros procesos que intervienen en la formación integral del estudiantado como la aceptación e integración grupal, las relaciones que establece con su entorno escolar, la atención a sus necesidades cognoscitivas y socio-afectivas, así como otros factores personológicos que pueden ser predictores de la resiliencia educativa para lograr el éxito académico. De ahí que sea necesario ampliar la mirada en la concepción de la resiliencia en el contexto escolar, atendiendo no solo a la dimensión académica sino también al proceso educativo en general en la formación integral del alumnado, concibiendo la categoría en cuestión de forma más abarcadora, definida como resiliencia educativa.

En los modelos contemporáneos de desarrollo del talento, se parte de la premisa de que la presencia de habilidades psicosociales es crucial para que los individuos avancen hacia etapas más elevadas de desarrollo del talento, logrando importantes triunfos y realizaciones. Dentro del Megamodelo del Desarrollo del Talento (Olszewski, Subotnik y Worrel, 2021), se identifica la resiliencia como una de estas habilidades esenciales. Esta destreza capacita a los individuos talentosos para enfrentar la presión y el estrés, permitiéndoles recuperarse de tales desafíos y manejar eficazmente las tensiones, con el objetivo de manifestar plenamente su potencial. La carencia de habilidades de este tipo puede obstaculizar la trayectoria del talento, por lo que es crucial fomentarlas desde las primeras etapas de la vida, proporcionando herramientas que ayuden a los estudiantes a enfrentar los desafíos dentro de sus áreas de talento. Desde esta perspectiva, se subraya la motivación detrás del estudio que se presenta, al examinar la resiliencia en estudiantes universitarios con altas capacidades como una capacidad que les facilita seguir la trayectoria de su talento y enfrentar los desafíos que puedan surgir en ese camino. En este contexto, resulta fundamental comprender la realidad de estos estudiantes en relación con los factores de riesgo que pueden encontrarse.

Altas capacidades, universidad y resiliencia

Una de las definiciones sobre altas capacidades con mayor consenso entre los especialistas es la de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2011), quienes la definen como la exhibición de un rendimiento ubicado en el extremo superior de la distribución en un ámbito de talento específico, incluso en comparación con otros individuos altamente competentes en ese dominio. Además, se puede concebir la alta capacidad como un proceso evolutivo donde, en las primeras fases, el potencial emerge como la variable fundamental; en etapas subsecuentes, el rendimiento se convierte en la medida de la alta capacidad; y en individuos con talentos completamente desarrollados, la eminencia se presenta como la característica que justifica dicha designación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales desempeñan un papel crucial en la expresión de la alta capacidad en cualquier fase del desarrollo y son maleables, requiriendo una atención deliberada para su cultivo (Merchán, 2020).

La investigación sobre las altas capacidades se ha enfocado principalmente en la identificación, diagnóstico e intervención, especialmente en poblaciones infantiles y adolescentes, dejando un sector significativo sin explorar: los estudiantes universitarios. Parecería que la identificación de estudiantes con altas capacidades es un asunto que se limita a la enseñanza básica, y se asume que no es necesario abordarlo en niveles superiores, como la universidad (Palacios, 2020; Valdés et al., 2013).

En muchos casos, estos estudiantes pasan desapercibidos en sus escuelas, y esta invisibilidad se hace más evidente en la universidad, donde la promoción de sus habilidades se ve limitada por falta de atención de los profesionales involucrados en su crecimiento académico y personal, o porque los propios estudiantes han aprendido a ocultar sus habilidades o a dudar de ellas a lo largo de su experiencia escolar (Secanilla, 2021; Vera, 2014). La universidad parece ser el nivel más excluyente en la atención a estudiantes con altas capacidades; quizá algunos ni

accedan a ese nivel educativo debido a la falta de orientación y abandono escolar (Landis & Reschly, 2013; Renzulli & Park, 2002; Shaw & Tallent-Runnels, 2007).

La universidad se distingue por su función de formar a los futuros profesionales que desempeñarán un papel fundamental en el desarrollo económico y social de su nación. Por lo tanto, es esencial identificar y fomentar el crecimiento de los estudiantes con talento a través de un enfoque estructurado que involucre equipos multidisciplinarios. A medida que estos estudiantes sean capaces de desarrollar sus habilidades, mejorarán su preparación, contribuirán a un desarrollo equilibrado de su personalidad y tendrán la oportunidad de incorporarse al mercado laboral de su país, donde podrán poner en práctica sus talentos y, de esta manera, contribuir al progreso de la sociedad (Mascarenhas y Barca, 2012).

El entorno en el que se encuentran las personas con altas capacidades intelectuales, si se aborda adecuadamente, puede contribuir al desarrollo de su potencial. Por lo tanto, el papel de la universidad, en la formación profesional, socialización y promotor del desarrollo integral de los estudiantes, es crucial. Para lograrlo, es necesario abandonar el modelo tradicional de la escuela que tiende a tratar a todos los estudiantes como iguales y en su lugar adoptar un enfoque inclusivo que valore y desarrolle las habilidades individuales de cada estudiante (Cabezas, 2017).

En el caso de los estudiantes con altas capacidades, existen diversos mitos que generan estereotipos inadecuados, como la creencia en un rendimiento académico óptimo, motivación intrínseca y habilidades sociales sobresalientes. Se asume que estos estudiantes son capaces de sobresalir por encima de sus compañeros, aprenden de manera autodidacta y pueden incluso apoyar a los profesores en el desarrollo de otros estudiantes con dificultades (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009). Además, existe la creencia errónea de que los estudiantes con altas capacidades intelectuales siempre tendrán un rendimiento académico sobresaliente y enfrentarán de manera satisfactoria las situaciones adversas en comparación con sus compañeros de capacidad promedio.

La combinación de altas capacidades intelectuales y la educación universitaria puede representar un desafío para la inclusión y la adaptación de estos estudiantes, ya que pueden experimentar disincronías con respecto a sus compañeros (Terrasier 1994), lo que a su vez puede aumentar el riesgo de abandono escolar, especialmente en los primeros años de la universidad. Estos conflictos y cambios pueden significar factores de riesgo que atenten contra su posibilidad de crecer y desarrollarse satisfactoriamente.

Por otro lado, la existencia de múltiples talentos y la incertidumbre en la elección de carrera pueden llevar al abandono escolar, especialmente durante los primeros años de la educación universitaria. A pesar de la percepción común de que los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) obtienen un rendimiento académico destacado, en algunas ocasiones enfrentan dificultades en su trayectoria educativa, lo cual constituye un tema de interés particular.

En México, desde el año 2006, se ha implementado la Propuesta de Intervención: Atención educativa a niños y niñas con aptitudes sobresalientes, con el propósito de proporcionar una respuesta educativa adaptada a las características de esta población, considerando sus habilidades y capacidades

para favorecer su desarrollo integral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006; 2022). No obstante, esta propuesta presenta la limitación de centrarse exclusivamente en la atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes en la educación básica, sin extender su cobertura o seguimiento a niveles posteriores de la educación formal. Esta omisión sugiere que no se percibe como necesario ofrecer una respuesta educativa específica a los estudiantes con capacidad superior en niveles medio y superior de la enseñanza.

Esta situación también se refleja en las investigaciones llevadas a cabo en el país, las cuales se centran en la identificación y atención de estudiantes con altas capacidades, así como en la comprensión de los procesos personales, familiares, educativos y sociales relacionados con este grupo. Los niveles medio y superior de la enseñanza son los más marginados en términos de la existencia de programas y estudios dirigidos a estudiantes con estas características (Castellanos et al., 2014; Valdés et al., 2013).

Los entornos educativos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con alta capacidad, resaltando la importancia de contar con instituciones educativas inclusivas que aborden las necesidades específicas de este grupo (Valadez & Ávalos, 2010). La universidad, en particular, se erige como un espacio crucial para reconocer y potenciar las capacidades de los estudiantes con estas características. Dado que este nivel formativo contribuye a la formación de futuros profesionales y a su impacto en el desarrollo del país, resulta imperativo abordar adecuadamente las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes universitarios. Esto implica la implementación de estrategias que fomenten la estimulación y realización del potencial del alumnado universitario (Mascarenhas y Barca, 2012; Pereira y Morais, 2015).

Resiliencia y Mujeres con alta capacidad intelectual

Además de lo revisado con anterioridad, ser mujer supone otro factor de riesgo; las mujeres representan un grupo vulnerado cuando de altas capacidades se habla, pues la eminencia se asocia más a los hombres que a las mujeres, lo que conduce a la representación de la “mujer oculta”. La invisibilidad social que han tenido las mujeres con alta capacidad permea la forma en la que se perciben ellas mismas (Pérez, 2002; Secanilla, 2021).

Las mujeres con altas capacidades han permanecido ocultas para la sociedad, un ejemplo claro fue el estudio realizado por Pérez (2002), donde le pedían a una muestra de estudiantes universitarios ($n=50$, mujeres=21), que identificaran a partir de una lista de 26 nombre de hombres y mujeres, aquellos que fueron eminencias en el campo científico (10 hombres y 10 mujeres), y seis eran nombres falsos. El número de mujeres reconocidas por estos estudiantes fue inferior al de los hombres. Del listado de 10 primeros científicos reconocidos, 9 eran hombres.

Los estereotipos sociales han puesto un freno en el desarrollo de las capacidades de las mujeres con altas capacidades, pues entran en conflicto con los comportamientos esperados por la sociedad según su rol de género. Por el miedo a no ser comprendidas y apreciadas, se centran más en desempeñar adecuadamente el rol que se les asigna. Estos elementos debilitan la autoestima y propician el ocultamiento de sus capacidades (Pérez, Domínguez & Díaz,

1998). En un estudio longitudinal que realizaron Álvarez, Jiménez, Gil, Murga y Téllez (2005) con alumnos de bachillerato en La Comunidad de Madrid (17 varones, 21 mujeres), se propusieron analizar las diferencias en cuanto a género en alumnos con altas capacidades, demostrando que las mujeres ocultan mayormente su capacidad y suelen ser más inseguras que los chicos inteligentes. Sin embargo, las pruebas de inteligencia aplicadas no muestran resultados estadísticamente significativos entre los dos sexos: CI Total, Varón= 134.67 [DE=9.85]; Mujer=123.71 [DT=11.57] Estas conductas pueden enfatizarse en contextos educativos universitarios, pues según Silverman (1993) las niñas con estas características tienden a ocultar sus capacidades en la medida que van creciendo.

Las mujeres adultas con altas capacidades experimentan tensión entre sus carreras y su vida personal (Reis, 1995), por lo que se hace necesario entender los factores culturales, sociales y ambientales en las experiencias educativas de las mismas, en donde se trabajen problemáticas relacionadas con autoestima y miedo al éxito, principalmente en la juventud, etapa del desarrollo en la que se materializan los proyectos de carrera y futuro profesional (Antunes & Almeida 2012).

Aún hay pocos estudios realizados sobre la capacidad de resiliencia en personas con altas capacidades intelectuales (Kerr, 2017; Kim, 2015; López-Aymes et al., 2020; Neihart, 2006; Worrell, 1997), recrudeciéndose la situación en el nivel superior de la enseñanza (universidad) y cuando de mujeres con altas capacidades se trata, pues representan un grupo poco reconocido por la sociedad y los sistemas educativos (Palacios, 2020). El diagnóstico, la identificación y la intervención han sido los pilares para las investigaciones sobre altas capacidades (Muñoz, 2018). Por su parte, el estudio de la resiliencia ha estado encaminado a la definición, el diagnóstico de la misma en determinados contextos y la intervención para el desarrollo de esta capacidad ante situaciones de riesgo y vulnerabilidad e incluso ante la ausencia de estos.

Un ejemplo revelador proviene de una investigación centrada en estudiantes universitarias con altas capacidades (Palacios, 2020). Esta investigación identificó algunos factores de riesgo que podrían afectar el desarrollo integral de estas estudiantes. Se observó que estas alumnas no fueron identificadas en ningún nivel educativo previo y, por lo tanto, no recibieron atención individualizada. Esto resalta las deficiencias en los diversos niveles educativos en cuanto a la detección y la inclusión de estudiantes con alta capacidad, lo cual puede considerarse un riesgo. La falta de conocimiento sobre su condición podría llevar a que los estudiantes atribuyan sus logros solo al esfuerzo y no busquen opciones académicas que se alineen con sus capacidades específicas.

En el estudio de Palacios (2020), se identificaron otros factores de riesgo en el entorno educativo universitario:

- a) Falta de afinidad en los intereses académicos con sus compañeros de la misma edad, lo cual influía en la integración e interacción con los mismos,
- b) Falta de orientación vocacional en la etapa de la adolescencia y juventud para la elección de carrera como estrategia para que las alumnas logaran satisfacer sus intereses profesionales,

- c) Déficit de estrategias por parte de algunos profesores para responder a sus necesidades cognitivas.
- d) Influencia de los estereotipos de género en el desarrollo de las capacidades de las estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales, pues no siempre son tomadas en cuenta y se les limita en su superación profesional, siendo la falta de reconocimiento de figuras femeninas en la ciencia un factor de riesgo para que estas estudiantes creen en sus capacidades y en los logros que pueden alcanzar.

Se entiende entonces que las mujeres con altas capacidades intelectuales se someten a presiones sociales que generan obstáculos en su desarrollo personal y profesional, enmascarando sus capacidades, disminuyendo su motivación por capacitarse intelectualmente, y por tanto, la falta de éxito académico y profesional en la adultez (Pérez & Ancillo, 2002; Reis, 2002). Aunque este estudio no es generalizable a toda la población universitaria, ofrece un panorama de la posible realidad que puedan estar viviendo las y los estudiantes en los diferentes centros de educación superior.

A partir de todo lo planteado hasta el momento se hace inminente centrar la atención en la transformación positiva que pueden hacer los y las estudiantes con altas capacidades de las situaciones adversas que enfrentan en los escenarios universitarios, siendo la resiliencia una categoría que permite esta perspectiva.

Pautas orientadoras para la promoción y desarrollo de la capacidad de resiliencia

La orientación educativa se define como un proceso continuo de ayuda y acompañamiento que busca potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2006). Este enfoque abarca diversas áreas de intervención y formación para los orientadores, como la orientación profesional, la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad y la orientación para la prevención y el desarrollo, todas interrelacionadas y considerando al individuo de manera integral. Bisquerra (2006) sugiere que la prevención y el desarrollo humano, entendido en diversos aspectos, pueden considerarse como el fin último de la orientación educativa.

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo, se exploran diversas propuestas, como habilidades de vida, mejora de la autoestima, prevención del estrés, reestructuración cognitiva, entre otras (Bisquerra, 2006). En este contexto, se asume la resiliencia como un proceso que puede desarrollarse y contribuir a la prevención de factores de riesgo enfrentados por estudiantes con altas capacidades, tal como se aborda en la investigación. La intervención educativa busca que los alumnos se conozcan a sí mismos, construyan su identidad y planteen un proyecto de vida basado en su realidad, otorgando un carácter sistémico a este proceso (Jordán et al., 2011).

Las perspectivas contemporáneas en la orientación educativa para estudiantes con altas capacidades reconocen la relevancia de anticipar y mitigar posibles desafíos que estos alumnos puedan encontrar durante su trayectoria académica. Este enfoque se dirige principalmente a aquellos cuyas necesidades se centran en el desarrollo personal y el progreso académico (Gordillo, 2004). En este marco,

una de las tareas fundamentales del orientador es facilitar a los estudiantes con altas capacidades la mejora de su autoconciencia y el desarrollo de habilidades diversas (comunicativas, sociales, cognitivas, etc.), al mismo tiempo que brinda orientación a los profesores.

En el caso de la intervención educativa dirigida a estudiantes con altas capacidades se plantea que primero es necesaria una correcta identificación de este alumnado, donde los docentes se apropien de las características que los distinguen y rompan con una serie de creencias, estereotipos y prejuicios que existen alrededor de estos estudiantes. En ese sentido, Muñoz (2018), recoge algunas estrategias e intervención que pueden beneficiar a este colectivo: identificación temprana, intervenciones para desarrollar su potencial y aspecto socioemocionales, ayudar a reconocer sus potencialidades, tolerancia a la frustración, que conozcan técnicas de comunicación asertiva, que aprenda a situar su locus de control, estrategias para prevenir el perfeccionismo

El contexto escolar desempeña un papel crucial en el proceso de orientación educativa, destacando la importancia del profesorado en identificar a los alumnos con altas capacidades y reconocer sus habilidades. Por lo tanto, es necesario proporcionar formación al profesorado para que estén preparados para abordar las demandas asociadas a esta tarea (Castellanos y Vera, 2007).

A partir de ello se toman en cuenta tres ejes estructurales para la intervención educativa:

1. Modelo de intervención
2. Temas centrales para la intervención
3. Proyección y puesta en práctica de la intervención

a. Modelo de Intervención

Se considera más oportuno el modelo de intervención basado en Programas, que contempla las siguientes fases (Chacón, 2004):

- Análisis del contexto para detectar necesidades
- Formulación de objetivos
- Planificar actividades
- Aplicar actividades
- Evaluar el programa

Este modelo adopta un enfoque proactivo al facilitar la intervención de acuerdo con las necesidades identificadas en el diagnóstico, asegurando la formulación de objetivos alcanzables en un marco de tiempo viable. Su naturaleza flexible fomenta la participación colaborativa de orientadores, docentes y demás personal (Álvarez, 2005).

Desde la perspectiva de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, el modelo de programas permite el diagnóstico de necesidades. Este modelo también apoya el fortalecimiento de la resiliencia, que puede evaluarse y desarrollarse durante la intervención. La participación de los estudiantes es fundamental, proporcionando un espacio para expresar necesidades, dialogar sobre experiencias e identificar fortalezas, debilidades, limitaciones y oportunidades para el éxito académico y personal.

En la implementación de la intervención educativa, es esencial contar con la colaboración de diversos actores. Reconocer su participación implica considerar sus opiniones en la toma de decisiones, estableciendo así un proceso colaborativo donde asumen diversas tareas y responsabilidades (Castellanos & Vera, 2007). Por lo tanto, es crucial identificar a los participantes y protagonistas de la intervención.

Tabla 2
Rol de los participantes en las actividades de orientación educativa

Estudiantes	Docentes	Directivos
Los estudiantes son el foco central de la intervención, siendo esencial su participación activa. La planificación se basa en sus necesidades y preferencias, orientándose hacia el "¿para qué?" desde su perspectiva, reconociendo contribuciones a nivel personal y académico. Se respalda en un diagnóstico previo para enfocarse en aspectos esenciales.	Los educadores son fundamentales en la intervención educativa, encargándose del diseño e implementación. Se destaca la importancia de brindarles formación para identificar características en estudiantes con altas capacidades y abordar sus necesidades de manera efectiva. La atención integral, tanto en aspectos educativos como socioafectivos, y la capacidad para fomentar la resiliencia son elementos clave. La participación activa y el compromiso docente son fundamentales para garantizar la calidad de la intervención.	Los directivos educativos deben establecer las bases y condiciones para la intervención, proporcionando apoyo, creando espacios y estrategias para la participación docente. La colaboración entre directivos y docentes es esencial para la toma de decisiones y garantizar el respaldo moral y material durante la implementación de programas de intervención.

b. Temas centrales de intervención

Las áreas de intervención son aquellos focos sobre los que se integrarán los esfuerzos, acciones y estrategias para lograr las transformaciones que se desean (Castellanos y Vera, 2007).

A partir de resultados de la investigación de Palacios (2020) expuestos anteriormente, permiten vislumbrar algunas áreas para la prevención de factores que puedan influir en el abandono escolar y en el desarrollo integral de los/as alumnos con estas características. Estas son:

1. *Identificación y atención de las altas capacidades.* Es importante el diagnóstico de los/as estudiantes con altas capacidades para

establecer estrategias de atención hacia esta población, no solo en el ámbito académico sino también en el socio-afectivo. La atención integral, teniendo en cuenta sus necesidades cognoscitivas, afectivas y sociales permitirá un mejor desarrollo personal y académico de este estudiantado. Es necesario además que ellos conozcan sus capacidades y potencialidades. El diagnóstico y atención garantiza esto y que además logren el despliegue de las mismas.

2. *Intereses profesionales.* Es imprescindible conocer las necesidades educativas y cognoscitivas que tiene esta población para poder dar respuesta a las mismas tanto en lo curricular como en lo extracurricular. Explorar sus verdaderos intereses vocacionales, su proyección futura en cuanto a su realización profesional, permite brindar estrategias, acciones para satisfacer estas necesidades. No siempre estudiar una carrera significa altos grados de satisfacción con la misma, por lo tanto, es necesaria la indagación de la satisfacción con la carrera y sus principales orientaciones vocacionales, esto contribuye a que encuentren espacios de realización profesional en el futuro. Cada facultad puede dar respuesta a través de cursos de especialización, con talleres, conversatorios con especialistas, líneas de investigación en que se integren estos estudiantes según sus intereses.
3. *Evaluación de los factores protectores y de riesgo.* La evaluación y promoción de la resiliencia en el contexto escolar es esencial para el desarrollo integral de los educandos (Uriarte. 2006). No se trata solamente de identificar los factores de riesgo a los que se exponen diariamente en el ámbito escolar los estudiantes con altas capacidades, también es necesario la exploración de los factores protectores personales, familiares, educativos y sociales. Que este alumnado logre identificar sus fortalezas, sus debilidades, sus modos de afrontar situaciones adversas e incluso logre desarrollar nuevas formas de afrontar la adversidad es importante para su desarrollo integral (Secadilla, 2021).
4. *Las mujeres con altas capacidades.* Este un tema relevante en la orientación educativa para estudiantes mujeres con altas capacidades, a partir de los resultados es necesario trabajar la eliminación de los mitos relacionados con las mujeres y su papel en la ciencia, que las alumnas con altas capacidades identifiquen mujeres con altas aportaciones en la ciencia permite que logren visualizarse ellas mismas en cuanto a la consecución de metas y proyectos profesionales (Herce, 2022; Muñoz, 2018). También enfocar la mirada en la influencia de los estereotipos en el desarrollo personal y profesional de las estudiantes con alta capacidad, para que identifiquen los obstáculos o limitaciones impuestos muchas veces por la sociedad, a partir del reconocimiento del sistema socioeconómico androcéntrico en el que viven, del que tanto mujeres como hombres son reproductores, lo que permite una mayor comprensión de su realidad.

c. Proyección y puesta en práctica de la intervención educativa

En este apartado lo fundamental es el camino o la vía para desarrollar el programa de intervención y abordar las principales temáticas expuestas. Se

propone el modelo de la resiliencia de Grotberg que incluye tres áreas específicas que cuando interactúan entre sí pueden generar conductas resilientes. Esta autora plantea que estas áreas responden a las fortalezas intrapsíquicas (yo soy, yo estoy), los soportes y recursos externos (yo tengo) y las habilidades interpersonales y sociales (yo puedo) (Grotberg, 2004).

Con este modelo no solo se podrán evaluar todos estos factores en las estudiantes con altas capacidades sino también la promoción y desarrollo de la resiliencia. La intervención orientada en el mismo, diseñando las acciones y objetivos en correspondencia con las áreas de intervención permitirá que en el propio proceso de intervención se identifiquen las principales necesidades, las fortalezas y debilidades, los factores protectores y de riesgo y los obstáculos y limitaciones que tienen que vencer, así como los recursos con los que cuentan para afrontar la adversidad.

Las acciones diseñadas a partir de estas rúbricas (yo soy/yo estoy; yo tengo; yo puedo) permiten un programa de intervención en el que se exploren todas las áreas de interés y se desarrollen nuevas estrategias de afrontamiento a la adversidad. Las dinámicas y sesiones del programa diseñadas en función de las mismas, garantizan además un trabajo más abarcador e integral del estudiantado.

Sin embargo, esto no es posible llevarlo a cabo si no se toman en consideración otros aspectos importantes:

1. *Diagnóstico e identificación.* Esto supone un requisito esencial, pues aun cuando se plantean determinadas áreas de intervención, cada grupo de estudiantes tiene sus características propias, por lo tanto, siempre es imprescindible realizar un diagnóstico inicial, a través de instrumentos, indicadores, estrategias diagnosticas que garanticen que la intervención se base en las principales necesidades y características de los participantes.
2. *Formación y capacitación de los docentes u orientadores de la intervención.* Es imprescindible que los responsables del diseño e implementación de la intervención educativa cuenten con las herramientas necesarias para ello, por lo que es importante la capacitación y la formación en las áreas de intervención y los modelos que se proponen. De esta manera se garantiza la calidad y la atención adecuada a todas las inquietudes y contratiempos que puedan surgir en la implementación de la propuesta. Por la variedad de las temáticas a trabajar en la intervención educativa que se propone, puede ser necesario contar con un equipo multidisciplinario para la capacitación de los docentes u orientadores.
3. *Fases de evaluación de la propuesta.* Como parte de la evaluación de la propuesta se considera importante que la misma se realice en tres momentos específicos, encaminados a la validez del diseño, el análisis de las acciones en la medida que se vaya implementando el programa de intervención y la efectividad de este, con el objetivo de ir haciendo modificaciones necesarias para su correcta implementación. Estas fases de evaluación se enuncian a continuación.
 - a) Evaluación inicial de la validez del diseño de la propuesta.

Este criterio es importante para la calidad y funcionalidad de la propuesta. La evaluación de la misma antes de implementarla es esencial, puede ser llevada a cabo por especialistas o expertos en los temas que se proponen, para velar porque se cumplan los objetivos, los tiempos, se valore la inversión capital que se necesita, los recursos humanos y que por sobre todo se garantice el desarrollo de competencias en los participantes, tanto en el ámbito académico, personal y social.

b) Evaluación continua de la implementación de la propuesta.

Esta segunda fase de evaluación se propone con el objetivo de ir evaluando continuamente las acciones y actividades que se realicen en la medida que se va implementando el programa de intervención. Esto permite que se realicen modificaciones en las mismas para poder cumplir con los objetivos trazados, pues la puesta en práctica implica tener en cuenta las características del grupo de alumnos que participan, quienes de alguna manera también van determinando las propias dinámicas que se desarrollen. El programa de intervención se diseña desde los presupuestos teóricos y aunque se realice una validación, la puesta en práctica puede demandar que se realicen ajustes y adecuaciones en función de las particularidades del grupo con el que se trabaje y de las necesidades emergentes del contexto, de ahí la pertinencia de ir evaluando continuamente las acciones de la intervención.

c) Evaluación final de la efectividad de la propuesta.

La evaluación final no está encaminada solo a la valoración de la propuesta con respecto al cumplimiento de objetivos y diseño de la misma, sino también a la identificación de las acciones potenciales que permitan el perfeccionamiento y mejora para nuevas ediciones del programa propuesto.

Conclusiones

En síntesis, el análisis exhaustivo del concepto de resiliencia en el contexto educativo, particularmente en la enseñanza superior, proporciona valiosas conclusiones que tienen implicaciones significativas para la práctica pedagógica y las políticas educativas. La expansión del concepto de resiliencia más allá de los desafíos académicos hacia una noción más amplia de "resiliencia educativa" resalta la necesidad de considerar aspectos socioafectivos, familiares y personológicos en el desarrollo de los estudiantes.

La importancia otorgada a la resiliencia en la educación como catalizador para formar estudiantes responsables, colaborativos y socialmente conectados resalta la influencia positiva que puede tener en la calidad del aprendizaje y los resultados académicos. Además, el énfasis en la resiliencia académica, caracterizada por la capacidad de recuperación ante dificultades de aprendizaje, identifica atributos clave asociados a estudiantes académicamente resilientes, como motivación, autocontrol y autoestima.

El análisis específico de la falta de atención a estudiantes con altas capacidades en niveles medio y superior destaca un área crítica que requiere mayor atención. La identificación y potenciación de estas capacidades, junto con la consideración

de los riesgos asociados a la falta de atención individualizada, emerge como un imperativo educativo.

La narrativa enfocada en estudiantes universitarias con altas capacidades resalta desafíos particulares, incluyendo la falta de identificación previa, orientación vocacional insuficiente y estereotipos de género. Esto destaca la urgencia de implementar estrategias y programas específicos en instituciones educativas, especialmente en el nivel universitario, para abordar de manera integral las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de estos estudiantes.

En conclusión, en este trabajo se aboga por una revisión y ampliación de enfoques educativos para integrar eficazmente la resiliencia en todas sus dimensiones, promoviendo la equidad y la inclusión. La implementación de programas y estrategias específicas se postula como un paso esencial hacia la creación de un entorno educativo enriquecedor y adaptado a las diversas características y potencialidades de los estudiantes.

Referencias

- Acosta, I.C. y Sánchez, Y.I. (2009). Manifestación de la resiliencia como factor de protección en enfermos crónico terminales hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 24-32. <https://doi.org/10.48102/pi.v17i2.266>
- Agasisti, T., Avvisati, F. B. & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167, 1-40. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Aguilar, E. y Acle, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
- Alchourrón, M. y Daverio, P.A. (2004). Resiliencia en la escuela. En A. Melillo, E.N. Suárez y D. Rodríguez (Eds), *Resiliencia y Subjetividad, los ciclos de la vida* (273-283). Paidós.
- Aldana, J. (2011). ¿Qué es la Resiliencia? *Revista Digital Enfoques Educativos*, 73, 4-16.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.1177/07399863910131002>
- Álvarez, B., Jiménez, C., Gil, J., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género. Alumnos con premio extraordinario de bachillerato. *RIE*, 23(2), 391-416. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97771>.
- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 147-162. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11367>
- Antunes, A., & Almeida, L. (2012). Jovens sobredotadas e talentosas: singularidades na definição de carreira? *Revista Amazônica*, 10(3), 109-125. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/21250>.
- Bartlett, D.W. (1994). On resilience: Questions of validity. En M.C. Wang y E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America* (pp. 97-108). Erlbaum.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1, 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>

- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.24332>
- Borges, A., Hernández, C., Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación de Psicología y Logopedia para Alumnos*, 3, 1-11. Recuperado de <http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/articulos%20ripla%2009/Superdotaci%C3%B3n%20y%20altas%20capacidades%20intelectuales,%20tierra%20de%20mitos.pdf>
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 22, 49 – 61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6310233.pdf>
- Cappella, E. & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 758-777. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.758>
- Castellanos, D., Hernández, y López-Aymes, G. (2014). El reto de la orientación al desarrollo socioafectivo de adolescentes con aptitudes sobresalientes en el contexto escolar. En Z. Jacobo, Vargas, S. L. y Rivera, A. (Comp.), *Sujeto, educación especial e integración*. Vol. IX (pp. 83-98). UNAM, UPN.
- Castellanos, D. y Vera, C. (2007). La intervención educativa para el desarrollo del talento en la escuela. En D. Castellanos (Eds.), *Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (68-85). Editorial Pueblo y Educación.
- Chacón, O.M. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili. España.
- Coronado, A. (2016). Educación de la Resiliencia Académica. En A. Coronado (coord.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.13-20). Asunivep.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Fergus, S. y Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fiorentino, M.T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), 95-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604004>
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. E. y Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Rev Méd Electrón*, 33(4), 540-546.
- Garmezy, N. A. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric*, 20(9), 459-466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en*

- la Educación*, 47, 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- González-Arratia, L. F. N. I. (2011). *Resiliencia y Personalidad en niños y adolescentes. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gordillo, M. V. (2004). Los superdotados y la orientación. En C. J. Fernández (Ed.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados* (1 ed., pp. 137-156). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Bernard Van Leer Foundation. Recuperado de: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf>
- Grotberg, E. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla? En E. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* (pp. 17-57). Gedisa.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Herce, M. P., Román, M., & Jiménez, C. (2022). El talento STEM en la educación obligatoria: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 396, 65-96. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-530>
- Jadue, G., Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 43-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200003>
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2011). A Risk and resilience framework for child, youth, and family policy. En J. M. Jenson & M. W. Fraser (Eds.), *Social policy for children and families. A Risk and resilience perspective* (pp. 5-24). Sage Publications, Inc.
- Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz & J. Johnson (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 17-84). Plenum Publishers.
- Kennedy, A. C. y Bennett, L. (2006). Urban adolescent mothers exposed to community, family, and partner violence: Is cumulative violence exposure a barrier to school performance and participation? *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 750-764. <https://doi.org/10.1177/0886260506287314>
- Kern, E. & Moreno, B. (2007). Resiliencia en Niños Enfermos Crónicos: Aspectos Teóricos. *Psicología en Estudio*, 12, 1, 81-86. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000100010>
- Kerr, B. (2017). Resilience and gifted children. In J. Danielian, Fugate, C. M & E. Fogarty, (Eds.), *Teaching for High Potential*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238638>
- Kim, M. (2015). Enhancing Resilience of gifted students. *Tempo: Journal of the Texas Association for the Gifted and Talented*, 36(3), 17-21. Recuperado de https://scholarworks.wm.edu/articles/71?utm_source=scholarworks.wm.edu%2Farticles%2F71&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Montecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud/ Centro de Estudios de Atención al Niño y la Mujer. Recuperado de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>

- Lamas, H. (2009). Experiencia traumática y resiliencia: Identificación y desarrollo de fortalezas humanas. *Revista Cuadernos de Crisis*, 8 (2), 19-29. Recuperado de <https://www.cuadernosdecrisis.com/docs/2009/Num8Vol2-2009.pdf>
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220-249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Lemay, M. (1999). Réflexions sur la résilience. In M-P. Poilpot et al. (eds.), *Souffrir mais se construire* (pp. 83-106). Fondation pour l'Enfance, Erès.
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Ordaz, G. (2020). Resilience and Creativity in Teenagers with High Intellectual Abilities. A Middle School Enrichment Experience in Vulnerable Contexts. *Sustainability*, 12(18), 7670. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su12187670>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. & Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26(2), 353-372. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Mascarenhas, S. y Barca, A. (2012). Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento acadêmico. *Revista Amazônica*, 3(10), 280-301.
- Masten, A. S. (2001). Resilience come of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers. En M. Glantz & J. Johnson (eds.), *Resilience and Development: positive life adaptations* (pp. 281-296). Plenum Publishers.
- Masten, A. S. y Powel, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. En S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge University Press.
- McTigue, E. M., Washburn, E. K. y Liew, J. (2009). Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers. *The Reading Teacher*, 62(5), 422-432. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.5>
- Merchán, E. L. (2020). *Relación entre inteligencia y resiliencia*. Tesis de Maestría. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Munist, M. et al. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Fundación W.K Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Muñoz, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades. Aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 129-143.
- Neihart, M. (2006). Building resilience in gifted children: Can resiliency be taught or is it innate? *Underst. Our Gifted*, 18, 3-6.

- Olsson, C.A., Bond, L., Bums, J.M., Vella-Brodrick, D.A. y Sawyer, S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Olszewski, P., Subotnik, R. y Worrel, F. (2021). Sociocultural Perspectives on the Talent Development Megamodel. In S. Smith (ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 101-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_4-1
- Palacios, S. (2020). *Factores de resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Peralta, S.C., Ramírez, A.F. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301709.pdf>
- Pereira, A. y Morais, A.F. (2015). Alunos excelentes, alunos promissores? A questão dos alunos de mérito académico no ensino superior. *Talíncrea* 2(1), 3-23.
- Pérez, L. (2002). Mujeres superdotadas y sociedad: del “Burka” al síndrome de Abeja Reina. *Faísca*, 9, 35-55.
- Pérez, L. y Ancillo, I. (2002). Trastornos psicofisiológicos y altas capacidades. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coord.), *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 201- 216). Consejería de Educación Consejería de Educación.
- Pérez, L. F., Domínguez, P. D y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, W.; Espinoza, R.; Ramos, K.; Coronado, H. M. y Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181. <https://doi.org/10.1177/0739986309333020>
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A. & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health*, 7 (4), 162-167. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00029>
- Puerta, M. (2004). Una propuesta de crianza para lograr niños resilientes. En *Desde la Región, N° 41. Resiliencia. Corporación Región para el desarrollo y la democracia* (pp. 5-15). Pregón.
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 162–170. <https://doi.org/10.1177/001698629503900306>
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25 (1), 14-28. <https://doi.org/10.4219/gct-200>
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family, and School-related Factors*. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Richardson, G. E., Neiger, B., Jensen, S. y Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Roca, M.A. (2013). *Psicología clínica. Una mirada desde la salud humana*. Félix Varela.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), pp. 626-631. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Secanilla, E. (2021). IE, resiliencia, mujeres y otras cuestiones a considerar en la dotación intelectual, en las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 2 (1), 275-280.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/TZhZ66Q5sH-Propuesta_inter.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/vGiSgpxZEt-Guia-de-Atencion-Educativa-AS.pdf>
- Shaw, S. M. & Tallent-Runnels, M. K. (2007). Gifted dropouts: Life after high school. *Understanding Our Gifted*, 19 (3), 10-11.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Pergamon Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Terrasier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación*, 3. Recuperado de <https://altascapacidadescse.org/pdf/Terrasier.pdf>
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514747002>
- Valadez, D. y Ávalos, A. (2010). Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas. *Memorias del Simposio Internacional sobre Inclusión y Talento en la Escuela*. Bogotá Colombia, 13-23. Recuperado de: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1109/1/Memorias_Simposio_Inclusion_y_Talento_en_el_Aula2.pdf
- Valdés, A.A., Vera, J.A., y Carlos, E.A. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 85-97. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-valdesverac.html>
- Vanistendael, S. (1995). *Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, S. (2014). Las alumnas universitarias: modelo de resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 143-150. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.727>
- Vera-Bachmann, D. y López, M. (2015). Resiliencia Académica: una alternativa a explorar en la educación de niños y niñas en contextos rurales. *Integra Educativa*,

- 7, 187-205. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200012&lng=es&tlng=es
- Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, pp. 72–81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. McGrawHill.
- Worrell, F. (1997). Academically talented students and resilient at-risk students: Differences on self-reported risk and protective factors. *The Journal of At-Risk Issues*, 4(1), 10–18.

Notas de autor

Autor corresponsal: Sahily Palacios Paz sahilypp90@gmail.com