



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Medicina
Escuela de Postgrado
Departamento de Psicología

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA EN ADOLESCENTES CON
TALENTO ACADÉMICO: APORTES AL AFRONTAMIENTO DE DIFICULTADES
EDUCATIVAS Y FAMILIARES**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

Alumna: Alejandra Campbell Aravena
Profesoras tutoras: Dina Krauskopf Roger
Vania Martínez Nahuel

SANTIAGO, 2014

INDICE

RESUMEN.....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEORICO	11
2.1. El Talento Académico en Niños/as y Adolescentes.....	11
2.1.1. Concepto de talento académico.....	11
2.1.2. Adolescentes con talento académico.....	14
2.1.2.1. Adolescencia.	15
2.1.2.2. Adolescentes con talento académico: características socioemocionales.....	22
2.1.3. Vulnerabilidades y necesidades socioemocionales de adolescentes con talento académico.....	25
2.1.3.1. Adaptación social en el ámbito familiar y escolar.	29
2.1.3.1.1. Adaptación social y estrategias de afrontamiento.	32
2.1.3.1.2. Adaptación social e inteligencia emocional.	33
2.2. Abordaje de necesidades educativas y socioemocionales en adolescentes con talento académico.....	34
2.2.1. Atención educativa de estudiantes con talento académico.....	35
2.2.2. Atención de necesidades socioemocionales en adolescentes con talento académico.	38
3. OBJETIVOS.....	46
3.1. Objetivo General:	46
3.2. Objetivos Específicos:.....	46
4. MARCO METODOLOGICO.....	47
4.1. Diseño.....	47
4.2. Muestra.....	48
4.3. Técnicas de Producción y Recolección de Datos.....	50
4.4. Análisis.....	51
4.5. Aspectos Éticos	54
5. RESULTADOS.....	55
5.1. Presentación de casos.	55
5.2. Análisis del relato de los/as adolescentes:.....	64
5.3. Análisis del relato de las psicólogas:.....	77
6. CONCLUSIONES.....	90
6.1. Problemáticas presentes en los/as adolescentes.	90
6.2. Elementos claves de la intervención según los/as adolescentes.....	93
6.3. Estrategias de la intervención terapéutica según psicólogas.....	95

7. DISCUSIÓN.....	101
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	116
ANEXO N° 1: Consentimiento informado para adolescentes.	116
ANEXO N° 2: Consentimiento informado para psicólogas.....	119
ANEXO N° 3: Pauta de Entrevista a adolescentes	122
ANEXO N° 4: Pauta entrevista psicóloga.	124

RESUMEN

Los/as adolescentes con talento académico presentan en su desarrollo cognitivo y socioafectivo, características distintivas que se alejarían de lo esperado para la edad. A partir de esto, se señala que pueden ser más vulnerables a presentar dificultades emocionales especialmente en su adaptación social. Existen distintos modelos teóricos para el abordaje de sus necesidades socioemocionales, los cuales han sido escasamente estudiados en su efectividad para tratar a este tipo de pacientes. Por lo anterior, la presente investigación busca conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, orientadas al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar. Para ello, se consideró la experiencia de seis adolescentes con talento académico y la perspectiva de las psicólogas que guiaron el proceso. Desde un enfoque cualitativo, se utilizó como método de investigación el estudio de casos y como técnica, entrevistas focalizadas, las cuales fueron categorizadas mediante análisis de contenido.

Las estrategias que se plantean se vinculan a posibilitar una intervención breve con objetivos acotados, mantención de una mirada sistémica y desarrollo de inteligencia emocional. Estos hallazgos posibilitan un mayor avance en la delimitación de estrategias de intervención, permitiendo la disposición de una atención especializada y diferenciada para este grupo de adolescentes.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, por muchos años, la atención de necesidades educativas especiales se orientó exclusivamente a brindar oportunidades de aprendizaje a niños/as y jóvenes con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje. Durante la última década esta noción se ha ido ampliando, considerando la creación de espacios educativos de apoyo especializado para estudiantes que también poseen necesidades distintas al presentar altas capacidades o talento académico¹.

De esta forma, surgen iniciativas formales que buscan abordar las capacidades educativas de escolares con talento académico, entre las cuales se destaca la creación del primer Programa de Enriquecimiento Extraescolar para Talentos Académicos, el Programa PENTA-UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el año 2001. Posteriormente este modelo educativo fue transferido a cinco Universidades, a través de los programas: DeLTA (Universidad Católica del Norte), PROENTA (Universidad de La Frontera), TALENTOS UdeC (Universidad de Concepción), BETA (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y ALTA UACH (Universidad Austral de Chile). Estos programas atienden a estudiantes entre sexto básico y cuarto año medio, en su mayoría de sectores desfavorecidos económicamente, quienes asisten a clases para adquirir conocimientos y habilidades que potencien sus talentos (Cáceres, Conejeros y Oneto, 2011).

Una de las formas de comprender el concepto de talento académico es a partir del modelo planteado por Gagné (1991, 2003, 2009), quien realiza una distinción entre dotación y talento. La dotación es entendida como la posesión y uso de habilidades superiores no entrenadas y espontáneamente expresadas (aptitudes o dones), en al menos un área o dominio de habilidad, que sitúa a la persona dentro del 10% superior de su grupo etéreo. En cambio, talento se define como el dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas) en al menos un campo de la actividad humana. Por lo tanto, se entiende que las personas con talento poseen habilidades en estado potencial (componente genético), requiriendo de un ambiente propicio para poder manifestarse.

¹ Para los efectos de esta investigación se utilizarán términos como talento académico y alta capacidad como sinónimos.

Los/as niños/as y jóvenes con talento académico, como todo grupo humano, presenta una gran diversidad y heterogeneidad en cuanto a sus rasgos, temperamento, relaciones sociales, desempeño académico, sector socioeconómico del cual provienen, entre otras (Robinson, 2002). Sin descuidar esta particularidad, se definen ciertas características del desarrollo cognitivo y emocional que suelen estar presentes en esta población, desde las cuales surgen sus necesidades especiales en el área educacional y socioemocional. En el plano cognitivo se destaca: gran facilidad e interés hacia el aprendizaje, edad precoz en la adquisición de conocimientos, intensidad en su capacidad de atender y concentrarse en tareas académicas, complejidad al momento de abordar y analizar, entre otras (Arancibia, 2009). A su vez, presentan rasgos en el ámbito socioafectivo, entre los cuales se señalan: alta intensidad y sensibilidad emocional, perfeccionismo, autocrítica, baja tolerancia a la frustración, sentido valórico y de justicia (Peñas, 2006).

Estas características configurarían un desarrollo cognitivo y emocional que en ciertos aspectos se diferenciaría a su grupo etéreo, especialmente con respecto al nivel intelectual, lo que puede generar que sean considerados por su entorno como “atípicos”, “especiales” o “diferentes”, generando repercusiones negativas en su adaptación social. A partir de esto, se plantea que presentar un desarrollo cognitivo y emocional alejado de lo normativo, podría asociarse a una mayor vulnerabilidad a la presencia de dificultades en el ámbito social (Lovecky, 1992; Sánchez, 2006). Estas dificultades se han agrupado bajo el nombre de *necesidades socioemocionales*, concepto que permite caracterizar las problemáticas o ámbitos de vulnerabilidad asociado al desarrollo de un estudiante con talento académico, permitiendo asumir un enfoque preventivo, evitando rótulos o estigmatización de este grupo. Como plantea Weeb (1993), “en lugar de asumir que los niños con talento se ven afectados por una patología social y emocional única, es más importante asumir un enfoque que hace hincapié en la mejora del potencial, incluso cuando se considera un problema endógeno” (como se citó en Blackett & Hermansson, 2005, p. 282).

El estudio de las necesidades socioemocionales de los estudiantes con talentos académicos, ha sido un tema bastante investigado, siendo posible acceder a basta literatura en el área (principalmente de origen norteamericano). No obstante, las investigaciones empíricas que ahondan en áreas específicas de vulnerabilidad, presentan en su mayoría planteamientos diversos,

contradictorios y aún en debate (Borges, Hernández y Rodríguez, 2011; Cross, 2008; Peñas, 2006). Así, es posible distinguir posturas que plantean un alto nivel de autoconcepto o adecuada adaptación social de los jóvenes con altas capacidades, en comparación a sus pares sin talento académico (Beer, 1991; Reis y Renzulli, 2004), y otros que señalan una mayor vulnerabilidad a dificultades socioemocionales, configurándose como un grupo de riesgo (Gross, 2002; Robinson, 2002). A pesar de esta diversidad de resultados, se identifican temáticas o áreas de vulnerabilidad que pueden estar presentes en esta población, asociado al desarrollo de identidad, autoconcepto y autoestima, perfeccionismo, entre otras (Fornia & Frame, 2001; Gross, 2002; Peñas, 2006).

En nuestro país, existen escasos estudios que aborden el desarrollo emocional de niños/as y adolescentes con talento. De este modo, toman relevancia los hallazgos encontrados por Cáceres, Conejeros y Oneto (2011), al detectar aquellas necesidades socioemocionales más recurrentes en adolescentes con altas capacidades participantes de programas de talento de nuestro país. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes, no presentan dificultades severas en cuanto a su adaptación. Sin embargo, es posible detectar casos que a nivel cualitativo son significativos, pues presentan conflictos importantes y problemas de adaptación social severos en el área familiar y escolar, asociado a la percepción de baja cohesión y sentido de participación en estos contextos. Este estudio, delimita un área de vulnerabilidad y necesidades socioemocionales de adolescentes con talento académico en Chile, en relación a la *adaptación social*.

Esta temática ha sido estudiada en mayor medida en el ámbito escolar, que en el familiar (Artola, Barraca y Mosteiro, 2005). Al respecto, se ha determinado que un factor central que puede interferir en la adaptación e interacción social de éstos/as adolescentes, sería la experiencia de sentirse diferente al resto, al generar un impacto en su desarrollo a nivel individual y familiar (Sisk, 2005). Al ser una temática presente y relevante en la población talentosa de nuestro país, se considera importante conocer cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en este ámbito, así como la forma atinente de abordar estas problemáticas en adolescentes con talento académico.

El abordaje de ésta y otras necesidades socioemocionales presentes en la población con talento académico, han sido estudiadas ampliamente por distintos autores del área, planteando modelos y estrategias para abordar dificultades de índole psicoeducativa, emocional y social (Reis & Moon,

2002). Una de las estrategias más difundidas y aplicadas en el ambiente educativo es el *counseling*, traducido al español como consejería o consultoría, se refiere a aquellas intervenciones de orientación y/o atención psicológica que comúnmente se lleva a cabo en instituciones y programas. Es una actividad que principalmente se orienta al soporte socioemocional y/o apoyo en la trayectoria educativa, que se ha dado en una gran diversidad de contextos educativos (Flores, 2005).

Se establecen ciertos momentos en los cuales se considera relevante intencionar y disponer de este apoyo psicológico, especialmente en aquellas etapas que implican transición y cambios. Entre éstas, D. Clasen y Clasen (1995), postulan que la *adolescencia* es un momento crucial en el desarrollo de los estudiantes, especialmente por la posible presencia de conflictos de logro/afiliación con su entorno (como se citó en Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). Se señala que esta etapa puede verse complejizada, debido a las características y particularidades del desarrollo asociado al talento, tornándose un grupo vulnerable dentro de la población con alta capacidad (Raglianti, 2009).

Debido a lo anterior, se considera importante centrar la atención en el apoyo psicológico de este grupo en particular, determinando aquellos elementos claves de intervención que desde la perspectiva de los/as propios jóvenes, dan respuesta a sus necesidades. Justamente este aspecto, ha sido escasamente considerado en investigaciones, implicando una falta de delimitación de estrategias de intervención en el abordaje de esta población, a partir de la comprobación de su efectividad y atingencia (Neihart et al., 2002; Moon & Thomas, 2003). Esto, sumado a la falta de profesionales con manejo de sus características, dificulta aún más una adecuada atención y abordaje de sus problemáticas socioafectivas (Alencar, 2008; Yoo & Moon, 2006).

En respuesta a esta necesidad, ha surgido una incipiente línea de investigación en los últimos años, con el fin de indagar y profundizar en torno a la práctica clínica con estudiantes con talento académico, en cuanto a su efectividad y delimitación de estrategias específicas de intervención. Lo anterior centrándose principalmente en el *counseling* como práctica central de apoyo emocional y psicoeducativo utilizada en el campo de talento. Entre estos estudios, se destaca el de Wood (2010) quien realizó un estudio con el propósito de determinar las técnicas y estrategias que realmente se producen en el setting-counseling de la escuela. Los resultados de esta

investigación, revelan la importancia de la relación que se establece con el/la adolescente, así como el conocimiento de las características asociadas al talento en el proceso de acompañamiento o counseling. Al mismo tiempo, la autora es enfática en plantear la ausencia de lineamientos claros asociados a la práctica de counseling con estudiantes talentosos, sugiriendo continuar la realización de investigación en esta línea, que recoja la opinión de los propios estudiantes.

Un aporte inicial es entregado por Ishak & Bakar (2010) quienes realizan un estudio preliminar con el propósito de evaluar el counseling llevado a cabo con estudiantes talentosos de Malasia. A partir de los resultados obtenidos, los autores plantean sugerencias concretas y atingentes para el abordaje de las necesidades de éstos estudiantes, como: tipo de enfoque, algunas técnicas a utilizar y recomendaciones generales de cómo llevar a cabo el proceso. No obstante, señalan la necesidad de continuar realizando estudios en esta área, que recojan las mejores prácticas en la orientación y apoyo psicológico con estudiantes talentosos.

Este contexto permite visualizar los avances iniciales que se han producido en el campo de intervención psicoeducativa, los cuales se centran principalmente en el counseling como práctica comúnmente usada. Al mismo tiempo pone en evidencia la escasez de estudios centrados en la práctica clínica con adolescentes que presentan altas capacidades, que busquen de indagar y definir aquellas estrategias consideradas atingentes y efectivas en el apoyo psicológico con este grupo específico. De esta forma la presente investigación, busca aportar al conocimiento a través del planteamiento de estrategias de intervención terapéutica desde la perspectiva de los actores claves del proceso: adolescentes y psicólogo/a. El contribuir en el abordaje de sus necesidades socioemocionales, es aún más relevante al considerar el desconocimiento general que existe por parte de los profesionales acerca de las características asociadas al talento, que podría dificultar la disposición de una adecuada atención de sus necesidades (Alencar, 2008; Yoo & Moon, 2006). En este sentido, es posible afirmar que los aportes de esta investigación, a largo plazo, puede contribuir a la entrega de una atención especializada y diferenciada para el grupo de adolescentes, que presentan características y necesidades distintas a la norma y que muchas veces no son reconocidas ni visualizadas por su entorno.

A la luz de estos propósitos, el presente estudio pretende relevar la experiencia de seis adolescentes con talento académico que han recibido atención psicológica en el Programa

Educativo BETA-PUCV, incluyendo además la perspectiva de las dos psicólogas que guiaron el proceso. Para esto, la utilización de un enfoque cualitativo se considera pertinente, pues permite comprender el fenómeno desde los significados que los actores les asignan (Álvarez-Gayou, 2003). El método de investigación utilizado es el estudio de casos de tipo descriptivo, pues consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales determinadas, centrándose en una temática escasamente investigada. La recogida de datos se llevará a cabo a través de entrevistas focalizadas, las cuales serán analizadas mediante análisis de contenido.

Lo anterior, con el fin de responder la pregunta principal que guía esta investigación: ¿Cuáles son las estrategias específicas de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, orientadas al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar, considerando la perspectiva de los actores involucrados? (psicólogo/a que la realiza y adolescentes que la reciben).

2. MARCO TEORICO

2.1. El Talento Académico en Niños/as y Adolescentes

En este apartado se abordará como primera temática el concepto de talento, clarificando los modelos que han desarrollado tal definición, para llegar a la comprensión que se tendrá en esta investigación del término, especificando la población y el tipo particular de talento a considerar: adolescentes con talento académico.

Para entender cómo son los adolescentes con altas capacidades, se revisarán las principales características asociadas a la etapa de la adolescencia, así como las particularidades y necesidades socioemocionales asociadas al talento académico, profundizando en una de ellas: la adaptación social, como temática presente en la realidad de nuestro país.

2.1.1. Concepto de talento académico

Los lineamientos que han abordado el desarrollo conceptual del tema del talento, han enfatizado distintas áreas de interés, planteando definiciones orientadas a lo innato o genético, al logro o rendimiento, modelos cognitivos, perspectivas orientadas a la interacción entre lo innato y el medio ambiente, y modelos sistémicos (Pérez y Domínguez, 2000; Villarraga, Martínez y Benavides, 2004).

Los modelos innatos o genéticos, cognitivos y aquellos orientados al logro, hacen referencia a definiciones de talento que enfatizan los procesos internos del individuo, entre los cuales se destaca: la inteligencia vista como una habilidad unitaria heredada (modelos innatos), procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades (modelos cognitivos), y el nivel de capacidad como condición necesaria para el alto rendimiento (modelos orientados al logro). Visiblemente, estos enfoques centran su mirada en lo individual, descuidando la naturaleza interactiva y dinámica del desarrollo humano. Con el propósito de rescatar una mirada más completa e integral del concepto, se revisarán los aportes que entrega el modelo sistémico y las definiciones orientadas a la interacción entre lo innato y el medio ambiente (Peñas, 2006; Villarraga et al, 2004).

El modelo sistémico, también denominado psicosocial, sostiene que distintos factores contextuales, sociales y culturales tienen influencia en el desarrollo del talento, como: familia,

colegio, situación económica, orientación política, valores y creencias, entre otros (Peñas, 2006; Villarraga et al., 2004). La implicancia de estos factores ambientales propiciaría el desarrollo del talento, es decir el tránsito de un estado potencial a manifiesto. De esta forma, que una persona sea definida con alta capacidad es determinado por la sociedad y el momento histórico en la que se encuentra (Artola et al., 2005).

En cuanto a las definiciones que reconocen la intervención de variables personales y ambientales en el desarrollo del talento, se destaca la planteada por el autor François Gagné (1991, 2003, 2009) quien realiza una distinción entre dotación y talento. Los niños/as con dotación (*gifted*) son aquellos que poseen una capacidad natural e innata de alto potencial intelectual y rendimiento escolar. En cambio, el talento (*talented*) son las aptitudes, habilidades y cualidades superiores excepcionales demostradas en un alto rendimiento. Es decir, el talento surge de una dotación bien desarrollada, conjugándose aspectos genéticos y ambientales.

La inteligencia ha sido el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas con talento, sin embargo, no es el rasgo único y definitivo para ser talentoso (Raglianti, 2009). Es así como otros autores complementan el modelo de Gagné, planteando otros factores relevantes en la identificación del talento, entre los cuales se destacan:

a) *Gardner* desde su teoría de las inteligencias múltiples, establece la existencia de varias capacidades intelectuales relativamente autónomas e interrelacionadas, alejándose de la noción de una medida unitaria de inteligencia general o factor g. Este autor plantea la existencia de siete inteligencias o habilidades cognitivas: musical, cinético/corporal, lógico/matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Además, destaca el papel del contexto como mediador en el desarrollo de la inteligencia (Gardner, 2004).

b) *Sternberg* (1997), entrega una visión de inteligencia centrándose en la forma en que una destreza o habilidad interactúa con otras como parte de un sistema, más que en el nivel o grado en que esa habilidad se presenta. A partir de esta conceptualización se desprende que “el talento académico por tanto, tendría relación no con la acumulación de contenidos de carácter académico sino con las formas en que el individuo procesa la información” (Flanagan y Arancibia, 2005, p.122).

c) Desde un enfoque centrado en el logro o rendimiento, *Renzulli* plantea su Teoría de los Tres Anillos, donde define que las personas con altas capacidades poseen una habilidad general por sobre el promedio, pero también es quien se destaca por su elevada creatividad y compromiso hacia la tarea (*Renzulli*, 2000; *Reis & Renzulli*, 2004). La *habilidad general por encima de la media*, incluye la capacidad para procesar, integrar y recuperar información, así como aptitudes específicas para adquirir conocimiento o rendir en un ámbito específico. El *compromiso con la tarea*, es definido como el esfuerzo mantenido sobre un problema, área o tarea específica; y la *creatividad* es la capacidad para mostrar curiosidad y apertura, asociado a un modo de análisis original o flexible, así como al pensamiento divergente (*Artola et al.*, 2005).

Por lo tanto, se evidencia un consenso entre los investigadores en que el talento no sólo se define por la capacidad intelectual sobre el promedio, pues existen otros factores que ayudan a predecirlo e identificarlo, como: motivación hacia la tarea, creatividad, procesamiento de la información, autoconocimiento y autocontrol de la persona, entre otras (*Raglianti*, 2009).

El presente estudio, considerará el desarrollo teórico planteado por *Gagné*² y los aportes del modelo sistémico, entendiendo como niñez y juventud con talento, aquellos que poseen una capacidad potencial para un desempeño sobresaliente en una o más áreas (por ej. intelectual, creativa, científica, social, artística, ética, etc.) requiriendo de un ambiente propicio y adecuado para poder desplegarse.

Desde este modelo, el desarrollo del talento estaría mediado por catalizadores o variables que influyen positiva o negativamente en transformar las aptitudes en talentos. Se distinguen dos tipos de catalizadores: intrapersonales (factores físicos o psicológicos) y ambientales (medios, personas, recursos y situaciones). A partir de esto, es posible diferenciar entre *talento potencial* y *talento actual (manifiesto)*, éste último para referirse al ya desarrollado por una persona con talento. En cambio el *talento potencial* es el que aún no se ha evidenciado, es decir, la persona está por desarrollar y demostrar su talento pero por determinados factores aún no lo ha desplegado (*Villarraga et al.*, 2004).

²El modelo de *Gagné* es el enfoque adoptado en el Programa Beta para la comprensión del talento académico, considerando que la educación entregada es un catalizador ambiental que otorga oportunidades de aprendizaje que favorecen el tránsito de dotación a talento (*DeLTA UC et al.*, 2012, p. 43)

Este estudio se situará en adolescentes con *talento académico*, refiriéndose a un tipo específico de talento que “implica una habilidad o capacidad superior en el ámbito de lo que tradicionalmente la sociedad occidental considera “académico” o “relativo a la academia”, principalmente las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades” (Arancibia, 2009, p. 4). Por ende, quedan excluidos de esta definición otros tipos de talento como artísticos, deportivos e interpersonales.

También es importante diferenciar el concepto de talento con otras denominaciones, como prodigio, genio y superdotación. *Prodigio* es aquel que presenta un desempeño o rendimiento excepcional para su edad cronológica en un área o materia específica (arte, música, física, literatura, etc.), es decir, “no sólo realiza un desempeño extraordinario, sino que, además, lo hace a una edad en la que evolutivamente no es lo esperado, lo que no sucedería con la persona únicamente talentosa” (Peñas, 2006, p. 24). La categoría *genio* se vincula a una elevada capacidad intelectual o rendimiento extraordinariamente alto en un área particular, siendo distintiva la elevada producción creativa, implicando por ejemplo, producir nuevas estructuras conceptuales o conducir a cambios paradigmáticos en una disciplina (Artola et al., 2005).

En la *superdotación* se dispone de una estructura cognitiva y capacidad de procesamiento de información adaptable a cualquier contenido, por lo tanto son personas que destacan en todas las áreas del conocimiento humano. En cambio la persona talentosa presenta una combinación de elementos cognitivos que la hacen apta para una o varias áreas, lo cual surge del desarrollo sistemático de sus capacidades (Acereda, 2000; Domínguez y Pérez, 1999). En ocasiones, estos conceptos son utilizados como sinónimos, sin embargo, se considera que la palabra superdotado al hacer referencia a una capacidad innata, pues la persona nace con una capacidad por sobre el promedio, limitaría el carácter potencial y dinámico de las habilidades. Por lo tanto, bajo el supuesto que las capacidades superiores se desarrollan a partir de un ambiente favorable, en la actualidad se privilegia el concepto talento frente a otras denominaciones (Raglianti, 2009).

2.1.2. Adolescentes con talento académico.

La definición de talento académico señalada anteriormente, delimita la población infanto juvenil a la cual se abocará esta investigación, siendo la capacidad cognitiva sobresaliente en

comparación a sus pares, una característica transversal a todos/as ellos/as. Dentro de la población infante juvenil con talento académico, se abordará la adolescencia como etapa evolutiva. El interés por profundizar en el abordaje de las necesidades socioemocionales de los/as *adolescentes* con altas capacidades, se vincula a factores y características particulares de esta población (asociado al talento), los cuales pueden complejizar este periodo evolutivo que se distingue por la presencia de cambios en las distintas áreas del desarrollo: física, cognitiva, emocional y social. Algunos autores plantean que esta población, podría considerarse un grupo de riesgo, siendo proclives a padecer dificultades sociales y emocionales, en relación a temáticas como: definición de la identidad, configuración del autoconcepto, logro de la aceptación social en su grupo de referencia, entre otros (Peñas, 2006; Raglianti, 2009).

En consideración de lo anterior, se revisará a continuación las características y tareas principales de la etapa de adolescencia, para luego puntualizar en el desarrollo socioemocional de los/as adolescentes que poseen talento académico.

2.1.2.1. Adolescencia.

La adolescencia ha sido conceptualizada tradicionalmente como una etapa de transición y cambios (Guelar & Crispo, 2000). Diversas definiciones apuntan a este aspecto, entre las cuales es posible señalar: “período de profundos cambios corporales, psicológicos y sociales, todos ellos interdependientes y gatillados por la adquisición de la genitalidad” (Bobadilla y Florenzano, 1981, p. 63). Otro autor, Sorenson define esta etapa como: “un período de transición constructivo, necesario para el desarrollo del yo. Es una despedida de las dependencias infantiles y un precoz esfuerzo por alcanzar el estado adulto” (como se citó en Hurlock, 1987, p. 15). Esta conceptualización se evidencia incluso en la etimología de la palabra adolescencia, comúnmente vinculado al término *adolecer* (*dolescere*: doler), pero que realmente viene de *adolescere*, que significa “crecer”, “madurar” (Guelar & Crispo, 2000).

Se ha definido que el comienzo de la adolescencia es biológico, debido a los cambios endocrinos y corporales, y que su fin es psicosocial, es decir determinada por estándares y experiencias culturales como elección de pareja y vocacional. No obstante, para evitar confusiones es relevante determinar un criterio cuantitativo. Considerando lo establecido por la Organización

Mundial de la Salud, la adolescencia es entendida como la etapa comprendida entre los 10 y los 19 años, diferenciándola de la juventud, período entre los 15 y 25 años (Organización Mundial de la Salud, 2014). Esta última, considerada una categoría sociológica, que se caracteriza por asumir que los jóvenes poseen derechos y responsabilidades sociales (Florenzano, 1993; Santrock, 2003).

Una de los aspectos centrales de este período son los importantes cambios biopsiosociales que determinan que sea considerada una etapa de *procesos y desarrollo*. “Es un período de profundas modificaciones estructurales que operan en un proceso dialéctico entre los cambios individuales (maduración del sistema nervioso, cambios hormonales, aceleración del ritmo de crecimiento, etc.) y las diversas expectativas que cada sociedad tiene para todo ser humano que se encuentra en esta etapa evolutiva” (Bobadilla y Florenzano, 1981, p. 65).

Estos cambios han sido esquematizados bajo el concepto de *tareas del desarrollo* (Florenzano y Valdés, 2005), entre las cuales son importantes destacar:

a) *Búsqueda de la identidad:*

Una de las tareas primordiales es alcanzar una definición de sí mismo y valoración personal. “En la infancia si bien el sujeto ya es consciente de su estar en el mundo, su puesto en él es más dado que apropiado. La tarea adolescente, por el contrario, consiste en conquistar y arrogarse el nuevo lugar desde el cual poder desarrollarse como persona” (Griffa y Moreno, 2005, p. 48). Desde esta apropiación, se espera que emerja una identidad con mayor fuerza y consistencia.

En relación a esta tarea, Erikson se refiere a la vivencia de los/as adolescentes durante el proceso de definición de identidad: “algunas veces están morbosamente inquietos y con frecuencia curiosamente preocupados por la manera como aparecen a los ojos de los demás, comparado con lo que ellos sienten que son y con el problema de cómo conectar los roles y habilidades cultivados en épocas tempranas con los prototipos ideales del presente” (Erickson, 1971, p. 108). A partir de lo anterior, el autor plantea que la adolescencia constituye un período de *moratoria psicosocial* ya que es una época en que el joven se siente libre para experimentar y ensayar roles sociales, mientras completa su propia definición de la identidad del yo. Esta etapa implica un nivel de tensión y ansiedad, pues no es vivida como un ensayo por el adolescente, sino más bien

se vincula a situaciones que debe enfrentar y decidir, donde progresivamente va definiendo su propia identidad (como se citó en Zegers, 1988). En la actualidad, especialmente en sociedades post-industriales, la duración de esta etapa ha ido incrementándose debido al aumento de la dependencia o *moratoria* para la incorporación a la vida adulta (Pérez y Domínguez, 2000).

b) Separación de la familia de origen:

El proceso de transición implica además, un cambio en los parámetros que rigen vida familiar e interacción social del adolescente, esto pues comienza un cuestionamiento radical de ideas, valores y reglas que hasta ese momento habían sido centrales en su vida (Guelar & Crispo, 2000). Lo anterior se entiende desde la necesidad del/a adolescente por definirse a sí mismo, lo que implica un cierto grado de conflicto e incluso de rebeldía en la relación con los padres, necesaria para lograr un grado de autonomía e independencia personal (Florenzano, 1993; Florenzano y Valdés, 2005).

Al respecto Zegers (1988) plantea que “la independencia gradual y progresiva de la familia, que se observa en la adolescencia, obedece en parte importante, a la emergencia de nuevos sentimientos y preocupaciones que sólo pueden ser significativamente compartidos con los iguales. Entre ellos destacan las preocupaciones relativas a las transformaciones corporales, a las relaciones con miembros del otro sexo, etc.” (p. 101).

c) Definición de la identidad en el plano de la elección vocacional y laboral:

El/la adolescente enfrenta el gran desafío y oportunidad de elegir una profesión u ocupación laboral, lo que implica un conocimiento personal acerca de sus actitudes, intereses, valores, características de personalidad, posibilidades y límites (Griffa y Moreno, 2005). Un adecuado equilibrio entre capacidades, expectativas, logros académicos y oportunidades, pueden determinar en gran medida la satisfacción personal con respecto a la elección vocacional y posterior desempeño laboral (Florenzano y Valdés, 2005).

A modo de síntesis, se plantea que el recorrido de definición de identidad, “no sólo supone definir un futuro, qué “hace”, sino que fundamentalmente “quién ser y quién no ser”. Requiere de una definición frente a la vida y una integración del yo frente a las exigencias y posibilidades

sociales. Identidad es por tanto una síntesis entre realidad interna y externa” (Zegers, 1988, p. 105).

Por lo tanto, se plantea que el/la adolescente debe progresar desde:

- Una represión de sus impulsos sexuales y agresivos, a una liberación de ellos en un proceso represivo selectivo.
- Desde metas morales y personales basadas en un sistema de valores parental, hacia una direccionalidad personal y autónoma de su vida psíquica.
- Debe reemplazar sus objetos sexuales infantiles, endogámicos e incestuosos, por el objeto sexual adulto, exogámico y de su propia generación.
- Debe transitar desde una situación de dependencia y simbiosis emocional hacia la autonomía e individual final adulta.
- Debe poder renunciar a sus padres reales como yo auxiliar y asumir por sí mismo la totalidad de las funciones yoicas.
- Debe modificar su ideal de sí mismo infantil, hecho a semejanza de sus padres como él los ve, por un ideal de sí mismo real, basado en adecuadas identificaciones con adultos reales (Ovalle y Muñoz, 1981, p. 68).

El proceso de elaboración de identidad en la adolescencia, es sistematizado por Erikson (1970) en tres formas principales: difusión de identidad, confusión de identidad e identificación negativa (como se citó en Krauskopf, 2007). La *difusión de identidad* es la modalidad más sana de elaboración de identidad, que consiste en la búsqueda y exploración del/la adolescente para ampliar su campo de experiencias. Para ello, abandona formas de conducta y rasgos de comportamiento que se consideraban característicos de su modo de ser y que le daban seguridad. Se vincula a distintas personas y actividades, expandiendo así sus posibilidades de desarrollo de la propia identidad. En cambio, la *confusión de identidad*, “corresponde a una *crisis real en el y la adolescente*. En lugar de una difusión, que se orienta a un enriquecimiento del sentido de identidad, se produce un *empobrecimiento y una disipación de los logros emocionales, cognoscitivos y morales*. En lugar de una nueva visión más potente de sí mismo, se produce una ilusión de estar actuando con sentido, un *estado de tumultuosidad o el aislamiento de la realidad*” (Krauskopf, 2007, p. 61).

En la formación de identidad, tiene gran importancia el reconocimiento de lo realizado por el/la adolescente por parte de la familia y entorno cercano, posibilitando una sensación de bienestar y satisfacción personal. Cuando esto no ocurre, por el contrario, se interfiere en el desarrollo de una autoimagen positiva o no existe un refuerzo social para las actitudes constructivas, se presentaría la elección de una *identidad negativa* por parte del adolescente. Consiste en “la *elaboración del sentimiento de falta de una identidad aceptable, que se expresa a través de una hostilidad desdeñosa hacia los roles que se presentan como adecuados o deseables* en la propia familia o la comunidad” (Krauskopf, 2007, p. 63). De esta forma se identifican con todo aquello que su entorno social les prohíbe, así lograr “*ser alguien* ” aunque sea definido como: un enfermo, un delincuente, un drogadicto, un vago, etc.

Todos estos cambios y tareas implicadas durante esta etapa puede configurarse como estresores psicosociales para el/a adolescente. En este sentido, Maddaleno (1986) plantea que “es una de las etapas más críticas del desarrollo humano, los rápidos cambios biológicos y psicosociales que enfrenta, llevan al adolescente a un mayor riesgo de problemas difíciles de manejar, cuya resolución determina en gran medida la calidad de vida adulta” (p. 125). Esta mayor vulnerabilidad también se vincula a los cambios a nivel social, en relación a enfrentamiento del joven a las expectativas de la sociedad (Cumsille & Martínez, 1994). En consideración de lo anterior, durante los últimos años ha existido un aumento de estudios acerca de las *estrategias de afrontamiento en adolescencia*, al evidenciarse que muchas de las conductas de riesgo que se observan en este período responden a la incapacidad de muchos jóvenes para afrontar sus preocupaciones (Morales y Trianes, 2010; Paz, 2009; Solís y Vidal, 2006).

El *afrontamiento* es definido comúnmente como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164). Se evidencia en cada persona a través de dos dimensiones: estilos y estrategias. Los *estilos de afrontamiento* son aquellas predisposiciones personales que determinan la forma en que se enfrentarán las diversas situaciones y el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional. Por su parte, las *estrategias de afrontamiento* son los procesos concretos y específicos utilizados en cada contexto, los cuales

cambian de acuerdo a las condiciones desencadenantes (Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdez, 2003).

Frydenberg (1997), centrándose específicamente en el afrontamiento de los/as adolescentes, define 18 dominios de estrategias agrupados en 3 estilos funcionales:

a) Resolver el problema: refleja la tendencia a abordar las dificultades de manera directa, comprendiendo las siguientes estrategias: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes, distracción física y reservarlo para sí.

b) Referencia hacia los otros: implica compartir las preocupaciones con los demás y buscar soporte en ellos, a través de estrategias como: buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional

c) Afrontamiento no productivo: también denominado disfuncional pues las estrategias pertenecientes a éste no permiten encontrar una solución a los problemas, orientándose más bien a la evitación. Comprende las siguientes estrategias: preocuparse, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí y autoinculparse.

Otra clasificación, planteada por Crespo y Cruzado (1997) divide las estrategias en: adaptativas (por ej. afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades distractoras, refrenar el afrontamiento, reinterpretación positiva, crecimiento personal, búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, y aceptación), y otras que teóricamente poseen un valor más cuestionable (por ej. negación, desconexión mental y conductual, centrarse en las emociones y desahogarse) (como se citó en Berger, 2002).

Al respecto, Lazarus & Folkman (1986) plantean que “independientemente de cómo se definan o conceptualicen los procesos de evaluación y de afrontamiento, su importancia principal radica en que ambos influyen en la adaptación” (p. 203). Los autores establecen que el funcionamiento social a largo plazo es una extensión de un afrontamiento eficaz, que posee un resultado adaptativo, donde las estrategias centradas en el problema y las centradas en la emoción actúan de forma complementaria sin interferirse. Las estrategias centradas en el problema, permiten

definir el problema y buscar soluciones alternativas en base a su costo y beneficio. Las centradas en las emociones tienen como función regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia de la situación estresante (Berger, 2002).

La vinculación entre afrontamiento y adaptación en la adolescencia, ha sido considerada e investigada por diversos autores, reafirmando la relación entre ambas. En general, se establece un consenso entre la asociación entre un alto bienestar o adaptación y estrategias dirigidas a solucionar el problema o productivas, por el contrario un estilo improductivo se relaciona con un bajo bienestar (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Cumsille y Martínez, 1994; González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002). Al respecto, Morales y Trianes (2010), agregan “es evidente que las estrategias de afrontamiento llamadas improductivas o disfuncionales presentan en estos y otros datos una fuerte asociación con psicopatología e inadaptación, encontrándose al mismo tiempo una vía de prevención y disminución de riesgos en la infancia en la enseñanza de estrategias de afrontamiento productivas y funcionales ante los problemas” (p. 283).

En términos generales la literatura realiza una distinción de las estrategias de afrontamiento utilizadas según género. Se plantea que podría existir un predominio en las mujeres de estrategias de afrontamiento orientadas a la emociones (o reflexivas), en cambio en los hombres se evidenciarían estrategias orientadas al problema, mayoritariamente impulsivas (Berger, 2002). Esta idea se reafirma con los planteamientos de Frydenberg (1997) quien señala “mientras los hombres intentan manejar los problemas por sí mismos, son generalmente más agresivos y privados, se arriesgan en mayor medida y no comentan con otros lo mal que están las cosas; las mujeres se acercan con mayor frecuencia a sus amistades y prestan atención a temas relacionados con su salud. Las mujeres son generalmente más fatalistas y resignadas frente a las circunstancias” (p. 91).

En nuestro país, es posible distinguir estudios que han abordado este tema en la población adolescente. Entre éstos, se destaca el estudio de Farkas (2002) quien analiza las situaciones académicas descritas por estudiantes universitarios como eventos generadores de estrés y las estrategias de afrontamiento utilizadas. Los resultados muestran que un 75% de los jóvenes que comprende su muestra, menciona las evaluaciones académicas, como situaciones generadores de

estrés. Las estrategias utilizadas por ambos sexos, serían mayoritariamente aquellas centradas en la emoción por sobre las centradas en el problema.

El estudio llevado a cabo por Barra, Cerna, Kramm y Véliz, el año 2006, busca examinar la relación existente entre el reporte de problemas de salud y diversos factores psicosociales, entre los cuales se encuentra el afrontamiento. Se encuestaron a 497 estudiantes de Concepción, de ambos sexos, entre 14 y 18 años. Los resultados muestran que los problemas de salud se relacionan significativamente con los eventos estresantes, estrés percibido y ánimo depresivo. Sin embargo, existe menor relación entre problemas de salud reportados y afrontamiento evitativo, lo cual podría indicar que los estilos de afrontamiento no constituyen características estables de las personas, sino que varían de acuerdo a la naturaleza de la situación estresante. No se encontró relación entre los problemas de salud y el apoyo social percibido. Una de las limitaciones de este estudio “es basarse sólo en el autoinforme de los problemas de salud, sin contar con criterios más objetivos del estado de salud de los participantes” (Barra et al., 2006, p. 60).

El 2009, Paz realiza su investigación en ocho liceos de la zona norte de Santiago, con el fin de describir los estilos y estrategias de afrontamiento de estudiantes de 4° medio, y su relación con el rendimiento académico. En este estudio se concluye que tanto hombres como mujeres utilizan a menudo estrategias de focalización en el problema, trabajo duro y logro, búsqueda de diversión y relajación, que corresponden al estilo dirigido a la resolución de problemas junto con invertir en amistades cercanas y preocupación. No obstante en varones, aparece de manera más persistente el factor “preocuparse” asociado a un afrontamiento de tipo improductivo.

2.1.2.2. Adolescentes con talento académico: características socioemocionales.

La extensa literatura acerca del desarrollo socio-afectivo de esta población, plantea una serie de características que forman parte del perfil de los/as adolescentes con talento académico. Su revisión permite tener una referencia de aquellas características que pueden presentarse en mayor o menor grado en esta población, sin embargo, es importante nunca perder de vista la particularidad de cada persona, así como su etapa del desarrollo. Por lo que muchas de las características, necesidades y/o problemas que este grupo pueda presentar, tiene mayor vinculación a su edad y desarrollo normativo que al hecho de tener talento académico. No

obstante, la literatura es enfática en proponer elementos distintivos de esta población en el área social y emocional, las cuales dan cuenta de cierta especificidad de su desarrollo.

Un aspecto importante a considerar, es el posible desequilibrio que puede presentar el desarrollo de las áreas: psicomotriz, emocional, social y cognitiva, el cual es denominado *disincronía*. El término, acuñado por Terrasier (1994) hace referencia al desarrollo heterogéneo característico en adolescentes con alta capacidad, es decir, diversos ritmos en los ámbitos de su desarrollo. En un/a adolescente con alta capacidad, la disincronía más notoria es aquella entre su edad intelectual, edad cronológica y edad emocional. Como plantea Vergara (2006), esto lo llevaría a analizar la realidad con la inteligencia potencial de un adulto, pero percibirla y vivenciarla emocionalmente como alguien de su edad.

Se plantea además, la presencia de un desarrollo *asincrónico*, asociado a una experiencia interna cualitativamente diferente a la norma, dada la combinación de habilidades cognitivas avanzadas y mayor sensibilidad. En otros términos, las características de desarrollo del adolescente talentoso, los hace más vulnerables a sentirse fuera de sincronía con otros, incrementándose en capacidades intelectuales más elevadas (Fornia & Wiggins, 2001).

En cuanto al desarrollo socioemocional propiamente tal, se destaca la *intensidad emocional* como una particularidad de este grupo (Reis & Renzulli, 2004), refiriéndose a la intensificación de los sentimientos y emociones, es decir, a la presencia de sentimientos extremos, complejos y una importante capacidad para identificarlos, que configuran un elevado nivel de emocionabilidad o de sensibilidad emocional (Peñas, 2006; Raglianti, 2009). La intensidad característica de esta población, también se vincula con el área intelectual, traduciéndose en una mayor actividad mental, manifestado en gran curiosidad, elevada capacidad de concentración, avidez lectora, pensamiento reflexivo y lógica (Raglianti, 2009).

Esta intensidad emocional se encuentra íntimamente relacionada con el término sobre-excitabilidad (*over-excitabilities*), definido como la tendencia innata a responder de manera intensa a los estímulos (externos e internos), evidenciándolo en el área psicomotriz, imaginativa, emocional, intelectual y sensorial (Lind, 2001). Este término, se utiliza para caracterizar la forma en que experimentan las relaciones emocionales la mayoría de los/as niños/as y jóvenes con altas

capacidades, que iría más allá de experimentar curiosidad, disfrute sensorial, imaginación y emoción de manera más intensa, sino también que la vivencia es de tipo diferente, teniendo un carácter más profundo y complejo (Daniels & Piechowski, 2009). Existen posturas que plantean que esta intensidad emocional y sobre-excitabilidad podría conllevar cierta vulnerabilidad emocional principalmente frente a experiencias desfavorables, debido al gran impacto afectivo que pueden provocar en la persona (Fornia & Wiggins, 2001; Peñas, 2006; Sánchez, 2006).

Otro rasgo observado en este grupo, es una mayor *tendencia hacia el perfeccionismo*, la que tiende asociarse a la presencia de elevadas expectativas hacia sí mismo y hacia los demás, miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración. Lo anterior se explica con la interiorización de expectativas externas e internas sobre la capacidad de hacer las cosas bien y mejor que el resto debido a su propio potencial, que puede ir formando parte de su propio autoconcepto. Por esto, frente al error o fracaso, se genera una sensación de frustración y decepción, tambaleándose una característica que se considera parte del autoconcepto (Peñas, 2006).

Además se plantean como parte del perfil emocional, social y moral de las personas talentosas las siguientes características: gran perseverancia, idealismo, inclinación hacia la verdad y la igualdad, elevado sentido de la justicia social, gran coherencia y responsabilidad social, mayor independencia y diferencia de opiniones frente a su grupo de iguales, desarrollo temprano del locus de control interno y gran sentido del humor (Peñas, 2006; Sánchez, 2006). También pueden presentar mayor tendencia a la introspección, capacidad de integrar emociones y empatía. De hecho, se señala que la madurez emocional y sensibilidad que algunos/as jóvenes logran en la adolescencia tardía, en el grupo con talento académico generalmente aparece al comienzo de la adolescencia (Sánchez, 2006).

Finalmente es importante considerar el gran desconocimiento que existe acerca de estas características por parte de profesores, profesionales y la sociedad en general, dificultando una adecuada atención de las necesidades educativas especiales y socioemocionales de este grupo. A su vez es posible identificar ciertas creencias que sostienen que las personas muy inteligentes pueden llevar a cabo su educación y solucionar sus problemas de manera autónoma. El *mito de la autosuficiencia* al que se hace referencia, alude a individuos que no requieren de un otro que los guíe y acompañe sostenidamente durante su trayectoria vital (Hernández, 2009). Estos prejuicios

y creencias erróneas interfieren en la concientización por parte de la sociedad de las necesidades y diferencias que estos adolescentes pueden presentar, así como de las distintas problemáticas y vulnerabilidades a las que pueden estar sujetos.

2.1.3. Vulnerabilidades y necesidades socioemocionales de adolescentes con talento académico.

A nivel internacional se han llevado a cabo una serie de estudios en relación a las necesidades socioemocionales de los/as adolescentes con talento académico. En su revisión es posible constatar la presencia de resultados heterogéneos en relación a las problemáticas emocionales y sociales presentes en esta población, generando confusión en la delimitación de sus necesidades y ámbitos de vulnerabilidad³ psicológica (Cross, 2008; Peñas, 2006). En relación a esto, Sánchez (2006) plantea que tal situación “nos ha permitido entender la necesidad que existe de trazar líneas claras de investigaciones futuras con el fin de intentar dar mayor rigurosidad a los estudios sobre aspectos de personalidad y ajuste emocional de los alumnos de altas habilidades” (p.45).

A pesar de este contexto de debate y controversias, uno de los consensos que predomina es reconocer la existencia de determinados factores y particularidades del desarrollo de adolescentes con talento académico, que podrían asociarse a un mayor riesgo de presentar problemas emocionales o de conducta (Morawska & Sanders, 2009; Reis & Renzulli, 2004). A partir de esto, se identifican áreas de vulnerabilidad psicológica experimentada por algunos/as jóvenes con altas habilidades, entre los cuales es posible destacar:

a. Desarrollo de Identidad y Enmascaramiento: Uno de los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de la identidad en jóvenes con talento, es la experiencia de sentirse “diferentes” o “especiales” con respecto a sus pares. Para ser valorados dentro de una cultura que generalmente valora la conformidad entre pares, los/as jóvenes con talento pueden presentar una tendencia a enmascarar sus dones y desarrollar identidades alternativas que se perciben como más aceptables socialmente. En este proceso el/la joven con talento oculta su pasión por el aprendizaje e intereses usualmente distintos de sus pares etéreos. Si esta identidad

³ Se conceptualiza el término *vulnerabilidad* cuando existe un déficit importante de recursos en el sujeto que lo hace incapaz de responder adecuadamente a la mayoría de las situaciones (Lazarus y Folkamn, 1986).

asumida trae consigo la aceptación social que tiene por objeto, reforzará esta construcción con el temor asociado a “quitarse la máscara” (Cross, 2008; Gross, 1998).

Lo anterior se vincula con el término *síndrome del impostor*, acuñado por Clance & Imes (1978) haciendo referencia al fenómeno psicológico donde la persona es incapaz de internalizar sus logros. Esta dificultad es observada en personas que alcanzan logros académicos o profesionales, los cuales una vez obtenidos son atribuidos a factores externos y no a su propia capacidad. Este fenómeno ha sido especialmente estudiado en mujeres con talento académico, quienes esconden sus capacidades y logros, asociado a variables socioculturales (Peñas, 2006; Pérez y Domínguez, 2000).

b. Autoconcepto y Autoestima: Esta temática ha sido ampliamente estudiada en niños/as y jóvenes con talento, siendo posible encontrar una variedad de investigaciones centradas en el autoconcepto y grado de autoestima en esta población. Sin embargo, los resultados que arrojan estos estudios son controversiales, siendo posible distinguir tres posturas acerca de ésta temática (Peñas, 2006). En primer lugar, planteamientos que señalan que quienes son talentosos muestran un autoconcepto más favorable (Bain & Bell, 2004; Flores, 2006). Otros que discrepan con este resultado, evidenciando que las personas talentosas presentarían un menor autoconcepto (Júarez, 1997; H. Bénony, Van Der Elst, Chahraoui, Bénony & Marnier, 2007). Finalmente, autores que señalan que no existirían diferencias significativas entre el autoconcepto de personas talentosas y aquellos individuos no talentosos (Pérez y Domínguez, 2000).

No obstante, es importante destacar el meta-análisis realizado Litster y Roberts, el año 2011, pues sintetiza los resultados de 40 estudios realizados entre 1977 y 2005 (en idioma inglés). Los hallazgos de esta investigación refieren que los estudiantes dotados puntúan significativamente más alto que los estudiantes no dotados en autoconcepto en general y en competencia académica. Sin embargo, obtienen puntuaciones significativamente más bajas que aquellos no dotados en las mediciones de apariencia y percepción de competencia deportiva.

c. Perfeccionismo y Bajo Rendimiento: Una de las problemáticas asociadas al perfeccionismo, característica presente en la población con talento académico, es el bajo rendimiento. Éste se produce cuando el niño/a identificado con alta capacidad, presenta dificultades para presentar un

desempeño académico de acuerdo al nivel de su potencial medido (Fornia & Frame, 2001). Se asocia al sentimiento de no poder rendir o cumplir las expectativas asociadas a la etiqueta “talentoso”, lo que puede llevar a evitar ciertas tareas académicas o actuar en rebeldía contra aquellos que exigen la realización de tareas, como padres, profesores, etc. (Artola et al., 2005).

Al respecto, Peñas (2006) plantea que “el fracaso escolar de los alumnos sobredotados debe ser valorado desde una dimensión más cualitativa, en la que se tenga en cuenta el potencial del individuo en desarrollo. En definitiva, esto supone apostar por la ya antigua cuestión de que la escuela no debe brindar una educación homogénea para una población heterogénea” (p. 40). De esta forma es importante considerar que la persona al poseer talento académico, puede ser excepcional en un área o dominio académico, pero no por ello debe destacar igualmente en todos los demás.

d. Relaciones sociales y el riesgo de desadaptación: Los estudios que han abordado este tema a lo largo de los años, han demostrado que niños/as y jóvenes con altas capacidades tienden a buscar amigos de aproximadamente su misma edad o mayores, pero que presentan características similares a ellos, es decir, una capacidad superior a la media. Además buscan a niños/as cuyas concepciones y expectativas de amistad son similar a la suya (Gross, 2002).

A partir esto se señala que los estudiantes con alta capacidad presentan ciertas dificultades en establecer relaciones de amistad, lo que puede llevar al desarrollo de una imagen social asociada a personas menos sociables, más propensos a la introversión e inhibidos (Peñas, 2006).

Estos cuatro ámbitos mencionados, en relación al desarrollo de identidad, autoconcepto, perfeccionismo y relaciones sociales, permiten tener una visión general del tipo de problemáticas que pueden presentar adolescentes con talento académico.

En nuestro país, son destacados los estudios realizados por los propios programas de talento, quienes llevan a cabo líneas de investigación con el fin de explorar la realidad socioemocional de la población talentosa infanto juvenil chilena. En el año 2005, Flores realiza un estudio centrado en evaluar el autoconcepto, como medida del desarrollo socioafectivo, de 190 alumnos de educación básica participantes del Programa PENTA UC y 146 estudiantes de un grupo de

comparación. Los resultados indican que los alumnos participantes en el Programa tienen un autoconcepto significativamente mayor que el grupo de comparación.

Asimismo, se destaca el estudio realizado por Cáceres et al. (2011), cuyos resultados permiten una aproximación más amplia de las problemáticas socioemocionales de estudiantes entre 10 a 17 años, participantes de programas que desarrollan el talento académico a nivel nacional (región de Antofagasta, Valparaíso y la Araucanía). A nivel cuantitativo, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes, no presentan dificultades severas en cuanto a su adaptación. Se detectan ciertas diferencias según sexo, evidenciando que el grupo femenino percibe menor cohesividad en el aula y presenta mayor dificultad para relacionarse con el otro sexo. El grupo de varones, presenta menor motivación hacia las actividades académicas. Desde el punto de vista cualitativo, no existe homogeneidad en los resultados, siendo posible encontrar casos⁴ de inadaptación y problemáticas severas en el área familiar y escolar. Los resultados descritos anteriormente son sintetizados de la siguiente manera: “Si bien la mirada general es alentadora y se revela que la mayor parte del colectivo denota buena adaptación, hay que tener presente dos cosas: en primer lugar que las desviaciones típicas, en todas las variables criterios consideradas, son amplias, indicando la presencia de una muy diversa conformación de los rasgos socioemocionales entre el alumnado, esto es, que es posible también encontrar casos inadaptados y con problemas incluso severos” (Cáceres et al.,2011, p. 148).

En el ámbito familiar se detecta percepción de baja cohesión, comunicación y sentido de participación, lo que impacta en la percepción de satisfacción con la vida y sensación de felicidad. De esta forma, el estudio releva la importancia de la familia como un elemento catalizador de una adecuación socio-emocional en diversos ámbitos. En el contexto escolar, se observan principalmente, dificultades con pares, sentimientos de soledad y baja autoestima, asociado al afrontamiento de críticas que puede llevar a un socavamiento de la propia imagen y a la sensación de “no pertenecer al grupo”.

⁴ Los casos mencionados corresponden a un porcentaje menor en relación al total de estudiantes, pero cualitativamente relevante y significativo debido a la gravedad o complejidad de las problemáticas que se identifican.

Este estudio entrega lineamientos claros de las áreas de vulnerabilidad y necesidades socioemocionales de jóvenes con talento académico que participan en programas educativos representativos de nuestro país. Por lo tanto, las dificultades en la adaptación o ajuste social en el ámbito familiar y escolar⁵ sería una problemática relevante en este grupo, siendo importante profundizar en este tema como un área de vulnerabilidad presente en nuestra realidad nacional.

2.1.3.1. Adaptación social en el ámbito familiar y escolar.

La adaptación social de la población con talento académico, es un tema que históricamente ha estado en discusión y controversia, identificándose distintas posturas (Borges et al., 2011; Colangelo, 2002; Cross, 2008; Peñas, 2006). Se evidencian autores que señalan una adecuada adaptación social y mejor ajuste emocional que sus pares no talentosos, asociado a una mayor capacidad de enfrentar situaciones estresantes (Beer, 1991; López y Sotillo, 2009; Neihart, 1999; Schwanen, 2008). Otros autores, en cambio, plantean la problemática del desajuste social, problemas de adaptación escolar e incluso aislamiento en adolescentes con talento (Dauber & Benbow, 1990; Gross, 2002). Esta postura surge del cuestionamiento a la validez de los estudios que mantienen la idea del mayor ajuste social de los estudiantes talentosos, basándose en errores en los diseños de investigación, escasa población estudiada y la utilización de instrumentos de autoinforme (McCallister & Nash, 1996).

Esta variedad de planteamientos interfieren en la identificación de un posicionamiento claro y determinante acerca de la adaptación socioemocional de esta población. No obstante, se plantean ciertos consensos: la población con alta capacidad es diversa en cuanto a su nivel de competencia social, por lo tanto, la posesión de habilidades sociales y recursos de afrontamiento dependería de otros factores, como: nivel de inteligencia o grado de superdotación, percepción de características personales, entre otros. Así se postula que cuanto mayor es el grado de dotación, existiría mayor

⁵ Para definir estos conceptos se tomará como referencia el Modelo de ajuste y adaptabilidad familiar planteado por Hernández (1996) quien señala que el nivel de adaptabilidad o de vulnerabilidad del sistema familiar frente a eventos adversos se podrá evaluar a través de indicadores como grado de satisfacción con la vida de los miembros, sentimiento de felicidad, rendimiento académico y laboral, presencia o ausencia de problemas de salud y de comportamiento. La adaptación escolar se puede entender como el grado de armonía existente entre factores relacionados con la instrucción (laboriosidad, motivación y satisfacción escolar) y la disciplina entre compañeros, profesores y comunidad escolar (Alonso y Benito, 1996).

vulnerabilidad social, al ser más sensibles para afrontar los conflictos interpersonales y sufrir de mayor estrés que sus compañeros (López y Sotillo, 2009; Peñas, 2006; Sánchez, 2008).

La literatura también señala como factor central a considerar en el ajuste social de adolescentes con talento académico, la experiencia de “sentirse diferente” al resto, ya que se asocia a dificultades de adaptación y aislamiento social, el cual se puede generar tanto por elección o debido a situaciones en las que otros estudiantes, profesores o incluso sus propios padres y familia, no entiendan sus características ni necesidades (Sisk, 2005).

En el *ámbito educativo*, se han determinado aquellas dificultades de adaptación más comunes que pueden experimentar los/as estudiantes con talento académico. Keer (1991) enumera las siguientes: a) estrés y soledad frente a las altas expectativas y sobre-exigencia académica de los adultos, autoexigencia; b) depresión y angustia frente a situaciones que no pueden manejar; c) perfeccionismo exacerbado y metas poco realistas; d) relaciones insatisfactorias con los compañeros/as; y e) en casos extremos, tentativa suicida. Estas dificultades muestran la relevancia de apoyar a estos estudiantes en el ámbito escolar, en cuanto al manejo de la diferencia, perfeccionismo, búsqueda de afinidad con otros estudiantes y establecimiento de metas realistas (como se citó en Robinson, Shore & Enersen, 2007).

Se plantea que el/la adolescente talentoso/a presentará desinterés y desmotivación cuando no encuentre pares intelectualmente similares en su contexto escolar (Schwanen, 2008). Al respecto, Gross (1993) establece que los/as estudiantes con talento académico que vivencian precaria adaptación social en la escuela, pueden activar ciertas medidas de compensación, de modo de esconder o devaluar su desempeño académico, y así lograr mayor sincronía social con sus pares. En este sentido las dificultades de socialización, se acentuarían debido a las diferencias académicas con sus pares y se intensificarían por la peculiaridad o diversidad de intereses que poseen (como se citó en Schwanen, 2008).

De esta forma se releva la participación de los jóvenes en programas educativos especializados que atiendan sus necesidades, al posibilitar la sociabilización con pares que compartan intereses y características de desarrollo (Pérez y Domínguez, 2000). Al respecto Stopper (2000), plantea que estos espacios “proveen al niño talentoso de un grupo de pares reales (previniendo los

sentimientos de soledad) e intelectualmente similares, lo cual les permite compartir experiencias estimulantes y la sensación de sentirse *normales*” (como se citó en Flores, 2006, p. 5). Incluso, se postula que la participación de jóvenes talentosos en espacios extracurriculares con pares similares permitiría incrementar su sentido de pertenencia, valoración de su talento, y construcción de un autoconcepto e identidad sana y positiva (Peñas, 2006; Cross & Swiatek, 2009).

El *ámbito familiar*, ha sido un contexto menos estudiado en el campo del talento académico, privilegiando las necesidades educativas y estrategias de apoyo en el ámbito escolar (Artola et al., 2005; Pérez, 2004, Raglianti, 2009). No obstante, en la década de los 90’ se empieza a otorgar mayor importancia a la interacción que se establece entre padres, hermanos e hijos/as con altas capacidades. Así, se evidencian distintas formas en cómo los padres significan tener un hijo/a con altas capacidades: para unos puede estar asociado a alegría, desafíos o triunfo social, en cambio para otros, puede ser una fuente de preocupación, ansiedad o temor al sentir que no están preparados para apoyarlo. No obstante, existe un consenso en que “todos los padres tienen necesidad de información sobre su hijo, sobre lo que significa tener talentos especiales y sobre como poder sentirse útiles en su educación” (Artola et al., 2005, p. 102)

Se señala que los principales sentimientos asociados a la experiencia paterna de tener un hijo diferente, es de ansiedad y preocupación asociada a las siguientes áreas: etiqueta o estigma social vinculado al talento, inseguridad o ansiedad por no saber encauzar o apoyar el talento de su hijo/a, estrés frente a las demandas constantes de su hijo/a, interacción o rivalidad entre hermanos, adaptación y desempeño en el centro escolar e interacción con la comunidad o barrio (Pérez y Domínguez, 2000; Raglianti, 2009).

Por lo tanto, se enfatiza en la relevancia de la estimulación del talento por parte del ambiente familiar del/la joven con alta capacidad, especialmente que las figuras parentales cuenten y/o accedan al capital cultural y condiciones que garanticen la satisfacción plena de las necesidades de sus hijos/as (Peñas, 2006).

Al mismo tiempo, se plantea la importancia de un estilo parental democrático, que favorezca la participación de los hijos/as en la toma de decisiones. Atendiendo a las características que

presentan, se recomienda la participación del/a adolescente en la solución de problemas de la familia, posibilitando la expresión de sus ideas, puntos de vista y pensamientos en el ambiente familiar, de esta manera enfatizar en el desarrollo de su competencia personal y autoestima. En cambio, el/la joven talentoso/a que no se siente partícipe de las decisiones que se toman en su sistema familiar, se sentirá poco reconocido/a o validado por el resto de los integrantes (Cáceres et al., 2011).

2.1.3.1.1. Adaptación social y estrategias de afrontamiento.

El estudio de la adaptación o ajuste social de los/as adolescentes en estos ámbitos: familiar y escolar, dan cuenta de la diversidad de factores que influyen en la interacción, desarrollo y manejo del talento. En este sentido, un aspecto relevante de considerar es el *modo y tipo de estrategias de afrontamiento* utilizadas, fundamentales en la adaptación o ajuste presentado por el/la adolescente. El uso de estrategias de afrontamiento efectivas o adaptativas facilita volver a un estado de equilibrio, minimizando los efectos negativos del estrés que puede generar la situación, independiente de que solucione el problema (Fernández, 2009).

En la población con talento académico este tema ha sido estudiado a lo largo de los años, destacándose la revisión hecha por Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), quienes plantean que los/as estudiantes talentosos presentarían una aproximación más cognitiva al enfrentarse a situaciones de la vida, mostrando mayor crítica y uso del razonamiento que sus pares no talentosos (como se citó en Sánchez, 2006).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento utilizadas en el ámbito social, Swiatek (1995) plantea que los/as estudiantes talentosos/as comúnmente utilizan la negación de su alta capacidad cognitiva como una forma de evitar el rechazo de sus pares y conseguir aprobación social dentro del grupo. Esta estrategia iría desde minimizar la visibilidad de su alta capacidad, no compartiendo información acerca de sus habilidades o intereses y utilizando un vocabulario más cercano al utilizado por su grupo de iguales, hasta la negación o camuflaje, que los puede llevar a tratar de convencer no sólo a los demás, sino también a sí mismos de que no poseen talento académico.

El año 1997, Sowa y May realizan un estudio cualitativo con 20 niños/as y adolescentes con talento académico, acerca de su modo de afrontamiento ante las demandas y presiones. Los resultados del estudio, muestran que aquellos/as estudiantes con buen ajuste social, buscan oportunidades para fortalecer su identidad personal y se sienten más cómodos expresando sus creencias personales, promoviendo así, mayor confianza en sus propias capacidades cognitivas. Específicamente en cuanto al modo de afrontamiento, se evidencia que quienes tienen una buena adaptación, buscan incorporar a otros en su sistema de evaluación de la situación. En este sentido, sugieren que una forma de promover un buen ajuste social, es ayudar al niño/a o adolescente talentoso a empatizar y entender los puntos de vista de pares u otros, incluso cuando pueden ser distintos a ellos/as.

2.1.3.1.2. Adaptación social e inteligencia emocional.

Otro elemento que se ha investigado en esta población es el nivel de inteligencia emocional y sus implicancias en la adaptación social de los/as estudiantes. Este concepto se ha utilizado como una forma de integrar una variedad de características socioemocionales presentes en los estudiantes con talento académico, como mayor sensibilidad, empatía e intensidad emocional, posibilitando un marco científico estructurado para el estudio de su adaptación o ajuste social (Prieto y Hernández, 2011).

La *inteligencia emocional* se puede definir como un “conjunto de habilidades al servicio de la adaptación como seres sociales, impelidos a establecer nexos relacionales con otros y al servicio de una exitosa aplicación práctica de los talentos intelectuales” (Céspedes, 2007, p. 109). El concepto tiene sus orígenes en el reconocimiento de los aspectos no cognitivos de la inteligencia. No obstante, es con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, donde se afianza la idea que el CI no explica plenamente la capacidad cognitiva, pues no toma en cuenta otros tipos de inteligencia como la *interpersonal* (capacidad para entender las motivaciones de las personas y colaborar con ellas de manera eficaz) ni la *intrapersonal* (se dirige hacia el interior, conocerse a sí mismo, comprender virtudes y defectos) (Gardner, 2004). El término inteligencia emocional se difunde mayormente a partir de las publicaciones realizadas por Goleman, quien hace hincapié en la educación o alfabetización emocional como una forma de fomentar la empatía, tolerancia a la frustración y trabajo en equipo entre otras (Goleman, 1995).

Entre las investigaciones realizadas en adolescente con talento académico, se destaca el estudio realizado por Chan (2003), cuyos resultados son un aporte al entregar ciertas directrices del funcionamiento de la inteligencia emocional en esta población. Su investigación se centró en la inteligencia emocional y su relación con estrategias de afrontamiento social en jóvenes con talento, comprendiendo a 259 estudiantes (12-16 años) que participaban en un programa especial de superdotados en Hong Kong, a quienes se les aplicó cuatro instrumentos para evaluar dichos aspectos. Los resultados arrojaron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a evaluación y regulación de las emociones, mientras que puntuaciones bajas en habilidades referidas a la sensibilidad para expresar sus emociones a los otros y uso de las emociones para resolver los problemas. En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus compañeros.

Posteriormente, se han llevado a cabo otros estudios como el realizado por Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández (2008) quienes comparan la percepción de inteligencia emocional en jóvenes talentoso con pares no talentosos (España e Inglaterra), no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre ambos. En esta misma línea, Zeidner (2005) a partir de los resultados poco concluyentes de su estudio, sugiere y enfatiza la importancia de continuar realizando estudios en esta área.

2.2. Abordaje de necesidades educativas y socioemocionales en adolescentes con talento académico.

En este apartado se revisan los dos ámbitos de atención de adolescentes con altas capacidades: educativo y socioemocional. Se realizará una contextualización de la atención educativa de esta población, puntualizando en la modalidad extracurricular desarrollada especialmente en nuestro país a través de los programas de talentos académicos. Además se detallan antecedentes relevantes del Programa Beta PUCV en el cual se circunscribe esta investigación.

Finalizando con una profundización teórica de la atención de necesidades socioemocionales de este grupo, y revisión de investigaciones actuales realizadas en el área.

2.2.1. Atención educativa de estudiantes con talento académico.

La educación de niños/as y jóvenes con talento académico puede llevarse a cabo a través de diversas modalidades, aquellas que se realizan dentro del sistema escolar como: actividades de enriquecimiento fuera de la sala de clases o *pull-out*, clases especiales, diferenciación curricular en una clase común o colegios especiales diseñados para atender talento académico; y aquellas que se realizan fuera como: programas de aceleración (adelantar cursos) o de enriquecimiento extracurricular (Bralic y Romagnoli, 2000).

En nuestro país, el abordaje de esta población es aún incipiente (Cáceres et al., 2009). Un impulso importante se encuentra en la Ley General de Educación, en la cual se incorporan avances en materia curricular, en cuanto a la flexibilidad y cobertura de poblaciones específicas (Ministerio de Educación, 2009). Desde las Políticas Nacionales de Educación Especial correspondientes a los años 2006-2010, se evidencia un mayor avance al incorporar el tema de la atención a la diversidad, incluyendo específicamente a esta población. Se plantea que podrán realizar adaptaciones curriculares, consideradas como medidas de carácter extraordinario para “aquellos alumnos que por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa que se les ofrece no logran el máximo desarrollo de sus capacidades o experimentan significativas dificultades de aprendizaje que limitan su progreso en el currículo y que, por tanto, requieren de ayudas pedagógicas que complementen los planteamientos curriculares. Este puede ser el caso de alumnos con algún tipo de discapacidad, con problemas de aprendizaje o con altas capacidades” (Ministerio de Educación, 2005, p.39).

Desde el 2001 comienzan iniciativas formales de atención educativa de estudiantes con talento académico, a través de la creación de programas de enriquecimiento extracurricular en contexto universitario. Así surgen los seis programas de talento en nuestro país: PENTA-UC (Pontificia Universidad Católica de Chile), DeLTA (Universidad Católica del Norte), PROENTA (Universidad de La Frontera), TALENTOS UdeC (Universidad de Concepción), BETA (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y ALTA UACH (Universidad Austral de Chile). Éstos se establecen al alero de instituciones universitarias, con el fin de contribuir a la equidad en niños/as y jóvenes con talento que no poseen los recursos para su desarrollo (DeLTA UCN et al., 2012).

En la V Región se sitúa el *Programa Beta PUCV*, iniciativa educacional que “busca contribuir al desarrollo integral, comportamientos prosociales y habilidades de orden superior en niños, niñas y jóvenes con talento académico, provenientes preferentemente de sectores socioeconómicos vulnerables de la región de Valparaíso, por medio de la creación de oportunidades educativas de alta calidad” (DeLTA UCN et al., 2012, p. 42). Nació el año 2006, definiéndose como un programa de enriquecimiento extracurricular, paralelo y complementario a la educación formal que atiende a estudiantes de 7° básico a 4° medio, principalmente de establecimientos municipalizados de seis comunas de la región: Viña del Mar, Valparaíso, Quilpué, Quillota, Casablanca y El Quisco. Los estudiantes asisten a clases los días viernes y sábados, en áreas relacionadas con las ciencias básicas, formales y aplicadas, ciencias sociales y humanidades, así como talleres de música, deportes, computación e idiomas (DeLTA UCN et al., 2012).

El Programa tiene como propósito incentivar el área de desarrollo cognitivo, fortaleciendo el interés de los/as estudiantes por el conocimiento y pasión por el aprendizaje. Lo anterior, sin descuidar el desarrollo integral de los/as niños y jóvenes, por lo que también se intenciona el desarrollo de comportamientos prosociales. Para esto posee un Área de Desarrollo Socioemocional, que pretende contribuir al fortalecimiento de las competencias personales y sociales de los/as estudiantes con altas capacidades (Oneto, 2013). Se realizan diversas actividades e iniciativas como: coordinación de taller de orientación vocacional, jornada a padres y apoderados, realización de investigaciones, actividades extracurriculares asociadas al área, así como atención psicológica de estudiantes del programa. Los estudiantes que reciben atención en el Programa se refieren a casos que presentan las siguientes características⁶:

- a) Complejidad leve a mediana, implicando un proceso acotado de intervención (1 a 2 semestres aproximadamente).
- b) Aquellos casos que presentan dificultades en su trayectoria educativa como principal motivo de consulta.

⁶ La información es entregada por psicóloga del Programa Beta (Coordinadora del Área Socioemocional) durante la segunda entrevista, pues no existe un documento formal desde el programa Beta que señale este aspecto.

c) Casos de mayor complejidad, donde se visualiza la generación de una alianza con el profesional del programa, por lo que podrían presentar una posible deserción frente a una posible derivación a otros centros de atención.

Otros casos de mayor complejidad, donde se visualiza la necesidad de un proceso psicodiagnóstico en profundidad y una intervención de mayor duración, se realiza derivación a centros de atención psicológica, preferentemente universitarios. Se realiza una coordinación con estos centros para realizar un seguimiento a los casos, de modo de visualizar avances y continuidad del proceso.

Con respecto a los antecedentes socioeconómicos del total de estudiantes pertenecientes al Programa Beta⁷ es posible señalar que la mayoría de ellos/as vive junto a ambos padres (73,9%). Un porcentaje menor vive sólo junto a su madre (23,2%), vinculado al fallecimiento del padre (2,2%) o distanciamiento (5,5%). En cuanto al ingreso promedio familiar, un 62% recibe menos de \$500.000, de ellos un 26,5% recibe entre 100.000 y 200.000. Del nivel de escolaridad máximo alcanzado, se observa un mayor porcentaje de padres y madres que tiene educación media completa (32% y 38% respectivamente), seguido de un 14% que tiene educación básica completa. La situación laboral de los padres muestra un mayor porcentaje de apoderados que posee una ocupación estable (72%) y en menor grado, ocupación inestable (12%). Las madres o apoderadas refieren ser dueñas de casa en su mayoría (59%) y ocupadas (34%) preferentemente.

De la totalidad de estudiantes, un 80% provienen del sector municipal de educación, un menor porcentaje estudia en establecimientos de tipo particular subvencionado y particular pagado (11% y 9% respectivamente). Además, existe un mayor porcentaje de estudiantes de enseñanza media (55,5%), por sobre estudiantes de enseñanza básica (44,5%).

⁷ Se consideró los antecedentes entregados por el/la apoderado/a en la ficha de ingreso al momento de matricular a su hijo/a al programa, tomando en cuenta la generación de egresados 2011, 2012 y 2013 de manera de ser una realidad representativa de los casos analizados.

2.2.2. Atención de necesidades socioemocionales en adolescentes con talento académico.

El campo de atención educativa a niños/as y jóvenes con talento, ha centrado su atención mayoritariamente en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de este grupo. Sin embargo el abordaje de las necesidades socioemocionales y orientación vocacional de los/as jóvenes con talento mediante servicios de atención psicológica diferenciada ha sido desarrollado en menor medida (Moon, 2004; Robinson et al, 2002).

No obstante, es posible encontrar literatura que plantea distintos modelos y estrategias desarrollados por clínicos para abordar las necesidades socioemocionales de esta población. Los principales modelos que se identifican en este campo son los siguientes: a) *Modelo de Silverman* (1993), quien propone 3 ejes orientadores: logros en lo moral (altruismo, compasión), bienestar (autonomía, autoeficacia), rendimiento (creatividad y contribución a la sociedad); b) *Modelo de Mahoney* (1997), quien se focaliza principalmente en la importancia del desarrollo de la identidad; c) *Modelo de Colangelo* (1997), quien enfatiza en la adaptación saludable de los estudiantes, mediante el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, de esta forma desarrollar seguridad, poder de decisión y empoderamiento acerca de su vida (como se citó en Reis & Moon, 2002).

Las estrategias más comunes señaladas son: counseling y terapia individual/familiar en colegios o espacios privados, estrategias para ayudar a los estudiantes a comprender sus propias habilidades y sentimientos asociados a ser diferentes, discusiones y presentaciones para enfrentar el estrés frente altas expectativas, enseñanza de toma de decisiones y resolución creativa de problemas, estrategias de afrontamiento como ejercicios de relajación e imaginación, videoterapia, biblioterapia y workshop para orientación vocacional (Reis & Moon, 2002; Flores, 2005).

En términos generales, *el counseling* es definido como un proceso para ayudar a las personas a aprender a solucionar problemas interpersonales, emocionales y toma de decisiones. Se distingue de otras modalidades de intervención psicológica, por su brevedad y utilización de recursos que la persona ya posee para la resolución del problema, por sobre el aprendizaje de nuevas habilidades que alargaría el proceso de intervención (Froján, 1998).

El counseling ha sido ampliamente utilizado en los contextos educativos. En el campo de la educación de talentos se ha definido como “una actividad de soporte socioemocional, que apoya el aprendizaje” (Flores, 2005, p. 8). El énfasis se encuentra en la resolución de problemas e intervención en crisis, de esta forma, un counselor o consejero es una terapeuta que ayuda a resolver adecuadamente los problemas (Colangelo, 2002b).

Este tipo de intervención de orientación psicoeducativa, incorpora aportes tanto de la psicología clínica como de la psicología educacional especializada en talento, siendo parte importante del proceso, considerar y conocer las características particulares de los/as adolescentes con talento que posibilite un acercamiento comprensivo y no patologizante de éstas (Fornia & Wiggins, 2001; Sánchez, 2006). El manejo y conocimiento de características y necesidades socioemocionales, permitiría en cierto sentido, conocer los esquemas mentales y emocionales que predominan en ellos/as, posibilitando diseñar un modelo de intervención más completo e individualizado (Sánchez, 2006). En cambio, el escaso conocimiento acerca de esta temática, ya sea por falta de información o formación, puede llevar que adolescentes con talento sean “mal diagnosticados por los profesionales o “etiquetados” según las normas y características de la población normal” (Flores, 2005, p. 9-10), afectando sus posibilidades de desarrollo y de recibir la ayuda adecuada.

El manejo que puede poseer el profesional en esta área, es la base para favorecer en el mismo adolescente, un mayor conocimiento de sus propias características y manejo de los desafíos que implica poseer talento académico, siendo central para el desarrollo de autocontrol emocional y social. Un adolescente talentoso que no entiende sus diferencias, puede tener considerables dificultades para verse a sí mismo de manera positiva, incrementando sentimientos de aislamiento e incompreensión por parte de su entorno (Silverman, 2002).

Se establecen ciertos momentos en la trayectoria vital de un estudiante donde se han observado mayores necesidades y problemáticas, siendo relevante y atingente el apoyo psicoeducativo a través de servicios de counseling. La intervención durante los primeros años de escolaridad es uno de ellos, con el fin de apoyar a niños/as con talento académico a enfrentar las expectativas escolares en su trayectoria educativa, y a los padres entregar orientación en torno a las características de su hijo/a. También los momentos de transición y cambios en la trayectoria

educativa (ej. cambio de colegio, paso a enseñanza media) son vistos como periodos críticos (Moon, 2002). Asimismo, los autores D. Clasen y Clasen (1995) plantean que “la necesidad de counseling es muy importante en la adolescencia temprana, en donde muchos adolescentes talentosos enfrentan los conflictos de logro/afiliación” (como se citó en Neihart et al., 2002, p.214).

El *counseling* también se ha aplicado a nivel familiar, siendo denominado: counseling familiar, psicoeducación, terapia sistémica o familiar, entre otras. Este proceso es entendido como el “proceso dinámico entre personas que son expertos acerca de su vida, las fortalezas y los problemas, y un *counselor* con experiencia en los procesos del sistema y su dinámica (por ej. persona, familia, escuela o sociedad), el desarrollo humano, bienestar, patología, diversidad y técnicas terapéuticas” (Thomas, 2006).

Como temáticas relevantes a abordar con las familias se señalan: necesidad de entender las características del desarrollo asociado al talento y su impacto en el sistema familiar (Moon & Thomas, 2003); comprensión de la función o rol que cumple el hijo(a) en la familia, especialmente el fenómeno de parentalización (Moon & Hall, 1998; Thomas, 2006); interacción entre la familia y la comunidad asociado a estigmatización y presiones sociales (Fornia & Wiggins, 2001), entre otras.

La revisión de los elementos centrales de counseling individual o familiar, permiten tener una visión general del desarrollo teórico en relación al apoyo a las necesidades socioemocionales, destacando aspectos como: a) conocimiento de las características particulares y necesidades socioemocionales por parte del profesional, b) comprensión de características asociadas al talento desarrollo por parte del/a adolescente, c) visión sistémica en abordaje de problemáticas, considerando sistema familiar, escolar y comunidad (Fornia & Wiggins, 2001; Moon & Thomas, 2003; Sánchez, 2006).

Este mayor avance de literatura acerca de modelos y estrategias de counseling individual y/o familiar en la población infanto-juvenil talentosa, no es correspondiente al número de investigaciones acerca de su validez y efectividad empírica (Moon & Thomas, 2003). Los modelos antes descritos entregan sugerencias generales de cómo intervenir con estudiantes

talentosos, sin embargo existen muy pocos estudios empíricos que permitan una mayor profundización y despliegue de líneas actuales de investigación acerca de la eficacia y especificidad de estos modelos. Al respecto, se plantea que “no hay casi ningún resultado de investigación disponible sobre la eficacia en las modalidades, aproximaciones o estrategias específicas de counseling con individuos con altas capacidades y sus familias. Además sabemos muy poco acerca de cómo los procesos de terapia pueden ser diferentes cuando los clientes suelen ser de alta capacidad” (Neihart et al., 2002, p.218).

A partir de lo anterior, en los últimos años ha surgido una línea de investigación incipiente que acogiendo esta necesidad, ha estudiado la práctica clínica y/o psicoeducativa de la atención de niños/as y jóvenes con alta capacidad. El estudio realizado por Moon (2004), es una primera aproximación a estos propósitos, al indagar la percepción de los servicios de counseling y su aplicación diferenciada para la población de estudiantes talentosos. Se recogió la opinión de 335 personas (incluyendo padres, educadores y counselors) a través de una encuesta elaborada por los autores. El análisis de los resultados se llevó a cabo a través de métodos cuantitativos (descriptivo e inferencial) y cualitativos (análisis de contenido).

Los hallazgos de este estudio sugieren que las diferentes entidades consultadas, reconocen la existencia de necesidades en el área social, emocional, familiar y de orientación vocacional, asociadas a estudiantes con talento académico, especialmente aquellas dificultades que enfrentan a causa de su talento como: relaciones entre iguales, ajuste emocional y social, y manejo del estrés. Estas necesidades podrían ser satisfechas adecuadamente por servicios de counseling especializado en talento, sin embargo existiría una baja disponibilidad de éstos servicios y personal capacitado para su adecuada atención (Moon, 2004, p. 243). Esto pone al descubierto que el avance, mayor sensibilización y conocimiento de las necesidades de esta población, no se ha traducido en la práctica a un mayor desarrollo de atención específica para estas necesidades.

En este contexto, los autores Còte y Kiss (2009) entregan algunos lineamientos teóricos para la intervención desde el ámbito clínico. Destacan la importancia de intervenir en torno a los mecanismos de defensa patológicos que podrán presentar los niños/as y jóvenes talentosos/as, especialmente, cuando se recurre a tales mecanismos de manera repetida para evitar enfrentar el impacto afectivo de conflictos. Dentro de los mecanismos de defensa señalan el uso primordial de

la intelectualización, racionalización, aislamiento, tendencia al conformismo e intento por pasar desapercibidos/as en los contextos sociales (como se citó en Cáceres et al., 2011).

En consideración a la falta de estructuración y testeo empírico de las intervenciones en talento, y la consecuente ausencia de orientaciones para profesionales que trabajan en esta área, Wood (2010) realizó un estudio con el propósito de determinar cuáles son las técnicas, estrategias o "mejores prácticas" frecuentemente citadas en la literatura, que se producen realmente en el setting-counseling en la escuela. Esto considerando la propia experiencia de los estudiantes con respecto al counseling recibido en su escuela. La investigación de corte cuantitativo, encuestó a 153 adolescentes superdotados y talentosos del estado sudoriente de EE.UU. Los resultados arrojan que la mayoría de los estudiantes perciben condiciones básicas de orientación y técnicas de apoyo en sus consejeros. Sin embargo, reportan sentirse poco comprendidos en temas referidos al talento, como pasión por el aprendizaje, motivación de logro y asincronía, señalando que estos temas fueron escasamente considerados por el profesional durante la intervención. Además, se plantea que la utilización de estrategias de counseling relacionadas a habilidades personales e interpersonales (por ej. estrategias de afrontamiento saludables), se presenta de manera superficial en el counseling de la escuela.

Los resultados del estudio revelan elementos importantes a considerar en el setting del counseling, en cuanto a la relación de consejero-estudiante, así como el conocimiento de aquellas características asociadas al talento académico. Asimismo enfatiza la ausencia de lineamientos claros utilizados en la práctica de counseling con estudiantes talentosos, a partir de lo cual sugiere continuar realizando investigación que recoja: a) tipo de problemas que afectan a los estudiantes y que llevan a la búsqueda de orientación o apoyo psicológico en la escuela, b) satisfacción de los/as estudiantes talentosos con el apoyo recibido y c) orientaciones y técnicas utilizadas por los consejeros o psicólogos/as, que han sido beneficiosas para el cumplimiento de las necesidades y preocupaciones de los/as estudiantes talentosos. Además plantea la importancia de estudios que comparen las percepciones de consejeros y estudiantes, sobre la relación de consejería, habilidades, técnicas más útiles utilizadas y los resultados del proceso. "Son muy necesarios estudios cualitativos que permitan captar la voz de los estudiantes dotados y talentosos en relación a como él/ella experimenta orientación escolar" (Wood, 2010, p. 54).

Este estudio pone al descubierto las necesidades que actualmente se detectan en el ámbito de atención de necesidades socioemocionales con adolescentes con talento académico, develando la escasez de investigación que permita identificar, en la práctica, las estrategias de intervención psicológica que sean de utilidad y concordantes a las características que ellos/as presentan. Frente a esto, es posible señalar la investigación de Ishak & Bakar (2010) quienes en base a estas sugerencias, realizan un estudio preliminar con el propósito de comprender las necesidades de servicios de counseling a partir de la opinión que presentan estudiantes talentosos de Malasia. Esta investigación utilizó método mixto, comprendiendo la aplicación de un cuestionario a 180 estudiantes (cuantitativo) y la realización de entrevistas a 8 estudiantes (estudios de caso).

A partir de las preferencias mostradas por los estudiantes, se plantea que el enfoque cognitivo sería el más adecuado en el proceso de counseling, por sobre el humanista, vinculándose al interés por ser desafiado cognitivamente. Se sugiere además, que el proceso de counseling debe ser diferenciado implicando un enfoque creativo que considere el desarrollo afectivo y cognitivo propio de este grupo. Por ejemplo, la finalización del proceso debe considerar el elevado nivel de autocrítica y ansiedad presentes en los estudiantes talentosos, lo que puede llevar a una mayor sensibilidad frente al término de la intervención, evitando la interrupción brusca. También se plantea que la técnica de confrontación debe ser utilizado con precaución, tomando en cuenta su mayor sensibilidad hacia el entorno e intensidad emocional (Ishak & Bakar, 2010).

La importancia de los hallazgos del estudio, radica en el planteamiento de sugerencias concretas y atingentes para el abordaje de las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, considerando su propia experiencia en relación al proceso de counseling. No obstante, por la calidad de preliminar o incipiente del estudio, los autores señalan la necesidad de “más estudios para comprender mejor el enfoque de orientación y consejería con estudiantes talentosos en Malasia u otros países. Mientras hay muchas buenas prácticas sugeridas en la literatura, hay pocos estudios que sugieren las mejores prácticas proporcionadas por los consejeros escolares para los estudiantes dotados” (p. 388).

La revisión de estos estudios, permiten constatar los avances o aportes iniciales que se han llevado a cabo en esta temática en los últimos años, los cuales se asocian principalmente al *counseling* como práctica de atención psicológica a adolescentes con talento académico. Al

mismo tiempo, pone en evidencia la escasa investigación empírica en el área clínica con ésta población que posibilite explicitar aquellos elementos centrales de la atención diferenciada en el abordaje de sus necesidades socioemocionales. Lo anterior, lleva a una carencia de lineamientos o planteamientos específicos que surjan desde la práctica y experiencias llevadas a cabo.

En nuestro país, es posible identificar sólo un estudio centrado en el counseling con estudiantes con talento académico, realizado por Flores (2005) en el Programa Penta UC. Los propósitos de esta investigación se vinculan a indagar y describir las necesidades de orientación psicoeducativa de los alumnos con talento, incluyendo la percepción de estudiantes y profesionales del programa. Los principales resultados indican que existe coincidencia entre las demandas de los alumnos y los servicios de desarrollo personal ofrecidos por el programa. Sin embargo, se determinan ciertos vacíos: un equipo profesional con pocas herramientas y espacios formales para ejercer la función de orientación psicoeducativa, y un alto porcentaje de jóvenes que demandan mayor apoyo, planteando la relevancia de considerar aquellas características particulares y sugiriendo diversas estrategias para su adecuada atención.

De esta manera, el estudio reafirma la idea de la escasez de herramientas y lineamientos concretos disponibles para los profesionales que trabajan en esta área. Este diagnóstico tendría ciertas implicancias, en cuanto al descontento o disconformidad de los/as adolescentes en relación a la atención recibida, la cual muchas veces no es concordante a sus necesidades o características. Además pone en evidencia la baja realización de investigación en nuestro país acerca de niños/as y jóvenes con talento académico, en especial, vinculado a las necesidades socioemocionales y apoyo psicológico del grupo particular.

En este contexto, se enmarca la presente investigación, centrada en conocer las estrategias⁸ de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, como una forma de aportar en la entrega de herramientas a los profesionales que atienden actualmente, o pudiesen atender en el

⁸ Se utiliza el término *estrategias* como una forma de conceptualizar aquellas actividades mediante el sujeto escoge, organiza y gestiona sus acciones con miras a cumplir una tarea o alcanzar una meta (Doron y Parot, 1998). Es decir todas aquellas acciones que contribuyan a lograr un fin u objetivo predeterminado. En Psicología Clínica la determinación de estrategias de intervención se contextualiza en la tendencia de identificación de intervenciones con apoyo empírico, conocidas como intervenciones apoyadas en la evidencia. Esto ha llevado a determinar y desarrollar estrategias de intervención que sean efectivas para afrontar los distintos problemas (Vera-Villaruel, 2004).

futuro, a un/a adolescente con alta capacidad. Al respecto se señala que la importancia de investigación en esta temática se sustenta en que “muy pocos profesionales de salud mental saben cómo adaptar sus estrategias de counseling para conocer mejor las necesidades individuales en alta capacidad. *Counselors* mal entrenados pueden patologizar características normales de los alumnos con talentos, como el perfeccionismo y la sobre-excitabilidad” (Moon, 2002, p. 218).

Se considera relevante conocer la práctica de atención clínica y/o psicoeducativa que se lleva a cabo en nuestro país, a través de los programas educativos de talento académico. En estos espacios se realizan procesos de acompañamiento psicológico, conceptualizado o no como counseling⁹, cuyo desarrollo considera aquellas características particulares y rasgos asociados al talento académico. No existen estudios ni publicaciones que hayan formalizado, explicitado o difundido aquellas estrategias utilizadas en éstos programas, siendo fundamental rescatar estas prácticas, aportando de esta manera a la atención especializada de adolescentes con talento académico.

Con el fin de delimitar aquellas necesidades socioemocionales a la cual se aboque el abordaje, se considerarán los resultados del estudio de Cáceres et al. (2011), quienes plantean que la adaptación o ajuste social puede ser un área de vulnerabilidad en estudiantes con altas capacidades de nuestro país, por lo que ahondar en esta temática puede generar un aporte en el apoyo de adolescentes que presenten este tipo de problemáticas. Esta dimensión será estudiada de manera concreta, a través del afrontamiento de dificultades en el área familiar y escolar.

⁹ El Programa Beta conceptualiza el proceso de atención psicológica como un espacio de escucha activa, contención y abordaje directo de situaciones y/o experiencias complejas y/o difíciles de sobrellevar por los estudiantes (Oneto, 2013). No es definida como un proceso de counseling propiamente tal.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General:

Conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, orientadas al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar, considerando la perspectiva de los actores involucrados (psicólogo/a que la realiza y adolescentes que la reciben).

3.2. Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar las problemáticas explícitas vinculadas al área familiar y/o escolar, que presentan como motivo de consulta adolescentes con talento académico.
- b) Identificar los elementos claves de la intervención terapéutica, según la valoración que realizan adolescentes con talento académico.
- c) Conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, desde la perspectiva del psicólogo/a que la realiza.
- d) Poner en relación y analizar las perspectivas que presentan el psicólogo/a y los(as) adolescentes con talento académico, de la intervención terapéutica orientada al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar, de la cual fueron partícipes.

4. MARCO METODOLOGICO

4.1. Diseño

El presente estudio se enmarca en el **paradigma interpretativo** desde un **enfoque cualitativo**, pues se busca comprender el fenómeno desde los sentidos y significaciones que los actores les asignan (Álvarez-Gayou, 2003). Este enfoque se centra preferentemente en una mayor profundización del fenómeno en estudio, señalando los aspectos y discrepancias que podrían tener cierta trascendencia. “Se orienta a trabajar con aquellas definiciones de lo que es *significativo, relevante y consciente* para los participantes” (Pérez Serrano, 1994, p. 70-71). De esta forma, un marco comprensivo de tipo cualitativo, resulta idóneo para el logro de los objetivos de esta investigación, permitiendo conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica con estudiantes con talento académico, desde la propia visión y valoración que realizan los actores de este proceso.

La elección de un enfoque cualitativo de investigación, se sustenta “cuando no poseemos un conocimiento que se encuentra suficientemente consolidado sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, un argumento importante para elegir un diseño de investigación con metodología cualitativa dice relación con la respuesta que debe darse a la pregunta de investigación. Aquellas preguntas que tienen por finalidad indagar fenómenos sociales desde la lógica interna de los fenómenos, poniendo atención en los actores sociales” (Flores, 2009, p. 79). De esta forma apunta a dos aspectos centrales, por un lado, posibilita explorar fenómenos poco investigados, y por otro, permite rescatar los significados, percepciones y representaciones de realidad de los actores claves de un fenómeno.

El método de investigación utilizado es el **estudio de casos** que consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades únicas, permitiendo identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. Esta modalidad posibilita la realización de una descripción profunda del fenómeno de estudio, así como ampliar la comprensión y descubrir nuevos significados acerca de éste. Es de carácter **descriptivo**, pues se centra en una temática que ha sido escasamente investigada, existiendo muy pocos antecedentes (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2006). Así, los resultados de este estudio por medio del estudio de casos, aporta a la

comprensión de una temática poco explorada, en relación a las estrategias de intervención terapéutica con adolescentes con talento académico.

El propósito principal del estudio de casos es observar las características de una unidad individual, para analizar intensamente un fenómeno que forma parte de ésta y establecer generalizaciones de una realidad más amplia o población a la que pertenece (Pérez-Serrano, 1994).

4.2. Muestra

El tipo de muestreo que se utilizó es el **muestreo de casos homogéneos** el cual busca describir un subgrupo en profundidad, donde lo principal es “que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (Quintana, 2001, p. 51).

A partir de esto, la muestra incluyó **6 estudiantes con talento académico**, participantes del Programa BETA-PUCV entre 18 a 19 años, de ambos sexos, que han recibido atención en el mismo programa durante los años 2012-2013 y finalizado un proceso intervención terapéutica de acuerdo a los objetivos planteados por las psicólogas. Se considerarán estudiantes de enseñanza media, que participan actualmente del programa, y estudiantes de primer o segundo año de educación superior, que hayan egresado del programa el año 2011-2012.

El estudio se enfoca sólo en un programa de talento académico, *el Programa Beta PUCV*, dadas las características exploratorias de la investigación, que lleva a circunscribir la indagación a una realidad determinada, con la proyección de replicar este estudio en otros programa de talento. Además, en términos de tiempo y factibilidad se consideró pertinente mantener límites acotados de la población a incluir.

El criterio de edad de los participantes se establece luego de la revisión bibliográfica, donde se plantea que la *etapa de adolescencia* en la población con talento académico, puede ser vista como un grupo de riesgo, al conjugarse los cambios físicos, cognitivos y socioemocionales propios de este periodo evolutivo y las características particulares del desarrollo asociadas al talento (Raglianti, 2009). Se incluyen adolescentes desde los 15 años, focalizándose así, en estudiantes de enseñanza media, al considerar que esta etapa es concebida como un periodo crítico, que

implica una transición entre el mundo escolar (contención) y el mundo de la educación superior o el mundo laboral (incertidumbre y desafíos múltiples) (Weinstein, 2001). El límite superior de edad (19 años), se establece considerando el rango etáreo establecido por la Organización Mundial de la Salud para la adolescencia.

Otro criterio de inclusión relevante, es *haber recibido atención en el mismo Programa*, esto como un modo de resaltar aquellas particularidades del proceso de atención psicológica y estrategias utilizadas concordantes a la realidad y características de esta población. Como ya se mencionó sólo se atienden algunos casos en el Programa, priorizando: a) aquellos casos de leve a mediana complejidad que pueden abordarse en un proceso acotado, b) de acuerdo al motivo de consulta, casos que presentan dificultades en su trayectoria educativa, c) casos de mayor complejidad donde se visualiza la generación de una alianza con el profesional del programa, y que podría presentar deserción frente a una posible derivación.

De los casos atendidos en el programa se incluyeron aquellos que presentaron *dificultades en su trayectoria educativa y/o conflictos a nivel familiar*, a partir de los cuales se visualizan dificultades de adaptación o ajuste social en estos espacios. Esto considerando los resultados del estudio nacional realizado por de Cáceres et al. (2011), quienes plantean que la adaptación o ajuste social sería un área de vulnerabilidad en la realidad de estudiantes con altas capacidades de nuestro país. Por lo tanto, los casos que cumplieron con el requisito de presentar dificultades en el afrontamiento de problemáticas en el área escolar o familiar fueron seleccionados por las psicólogas del Programa, considerando el motivo de consulta presentado por los/as adolescentes.

Los estudiantes fueron contactados por intermedio de las psicólogas que realizaron la intervención, quienes invitaron a los jóvenes a participar de la investigación. También se incluyó su relato y perspectiva acerca de la intervención que realizan, de esta manera complementar la información obtenida desde los/as adolescentes. Por lo que se entrevistó a dos psicólogas que han realizado intervención psicológica en el Programa BETA-PUCV. Ambas psicólogas poseen especialización en el área clínica infanto juvenil y experiencia en atención psicológica de esta población.

Una de ellas, denominada en esta investigación como Psicóloga 1, tiene un posicionamiento clínico constructivista con experiencia en el área de vulneración de derechos de niños/as y jóvenes. Trabajó en el Programa Beta durante el año 2012 en atención clínica y a cargo del taller de orientación vocacional.

La Psicóloga 2 trabaja en el Programa Beta desde el año 2009 hasta la fecha, a cargo del área socioemocional del programa, realizando atención clínica y derivación en casos de mayor gravedad. Tiene un posicionamiento clínico sistémico.

4.3. Técnicas de Producción y Recolección de Datos.

Se utilizó la entrevista como técnica de recogida de datos, permitiendo consignar “lo que los actores piensan acerca de lo que se está investigando” (Prieto, 2001, p. 39). Éstas fueron **entrevistas focalizadas**, las cuales poseen un formato semiestructurado, centradas en las “experiencias subjetivas de los actores sometidos a la situación de análisis (...) se trata de captar las reacciones cognitivas y emocionales del suceso o acontecimiento que todos ellos han compartido” (Flores, 2009, p. 157).

Este tipo de entrevista, se caracteriza por su especificidad, intentando que el entrevistado de respuestas concretas y centradas en los objetivos de la investigación, sin descuidar que éstas sean entregadas de manera libre y espontánea. Posee un enfoque semidirigido, donde prima la profundidad y el contexto personal, rescatando las implicancias afectivas y carga valorativa del fenómeno estudiado (Flores, 2009). Esta técnica permitió acceder al significado de los/as adolescentes acerca de su experiencia personal en torno a la intervención terapéutica llevada a cabo en el Programa BETA PUCV.

Previamente a la realización de las entrevistas, se les solicitó a los/as estudiantes firmar el consentimiento informado (anexo n° 1), pues todos tenían 18 años o más. En estos documentos se explicitaba el tema, objetivos y metodología de la investigación, el cual debían leer y firmar si se encontraban de acuerdo en participar del estudio.

Se realizó **1 entrevista** con los/as adolescentes pues se logró un grado de profundización suficiente para abordar todos los temas estipulados, siendo innecesario la realización de una

segunda entrevista. Tuvo una duración promedio de 1 hora cada una. La entrevista abarcó las siguientes temáticas: a) Identificación motivo de consulta, b) Presencia de dificultades en ámbito familiar y forma de afrontamiento, c) Presencia de dificultades en ámbito escolar y forma de afrontamiento, d) Dificultades específicas que se mencionen en otros ámbitos, e) Modalidades de afrontamiento al momento de solicitar la terapia, f) Expectativas en relación a la intervención, g) Distinciones de proceso terapéutico llevado a cabo en el programa, h) Valoración del aporte de la intervención y j) Desarrollo de habilidades o herramientas para afrontar dificultades.

En el anexo n° 2 se presenta el guion de entrevista, explicitando las preguntas que orientaron y permitieron explorar las temáticas antes mencionadas. Previamente, se realizó una entrevista de prueba, que permitió aplicar este guion de entrevista y realizar modificaciones en la formulación de preguntas y temáticas a incluir.

Se realizó **1 entrevista** individual a las psicólogas que han realizado intervención psicológica en el programa, con una duración promedio de 1 hora 10 minutos cada una. Previamente se les solicitó firmar el consentimiento informado. La entrevista se orientó a abordar los siguientes aspectos: a) Características y distinciones de la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, b) Abordaje de dificultades familiares y escolares de estudiantes con talento académico, y c) Abordaje de dificultades de casos atendidos (Anexo n° 3). Luego se llevó a cabo una **segunda entrevista**, de corta duración (30 minutos aproximadamente), con el fin de aclarar algunos aspectos y contrastar opiniones entre ambas.

Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas para su posterior análisis.

4.4. Análisis.

El análisis de las entrevistas se realizó por medio de **análisis de contenido**. Este tipo de análisis es entendido como “el proceso de identificación, codificación y categorización de los principales ejes de significado subyacente en los datos” (González y Cano, 2010). “El mensaje debe ser examinado por sí mismo. Pero esto no impide que se pretenda investigar los contenidos latentes, utilizando para ellos indicadores manifiestos que sean reflejo o expresión de los mismos” (Pérez-Serrano, 1994, p. 137).

En este sentido, Mayring (2000) plantea que “el análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (como se citó en Cáceres, 2003, p. 56). De tal forma se releva objetivo interpretativo de esta técnica de análisis, en consideración del contexto social donde se produce el mensaje y significados (Andréu, 2001).

De acuerdo a lo señalado por Flores (2009), el análisis de contenido permite estudiar el contenido de la información, clasificando sus diferentes partes en categorías, definidas como “conceptos derivados de la información obtenida, los cuales representan fenómenos (...) ideas pertinentes que emergen de la información, responden a la pregunta ¿qué pasa aquí? Describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que se encuentran bajo estudio” (Flores, 2009, p. 304). Así, se logran establecer esquemas categoriales acerca de las similitudes y diferencias presentes en los distintos relatos, posibilitando organizar la información en unidades manejables que aporten a la comprensión del fenómeno.

Para la construcción de categorías se llevó a cabo una lectura exploratoria de las entrevistas transcritas, de modo de captar aquellas temáticas preliminares que emergen en los relatos, en relación a las áreas exploradas. Las lecturas posteriores, permitieron ir profundizando en los significados de los/as entrevistados/as y contrastar las distintas perspectivas en relación a las temáticas.

En este proceso de lectura y análisis, se llevaron a cabo dos actividades fundamentales: *categorización* y *codificación*. La categorización “hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006). La elección y definición de las categorías se realizó en función de los objetivos de investigación y marco referencial que orienta la misma, para centrarse en aquellos temas relevantes de analizar. A partir de lo cual se establecieron las siguientes categorías temáticas: motivos de consulta, modalidades de

afrontamiento, expectativas en relación a la intervención, valoración del aporte de la intervención y distinciones del proceso terapéutico. Estas fueron definidas, señalando una breve descripción o conceptualización, y delimitando los temas a abordar.

Por otro lado, la codificación “es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (Osses et al., 2006). “Es el nombre técnico que se aplica a la clasificación o el ordenamiento de datos para su agregación o archivo” (Stake, 2006, p.192). De esta manera, las categorías son representadas a través de “marcas” que se añaden a las unidades de datos para indicar la categoría a que pertenecen. Las más frecuentes son: códigos numéricos, visuales (colores), palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías.

Una vez codificadas y categorizadas, las unidades de datos se agruparon por similitud de temáticas, procediendo a la creación de las subcategorías. Estas subcategorías se configuraron a partir de los significados compartidos por el grupo de adolescentes, mostrando aquellos elementos comunes a los relatos. Los aspectos disímiles también fueron señalados, siendo reflejados en la denominación de la subcategoría de manera de representar el punto en conflicto o en discusión.

El mismo procedimiento se realizó para analizar el relato de las psicólogas, agrupando las subcategorías construidas de acuerdo a las siguientes categorías temáticas: características de la intervención terapéutica, consideración de aspectos del desarrollo ligado al talento, principales dificultades detectadas en el motivo de consulta y abordaje de problemáticas detectadas.

Luego se llevó a cabo la vinculación y análisis de ambas perspectivas (adolescentes y psicólogas), en diálogo con el marco de referencia construido, con el fin de responder a los propósitos de esta investigación. Se presentaron los principales hallazgos en cuanto a las problemáticas presentes en los/as adolescentes, elementos claves de la intervención según los/as adolescentes y estrategias de la intervención terapéutica desde la perspectiva de las psicólogas.

Es importante considerar que el análisis cualitativo de contenido categorial se caracteriza por una tendencia recursiva, la cual implica una constante revisión y reelaboración del proceso de

análisis, propiciando una mayor profundización de las interpretaciones construidas (Vásquez, 1994).

4.5. Aspectos Éticos

Se consideró relevante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

a. Contacto con adolescentes: El contacto con los/as adolescentes se realizó a través de la psicóloga que llevó a cabo la intervención, quien les explicó de manera general, los objetivos de la investigación y los invitó a participar de ésta. Esto con el propósito de no traspasar la confidencialidad de fichas de atención que se utilizan en el programa.

b. Uso de consentimiento informado: Una vez que las psicólogas y adolescentes accedieron a participar en la investigación, se les entregó el consentimiento informado, el cual fue leído y firmado. Previamente a la firma del documento se les dio un tiempo para resolver dudas acerca de éste, el cual fue redactado utilizando como referencia las recomendaciones entregadas por el Comité de Ética de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Chile.

c. Detección de nuevos motivos de consulta: Se consideró la posibilidad de derivación psicológica en caso de detectar durante las entrevistas temáticas no resueltas o la necesidad de apoyo psicológico. Esto no fue necesario en la mayoría de los casos. Sólo uno de ellos, solicitó atención nuevamente retomando el proceso con la psicóloga del programa.

d. Retroalimentación de resultados: Al finalizar el proceso se les entregará feed-back de los resultados a los/as adolescentes, permitiéndoles conocer de manera general los hallazgos de la investigación. También se realizará una presentación de la investigación y principales resultados, a las psicólogas del programa y miembros del equipo, de esta manera aportar a la práctica clínica y psicoeducativa realizada.

5. RESULTADOS

A continuación se presentará el análisis de datos, el cual se realizó a través de categorías y subcategorías que muestran los temas emergentes presentes en el relato de los estudiantes que participaron de esta investigación. Para esto, se introducirá brevemente a cada caso presentando los antecedentes relevantes de cada uno/a, motivo de consulta y perspectiva acerca del proceso terapéutico que fue parte. Se utilizó un nombre ficticio como forma de mantener la confidencialidad. Cada caso es complementado con la visión de la psicóloga que abordó el caso, enriqueciendo el análisis intrasujeto que se realiza en este apartado.

Luego se muestra la perspectiva de las psicólogas acerca de la intervención terapéutica con adolescentes con talento académico, a través de categorías que muestra su visión en torno a los siguientes temas: características y distinciones del proceso, problemáticas identificadas y estrategias pertinentes para su abordaje. Los dos primeros casos fueron atendidos por la Psicóloga 1 y los casos siguientes, por la Psicóloga 2.

5.1. Presentación de casos.

a. Andrea

Andrea tiene 18 años, estudia primer año de la carrera de Teatro en una universidad pública de la quinta región. Su educación básica y media la realiza en el sistema municipal e ingresa al Programa Beta el año 2006, desde 6° básico a 4° medio. Actualmente vive con su madre, padrastro, hermana mayor (21 años) y hermano menor. Con su padre biológico mantiene una relación distante.

De los antecedentes socioeconómicos, es posible mencionar que su madre tiene escolaridad completa, y actualmente posee una ocupación laboral estable. Su padrastro se encuentra cesante. Su ingreso promedio familiar es menor a \$500.000.

El ámbito familiar es referido como una problemática importante para Andrea, principalmente por los conflictos en la relación entre su madre y padrastro. El tema económico es señalado como fuente central de discusiones, debido a la falta de interés de su padrastro por trabajar y aportar económicamente al hogar. Andrea se posiciona como mediadora en las peleas que surgen al

abordar este tema, con el fin de proteger a su hermano menor de los malos tratos y mantenerlo alejado de los conflictos.

Esta problemática está presente desde los 10 años, sin embargo es en 4° medio cuando comienza a afectarle mayormente, sumado a dificultades en la relación con su pareja y elección vocacional. Ella refiere esta etapa como un *“proceso en que lloraba mucho, estaba como en depresión y me veían mal”*, que lleva a su entorno cercano (madre y coordinadores pedagógicos) a sugerirle atención psicológica.

Ingresa a atención psicológica en el mes de abril hasta septiembre del 2012 (14 sesiones). De este proceso se destaca la importancia de la alianza terapéutica, donde el interés, preocupación y empatía de la psicóloga, serían aspectos facilitadores de la intervención, al favorecer la adherencia de Andrea al proceso. Al mismo tiempo, el percibir al Programa Beta como un espacio de contención, con el cual posee un lazo afectivo, de alguna manera generaría mayor confianza y disposición a recibir atención psicológica.

Asimismo, la inclusión de su madre en dos sesiones es relevante al posibilitar un cambio en el rol pasivo que ella ocupaba en el sistema familiar, quien al enfrentar la problemática con su pareja, valida de cierta forma la injusticia que denuncia su hija: *“Tuvo la oportunidad de liberarse también y después supo enfrentar a mi padrastro. Como que le hubiera servido más a ella que a mí la sesión. Pero... no, creo que ver a mi mamá tan confrontacional, como lo fue aquella vez, también me ayudó, por ejemplo, a mí a volver a re-encarar a mi padrastro, y como lo vemos ahora está mejor la situación, por ejemplo, trabaja, colabora”*.

Desde el punto de vista de la Psicóloga 1, el proceso se desarrolló bien en su primera etapa, en el sentido que permitió que Andrea enfrentara las problemáticas desde una mirada distinta: *“logro ver las cosas de distintas perspectivas, en términos cognitivos, en términos emocionales...”* (Psicóloga 1). El proceso se orientó principalmente al desarrollo de la identidad, con el propósito de explorar *¿quién soy yo?* en los ámbitos familiares y escolares. Sin embargo, el proceso no tuvo un cierre adecuado pues se vio interrumpido debido a las inasistencias que presentó Andrea a las últimas sesiones.

Una arista relevante de mencionar de este caso, es el abordaje que se lleva a cabo de la crítica social presente en el relato de Andrea, plasmada en su disconformidad con el “sistema” actual y específicamente, con el proceso de admisión a la educación superior; cuestionamientos sociales que entramparían a la joven en la toma de decisiones acerca de su futuro. Este aspecto, que puede ser interpretado como una racionalización que ocultaría su miedo a ingresar al mundo adulto y responsabilidades que ésta implica, en el proceso fue abordado desde el compromiso ético y sentimiento de justicia social, característico de los estudiantes con talento académico. De esta forma, una intervención relevante y efectiva que se realiza durante el proceso, fue guiar a la joven a canalizar su discurso crítico a algún tipo de acción social o reparatoria, por ejemplo, a través de la elección de una carrera que pudiese contribuir a la sociedad.

b. Felipe

Felipe es un joven de 19 años, estudiante de primer año de Medicina en una universidad pública de la región. Su educación básica la realiza en el sistema municipal y la enseñanza media en un colegio particular subvencionado. Ingresó al Programa Beta el año 2006 en 6° básico, egresando en 4° medio.

Su sistema familiar la constituye su madre y hermano menor, de 13 años. De acuerdo a sus antecedentes socioeconómicos, su madre posee un nivel educacional técnico superior completo y tiene una ocupación estable. En cuanto a las relaciones intrafamiliares, señala mantener una relación cercana con la familia extensa por parte de madre. Conoce a su padre a los 17 años, a pesar de haber tenido oportunidades previas, a esa edad se siente preparado y más maduro para hacerlo. También el tema económico sería un móvil para tomar contacto con él, al enfrentar la etapa de ingreso a la universidad y los costos implicados en este proceso.

Esta etapa es narrada por el joven, como un proceso de mucha presión, donde surgen sentimientos asociados a la figura de un padre que estuvo ausente la mayor parte de su vida. Destaca principalmente el hecho que él haya querido que su madre abortara al saber del embarazo, lo cual él refiere como un tema que “*en el fondo me costaba asumir*”. Esta presión es uno de los motivos que lo llevan a derivación psicológica, vinculada a la relación con su padre, pero también a su autoexigencia en el ámbito académico.

Estos temas son referidos como problemáticas abordadas durante el proceso de atención psicológica, el cual se extendió desde el mes de Octubre a Enero del 2013 (14 sesiones). En cuanto a la relación con su padre, el proceso se orientó a las expectativas en torno al vínculo con él y generación de confianza. En el ámbito académico se abordó el afrontamiento de tareas implicadas en el egreso de cuarto medio como elección vocacional, rendición de PSU y postulación a carreras universitarias.

En términos generales, Felipe señala que uno de los aportes del proceso psicológico fue *“que gané confianza y que fue productivo, sentí que me aclaró las cosas, siento que tenía como todo dando vueltas y me centró un poco más”*. El joven siente que logra compartir con otra persona sus preocupaciones y pensar otras alternativas en caso de no resultar lo planificado, visualizando el fracaso como una posibilidad en su actuar. Con respecto a la relación con su padre, Felipe señala que *“no hubiese sido provechoso de que yo hubiese intentado acercarme mucho a él, no sé si me entiende, porque él no se da. (...) pero llegué a darme cuenta de que no era por mí, no era por ser yo sino porque él realmente es así, como individualista”*. De esta forma le permite tener expectativas realistas del vínculo con él y establecer propósitos concretos en cuanto a la relación.

La Psicóloga 1, que llevó a cabo el proceso con Felipe, menciona que éste se centró principalmente en entregar orientación, apoyo y contención al joven durante la etapa que se encontraba viviendo. Tanto el tema académico, ingreso a la universidad, como el vínculo con el padre, fueron abordadas como parte del proceso de identidad y el paso al mundo adulto, siendo relevante el *“ayudarlo a mirar las cosas desde otra perspectiva” (Psicóloga1)*. Esto sería concordante con la valoración que realiza Felipe del proceso quien destaca el poder considerar más opciones o factores al tomar una decisión y así no ser tan “cerrado” frente a las situaciones que enfrenta.

c. Tomás

Joven de 18 años, estudiante de cuarto año medio de un establecimiento municipal de Viña del Mar. Es hijo único y vive actualmente con sus padres. Su enseñanza básica también la realiza en el sistema de educación municipal, e ingresa al Programa Beta en 6° básico (2007), donde permanece seis años y egresa en 4° medio, el año 2013.

En cuanto a los antecedentes socioeconómicos, es posible señalar que ambos padres poseen escolaridad completa y tienen un trabajo estable. Su ingreso familiar promedio es menor a \$200.000.

El motivo principal que lo lleva a derivación psicológica es el tema de orientación vocacional, específicamente en relación a la elección de carrera. Esta confusión en cuanto a sus potencialidades y área de interés, se vincula a la presión que recibió por parte de su madre de estudiar una carrera “rentable”, es decir donde exista campo laboral e implique una buena remuneración, descartando de esta forma, la carrera elegida por él, Periodismo. Sin embargo, a lo largo del proceso, fueron apareciendo otros temas vinculados a la infancia de Tomás y a su ingreso al programa Beta, identificando antecedentes de bullying escolar, estigmatización por parte de profesores, violencia física y psicológica entre los padres, entre otros.

Estas problemáticas, Tomás las enfrenta en soledad, sin expresar sus problemas ni solicitar ayudar a otros, *“iba siempre tratando de demostrar una cara feliz o tonteando (...) trataba de que mis problemas no afectaran al resto porque no me gustaba dar pena”*. Este aspecto es uno de los grandes aportes que visualiza el joven acerca de su proceso psicológico, en relación a ser *“más abierto”* y lograr conversar con otro acerca de sus problemas, en sus palabras *“nunca lo había sacado a flote. Prácticamente era con la primera persona, que no fueran dos amigos, con quien lo hablaba”*. Esta posibilidad de conversar con otros, le permitiría al joven ser más abierto e integrar en su forma de pensar otras alternativas, *“para crecer más en todo sentido, para abrirme más de mente”*.

La Psicóloga 2 se refiere a este proceso, que se extendió desde julio hasta diciembre del 2013 (16 sesiones), destacando la capacidad reflexiva del joven, quien al revisar y abordar el tema de su elección futura, realiza una vinculación con su historia familiar; logrando hacer el nexo de cómo el ser testigo de violencia entre sus padres, afectó su autoconcepto, seguridad personal y deseos de proyectarse. Se lograron avances en cuanto a reafirmar su autoestima y enfrentar con mayor seguridad el tema de su elección vocacional.

d. Valeria

Valeria, es una joven de 19 años, estudiante de primer año de la carrera de Contador Auditor de una universidad tradicional de la región. Su formación educacional primaria y secundaria la realiza en establecimientos municipales, ingresando al Programa Beta en 2° medio (año 2010) hasta 4° medio. Vive junto a su madre, hermano mayor (21 años), hermana menor (15 años) y abuela, quien sufre de alzhéimer.

En cuanto a los antecedentes socioeconómicos de su familia, es posible señalar que su madre posee enseñanza media completa y una ocupación estable, señalando un ingreso promedio menor a \$200.000.

El contexto familiar de la joven, se ve marcado por una gran presencia femenina, como ella menciona: su madre, abuela y hermana... *“mis tres pilares”*. En cambio, las figuras masculinas se ven debilitadas, vinculado a la ausencia de su padre durante toda su infancia e infidelidades por parte de su abuelo, *“no tengo esa figura paterna que me cause afecto por mi papá o por mi abuelo”*.

Valeria recibe atención psicológica cursando 4° medio (12 sesiones de octubre del 2012 a enero del 2013), debido a su desmotivación durante esta etapa, implicando continuas inasistencias a clases así como desinterés en continuar estudios superiores. Esta desmotivación y desinterés en el ámbito escolar, lo vincula principalmente a los problemas que estaba teniendo específicamente en el vínculo con su madre, los cuales se fueron acrecentando durante ese periodo.

Este conflicto se vincula preferentemente a la relación amorosa que mantiene Valeria con una persona del mismo sexo y las resistencias que muestra su madre en aceptar la relación. Esta situación afecta emocionalmente a Valeria, sintiendo que a raíz de esta relación su madre *“perdió la confianza en mí”* *“yo soy muy pendiente de lo que mi mamá, de cómo se siente... entonces ahí mi mamá entró en depresión”*, evidenciando una relación de bastante dependencia emocional con ella. Asimismo la relación de pareja que mantiene su madre y constantes viajes que realizan, lleva a Valeria a sentirse desplazada de las preocupaciones de ella, en un contexto de bastante soledad.

Su modo de enfrentar estas problemáticas está marcado por la culpabilización, *“yo ya no se lo decía a mi mamá, porque las pocas veces que se lo dije también pensaba que era como egoísta de mi parte”*. Esta tendencia a mantener en reserva sus problemas, la lleva a presentar grandes resistencias frente al apoyo psicológico, desechándolo en dos ocasiones como alternativa para abordar su problema. Su primera experiencia en 1° medio, deja de asistir a la segunda sesión por falta de confianza con el psicólogo y en 4° medio, al ser derivada nuevamente, rechaza la oportunidad por la misma razón. Luego, esto se logra revertir, aceptando la derivación al asumir que *“tengo que abrirme porque no me queda otra, porque estaba como empeorando cada vez más y cada vez se me juntaban cada vez más cosas”*.

El proceso llevado a cabo por la Psicóloga 2 se orienta principalmente al fortalecimiento de autoestima en Valeria, problemática que se evidenciaba en sus relaciones de pareja y falta de autovaloración en relaciones de amistad. En el ámbito familiar se promueve al desarrollo de mayor diferenciación hacia los demás, especialmente con respecto a la figura materna. Esto se evidencia en la valoración que realiza Valeria del proceso, donde destaca específicamente este aspecto *“empecé a ser más dependiente de mí, y no de ellas ni de lo que ellas quieren” “también aprendí a no depender tanto de mi mamá, a empezar a desprenderme un poco de ella”*.

e. Fabiola

Fabiola tiene 19 años y estudia Derecho en una universidad privada, siendo su primer año de carrera. Anteriormente estudia Historia en una universidad pública de la región, de la cual se retira por disconformidad con el funcionamiento de la institución. Vive junto a su madre, padrastro y hermana menor.

En cuanto a sus antecedentes socioeconómicos, se señala que su madre posee enseñanza básica completa y es dueña de casa. Su padrastro posee una ocupación laboral inestable. No se cuentan antecedentes acerca de su ingreso familiar promedio.

En cuanto a la dinámica familiar, Fabiola señala mantener una relación conflictiva con su madre, desde los 12 años, etapa que coincide con el nacimiento de su hermana y posterior ingreso al programa Beta. Al nacer su hermana, la relación con su madre cambia, *“para mí fue súper fuerte porque (...) yo era todo para mi mamá” “cuando nació mi hermana producto de este matrimonio*

que tiene mi mamá, para mí fue terrible, yo me sentía que no me querían, me sentía poco valorada en la casa"; comienza demostrar una conducta rebelde y desafiante hacia su madre, donde cada discusión finaliza en culparla de la situación económica que tienen como familia y de no posibilitar la oportunidad de conocer a su padre.

Esta conducta rebelde también deriva a problemas con sus pares y profesores en el ámbito escolar y en el programa Beta, lo que la lleva a atención psicológica en dos oportunidades. Fabiola hace una distinción entre los dos procesos psicológicos que llevó cabo, en relación al tipo de abordaje que se realizó de su problemática. El primero de ellos, a los 12 años, lo reconstruye como un proceso donde se le *"preguntaba cosas que no quería hablar (...) de partida me preguntaba por mi papá"* *"yo creo que no me sirvió porque lo comparo con la psicóloga del programa (Psicóloga 2) de que ella me hablaba de mí, de lo que yo hacía a los otros"*. Esto, pues el proceso que lleva a cabo en el Programa Beta se orienta principalmente al desarrollo de la empatía, siendo derivada posteriormente a terapia familiar, donde se trabaja el vínculo con la madre, y desarrollo de herramientas comunicacionales y de resolución de conflictos. Este proceso se extendió durante tres meses, desde noviembre 2012 a enero 2013 (9 sesiones).

Luego de este proceso, Fabiola señala que fue capaz de perdonar su historia y a su madre, siendo relevante además los valores entregados por la religión. *"A mí en la iglesia me enseñaron de que tenía que ser capaz de perdonar mi historia (...) Cuando perdone a mi mamá se iba a dar la oportunidad de conocer a mi papá. Y cuando lo conocí me di cuenta de que valía callampa"*. Las expectativas de establecer una relación afectiva con su padre, no se cumplen, por el contrario se desilusiona de su actitud e intentos de desprestigiar a su madre *"y al final ella había dado todo por mí"*.

De modo general, uno de los aspectos que destaca del proceso, es el cambio de actitud Fabiola frente al apoyo psicológico, de una posición desafiante, desconfiando totalmente de su aporte y emitir descalificaciones frente a los psicólogos, a una actitud de colaboración y valoración positiva del proceso. En el cambio de actitud se vuelve relevante la conexión de la psicóloga con los temas que realmente afectaban a la joven, por ejemplo, el modo defensivo de responder y conflictos en las relaciones sociales, para luego profundizar en temas de mayor complejidad como la ausencia de su padre.

f. Sofía

Sofía, estudiante de Ingeniería Comercial de una universidad privada-tradicional con aporte estatal, cursa segundo año y tiene 19 años. Realiza su enseñanza básica y media en el sistema municipal, e ingresa al programa Beta en 2° medio.

Actualmente vive junto a su madre, padrastro, hermanos menores (de 17 y 7 años) e hija de 2 años. De acuerdo a sus antecedentes socioeconómicos, es posible referir que su madre posee enseñanza media incompleta y su ocupación es inestable. Su sueldo familiar promedio es menor a \$200.000.

Existen ciertas dificultades en las relaciones familiares, específicamente entre su madre y padrastro, vinculado al consumo de alcohol, problemas económicos y malos tratos. Esto lleva a que la relación entre Sofía y su padrastro sea distante y fría. Con el padre de su hija mantiene una cercana, a veces conflictiva, no obstante ella prioriza su paternidad por sobre su relación de pareja.

La joven queda embarazada en 3° medio, noticia que es recibida con mucha culpa, miedo y preocupación debido a los problemas económicos y familiares que tiene. A su vez, su pololo al saber del embarazo induce a Sofía a abortar, situación que es interpretada por ella como una repetición de su propia historia. *“Mi desesperación por no saber qué hacer (...) que no fueran a querer a mi bebé, o como que incluso él (pololo) no lo hubiese querido, porque como que yo no soportaba que mi papá no estuviera... no sé qué pasó. Pero también como que quizás él no... si iba a estar conmigo, quizás no económicamente, pero como un papá presente y... intenté tomar pastillas”.*

Posteriormente es derivada al psicólogo en su consultorio, donde sólo tiene una sesión, luego es atendida por la Psicóloga 2 en el Programa Beta durante los meses de octubre del 2011 hasta abril de 2012 (22 sesiones). En primera instancia, el proceso se orienta a generar un ambiente de confianza y acogida, pues durante las primeras sesiones Sofía no logra expresar sus preocupaciones y temores, sólo logra decir algunas frases y llorar. En este sentido, fue relevante el respeto por los tiempos y no forzar a la joven a profundizar en temas que aún no estaba preparada para hablar. Así se centran en el proceso de aceptación de la maternidad de Sofía y su

pololo: *“igual nos ayudó harto, por ejemplo en el sentido de aceptar como al bebé, o sea, no era que yo la rechazara ni nada, ni que no la quisiera, pero como aceptar que sí, ya estaba. Como que tenía que enfrentarlo”*.

El tema de no conocer a su padre biológico así como los problemas familiares en su hogar, no son tratados de manera directa, más bien se enfoca en empoderar a la joven para afrontar su embarazo, afianzar la relación entre la pareja para asumir su proceso de paternidad y así calmar uno de los temores presentes en ella, en cuanto a repetir su historia de ausencia de una figura paterna en su vida.

5.2. Análisis del relato de los/as adolescentes:

A. Identificación del motivo de consulta: problemáticas explícitas o latentes de índole familiar, escolar o interpersonal, que llevan al estudiante a solicitar atención psicológica de manera espontánea o derivado por otros, y sus implicancias en la vida del/la joven.

- **Presiones y exigencias asociadas al egreso de cuarto medio.**

Una de las temáticas que se observa como principal preocupación en el caso de los estudiantes entrevistados (sexo masculino), es afrontar la etapa de egreso de cuarto medio, especialmente aquellas tareas implicadas como: elección vocacional, rendición de PSU e ingreso a la educación superior.

Los jóvenes señalan vivenciar esta etapa como un período de mucha presión en torno a su futuro, lo cual se podría asociar a ciertos rasgos que reconocen como autoexigencia y miedo al fracaso (En el caso de Felipe) así como altas expectativas desde los padres hacia sus hijos (En el caso de Tomás).

“Entonces tenía miedo de eso. A fallar en la instancia que había a final de año. Y que aunque yo sé que estaba entrecomillas bien preparado, y me estaba preparando bien, pero siempre está la posibilidad de que falle (...) entonces eso me ponía en realidad algo tenso” (Felipe).

“Básicamente porque no tengo claro todavía la carrera, quiero que me ayude a veces a desestresarme un poco porque la presión es grande” “... tenía como unas pequeñas dificultades con mis padres, más de parte de mi mamá, en el sentido que me presionaban con una carrera en específico, porque yo en un principio estaba pensando en otra carrera donde prácticamente no hay trabajo ni buena remuneración, Periodismo” (Tomás).

Es importante destacar que en ambos, esta problemática es detectada por otra persona (coordinadora estudiantil de enseñanza media del programa Beta), quien explícita la manera en cómo afectan estas dificultades en la vida de los jóvenes y sugiere derivación con la psicóloga del programa. Es de relevancia este aspecto, pues en los dos casos se evidencia gran reserva y autosuficiencia al enfrentar el tema (especialmente en el caso de Tomás), que los lleva a presentar cierta reticencia y recelo en comunicarles a otros lo que sienten, así como solicitar ayuda para abordar la problemática.

“Muchas veces me sentía solo, porque nunca trataba de conversarlo con el resto porque siempre he tenido esa convicción de que no me gusta dar entrecomillas pena” (Tomás).

- **Motivos de consulta que vislumbran dificultades a nivel familiar.**

En el caso de las adolescentes entrevistadas se identifican distintas problemáticas que las llevan a atención psicológica, principalmente vinculadas al ámbito emocional, por ejemplo: dificultades en aceptar embarazo (Sofía), desmotivación y desgano (Valeria y Andrea) o al ámbito interpersonal, por ejemplo: problemas conductuales y agresividad en relación con pares (Fabiola), dificultades en las relaciones amorosas (Valeria y Andrea), entre otras. A pesar de esta diversidad, es posible señalar que en todos los casos, el motivo de consulta se asocia con temáticas a nivel familiar, específicamente en relación a la figura materna.

En dos de los casos estas problemáticas se evidencian en conflictos directos con la madre en cuanto a la relación que establecen con ella, tal como se señala en el relato de las adolescentes:

“Estaba como desmotivada y estaba en 4º medio, entonces yo ya no quería seguir estudiando, quería tomarme el año y retomar el próximo año, porque sentía que estaba teniendo como

muchos problemas con mi mamá y en la parte como amorosa, entonces sentía que todo se juntaba y con el colegio ya no daba más” (Valeria).

“...mi mamá y todos se daban cuenta de que a pesar de que yo tenía una intervención psicológica, el problema siempre volvía a resurgir porque no se me había hecho una terapia con mi mamá, que era mi gran problema que yo tuve con mi adolescencia” (Fabiola).

En los otros casos, se distinguen sentimientos de preocupación en torno a la madre, asociado a un rol de protección por parte del hijo/a, sin derivar a una situación de conflicto con ella. No obstante se evidencia que este rol es asumido como una carga que afecta emocionalmente a las jóvenes.

“Lo que pasa es que yo quedé embarazada, y no sabía cómo afrontar eso, porque tenía como muchos problemas en la casa y también(...) no sabía cómo lo iba a tomar mi mamá, cómo lo iba a tomar mi familia” (Sofía).

“Entonces de una u otra forma afectan los problemas que mi madre tiene con él por sí solo y también los que generan en la casa. Entonces por ejemplo para mí el ver que mi padrastro no trabaja y mi mamá sí trabajaba, es un problema bien fuerte” (Andrea).

- **Ausencia paterna como temática latente.**

A pesar de las preocupaciones, dificultades y/o conflictos asociados a la relación con la madre, ésta es visualizada como una figura presente en la vida de los/as jóvenes, vinculada a valores como el trabajo, esfuerzo, apoyo emocional, etc. De modo contrario, la figura paterna es percibida desde la ausencia, carencia y/o negatividad.

“Yo viví como hasta los 3 meses con él y que después él me iba a ver, porque yo era su regalona, pero yo no sabía eso y después lo vi como a los 7 años para un día del niño que le pidió ir a vernos. Igual aporta económicamente, pero así de verlo, casi nunca lo veía. No tengo esa figura paterna que me cause ese afecto” (Valeria).

“...cuando lo conocí me di cuenta de que valía callampa. Entonces ahí me di cuenta de que en realidad todo lo que le había dicho a mi mamá malo, de que por su culpa yo no conocía a mi

papá, (...) al final, me di cuenta que estuve tan... fui tan hiriente con una persona, con las cosas que yo le decía, que era mi mamá, y al final ella había dado todo por mí” (Fabiola).

En la mayoría de los casos, la ausencia paterna lleva a una búsqueda que se inicia justamente en esta etapa, con la intención de conocer o reencontrarse con esta figura, lo cual se puede vincular a la etapa de la adolescencia en la cual se encuentran los estudiantes, donde se presenta como principal tarea la definición de la identidad (Florenzano y Valdés, 2005).

“... a mi papá lo conocí a los 17, o sea lo conocí a principios del año pasado, pero fue porque yo quise conocerlo en esa fecha. Tuve la oportunidad antes pero como que me sentí, ya a esta edad estoy maduro, puedo hacerlo” (Felipe).

B. Modalidades de afrontamiento al momento de solicitar la terapia: estrategias utilizadas por los jóvenes para hacer frente a las situaciones problemáticas en el ámbito familiar y/o escolar, implicando un esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar y reducir las demandas externas e internas que pueden generar estrés (Lazarus & Folkman, 1986). Evaluación que realiza el/a joven de la utilización de estas estrategias, de las dificultades u obstáculos que se presentaron y búsqueda alternativa de otras formas de solución.

- **Estrategias de afrontamiento marcadas por la autonomía e individualismo.**

En términos específicos, en cada caso se observan distintas estrategias de afrontamiento, correspondientes a las características particulares de cada joven y a la problemática que enfrentan. Así por ejemplo, es posible identificar un estilo confrontacional en Andrea, defensivo en Fabiola, autoculpabilidad en Valeria y evitativo en Felipe, Tomás y Sofía.

No obstante, es posible advertir en todos los casos, una tendencia a mantener en reserva los problemas y preocupaciones frente a los demás, mostrando resistencias en considerar a otros en la búsqueda de una solución a los problemas. Este tipo de estrategia denominado “*reservarlo para sí*”, evidenciaría un estilo de afrontamiento “*no productivo*”, pues no permitiría una búsqueda real de soluciones, al implicar formas de evitación del problema (Solís y Vidal, 2006, p. 35).

“Yo eso lo tenía súper claro pero nunca lo había sacado a flote. Prácticamente era con la primera persona, que no fueran dos amigos, con quien lo hablaba. Ni siquiera lo había hablado antes con alguien de aquí de Beta, pero fueron saliendo a flote” (Tomás).

“¿Y cuál era la problemática que en ese tiempo te preocupaba? Creo yo que podría tal vez haber influido el hecho de que a mi papá lo conocí a los 17 (...) Tuve la oportunidad antes pero como que me sentí, ya a esta edad estoy maduro, puedo hacerlo. Ya pero mira, si nos llevamos bien. Y eso también puede haber influido en el hecho de que entre comillas estaba como presionado, no por mis familiares ni nada, estaba presionado por mí mismo (...) y como yo tampoco, yo no soy muy expresivo, soy como más de guardarme las cosas. Entonces tal vez en un momento me puse mal... Y ahí yo creo que se vio como que estaba el problema” (Felipe).

Estas resistencias en confiar los problemas a otros, se constata claramente en su relato, al momento de ser derivados a atención psicológica, donde priman los prejuicios y sentimientos de desconfianza ante la figura del psicólogo.

“...ella logró sacarme como mi prejuicio que yo tenía con los psicólogos porque por eso yo no quería atenderme psicológicamente, yo decía que no servían (...) Entonces igual siento de que igual ella logró un progreso, que fue un progreso importante, o sea, yo no creía en los psicólogos y después andaba pidiendo yo sola, andaba pidiendo hora en los sicólogos, entonces igual pienso que eso fue una terapia importante” (Fabiola).

“Sinceramente yo no esperaba nada, porque siento que jamás le he tenido la confianza suficiente a un psicólogo. Una vez en la vida me enfrenté a una y fue en el Liceo, en cuarto medio (...) Yo no quería ir, pero fui, y ella me hablaba como que me conociera de toda la vida y yo jamás la había visto en mi vida, entonces ya ahí hubo un rechazo y no le conté nada” (Andrea).

- **Cumplir expectativas de los padres:** *“para mi mamá nada era suficiente”.*

Una temática transversal que se identifica en cuatro de los seis casos, es el tema de la importancia de la aprobación de los padres (especialmente de la madre), que se traduce en constantes intentos por cuidar y mantener el rol de “buen hijo/a”, cumpliendo con las expectativas que ellos

confieren, especialmente aquellas vinculadas con el ámbito académico, tal como se ejemplifica en el siguiente caso:

“Llegaba con un 6.6 y mi mamá siempre me exigía más, y eso me daba pena po, porque yo sentía de que mi única forma de que quizás mi mamá tuviera un poco mi atención... o que ella pusiera atención en mí, era con mis buenas notas. Y yo igual me esforzaba, pero yo sentía que para mi mamá nada era suficiente” (Fabiola).

Lo anterior da cuenta, cómo esta joven busca la aprobación de su madre, a través de sus méritos académicos, que la llevan a exigirse en este ámbito para cumplir con sus expectativas. Una mayor autoexigencia también se observa en el alto grado de presión por parte de los jóvenes de hacerse cargo de los temas o conflictos personales.

“¿Y a quién recurrías en esa instancia? R: No, me defendía solo.

¿Tus papás sabían? R: Traté de contarles solamente al final, no les quería contar” (Tomás).

“Entonces ahí estaba las peleas. Y yo ya no se lo decía a mi mamá, porque las pocas veces que se lo dije también pensaba que era como egoísta de mi parte (se quiebra), porque ella quería ser feliz, y quería tener una pareja, y ella está bien. Y eso era lo que me aproblemaba a mí, porque me sentía sola” (Valeria).

De esta forma, se logra identificar que esta tendencia a una mayor autoexigencia se evidencia tanto en el intento por cumplir las expectativas de los padres, así como también, en evitar generar preocupaciones o problemas a la familia. Esto, de alguna manera, podría explicar la forma de afrontamiento señalada anteriormente, en cuanto a mostrar una tendencia a la autosuficiencia ante los conflictos y evitar la búsqueda de apoyo en otros.

C. Expectativas en relación a la intervención: aquello que el/la joven espera del proceso en relación al tipo de apoyo o herramientas a desarrollar, y cumplimiento de éstas expectativas.

- **Confusión del aporte del psicólogo:** *“tengo problemas, pero no sé qué función cumple esto”*.

A diferencia de los estudiantes de sexo masculino entrevistados, donde se observan claras expectativas asociadas a su motivo de consulta, por ejemplo: *“lograr tener una buena relación con mi papá”* (Felipe) o *“salir de las dudas que tenía de la carrera”* (Tomás), en el caso de las mujeres entrevistadas, se observa una ausencia de expectativas claras y definidas con respecto al proceso, lo cual se vincula a ciertos prejuicios y/o confusión con respecto al aporte del psicólogo frente a la problemática.

“Es que yo dije: pucha ¿psicóloga?, ir a contarle tus cosas, pero no sabía en qué era lo que me iban a ayudar, no entendía. Entonces cuando fui y me dijo qué es lo que pasa, que es lo que quiere mejorar, y le dije sabe que yo no tengo idea, tengo problemas, pero no sé qué función cumple esto” (Valeria).

“Me cargaban los psicólogos (...) no fue como que la experiencia me haya hecho tener prejuicios, no, fue al revés, tenía prejuicios sin tener la experiencia, porque encontraba que no sé, que no servían. Yo siempre decía, si quiero conversar con alguien, voy a conversar con un amigo, no tengo por qué conversar con una persona desconocida” (Fabiola).

Esta posición de escepticismo frente a la figura del psicólogo se logra revertir por la relación de confianza que se genera entre el joven y la psicóloga del programa, siendo un aspecto diferenciador de este proceso con experiencias anteriores.

- **Una inesperada relación de confianza.**

Así, es posible constatar que establecer una relación de comunicación y confianza, no es un aspecto considerado dentro de las expectativas frente al proceso, de modo contrario, la mayoría de ellos/as, se sorprende de lograr expresar y profundizar en sus conflictos en un ambiente cómodo y de apertura.

“La verdad no esperaba nada, como le dije al principio, tampoco creí que me iba a soltar tanto como lo hice con ella” (Andrea).

“...igual como yo no hablo mucho, yo siento en realidad que le conté mucho a la psicóloga, le conté demasiado, si de repente como que me daba lata contar tanto, pero era como la oportunidad que tenía (...) No me gusta mucho contar mis cosas, soy reservado en realidad. Así como contar cosas personales no me gusta contar mucho, ni con amigos tampoco. No sé, no soy como muy confiado” (Felipe).

“...fue raro, o sea, para mí fue fácil porque no sé, me sentí cómodo abordando el tema, siendo que no lo había comentado con nadie más” (Tomás).

De este modo, el establecimiento de un vínculo de confianza con la figura del psicólogo, a lo largo del proceso, es visto como uno de los logros de la terapia, al ser una de las primeras experiencias donde el otro es visto como alguien en quien se puede confiar, por lo tanto fuente de apoyo emocional.

“...también aprendí como a contarle algo a alguien, porque antes de ella yo no... no y de hecho los psicólogos me daban miedo, de venir donde ellos porque... me sentía tonta al contarle algo a alguien que no me conocía. Y más encima que soy como súper tonta para contarle algo a alguien... o me pongo a llorar, o igual como que he superado un poco eso” (Fabiola).

“Nadie va a estar nunca al 100% siempre con la carrera. Pero sí quedé más claro, quedé más tranquilo conmigo mismo porque yo por lo menos ahora hablo. Antes no lo hacía. Hablo y puedo abordar temas, estoy más tranquilo, ya no estoy con un estrés que antes estaba como “no, hay que hacer esto, esto y esto otro” (Tomás).

D. Valoración del aporte de la intervención: evaluación que realizan los jóvenes del proceso llevado a cabo en el programa, en cuanto a su aporte en el afrontamiento de sus problemáticas y desarrollo de habilidades o herramientas.

- **Abordaje desde la propia experiencia.**

En general, los estudiantes realizan una evaluación positiva del proceso psicológico llevado a cabo en el Programa. Se perciben propósitos concretos y específicos, vinculados directamente con el motivo de consulta que ellos presentan. Si bien se logran detectar otros temas de índole familiar (por ejemplo, ausencia paterna, violencia intrafamiliar) y/o vinculado al ámbito educativo (antecedentes de bullying), el acompañamiento psicológico que se realiza es acotado, tanto por el tiempo en que se desarrolla, como por los objetivos delimitados que se plantean, por lo que se aborda principalmente la problemática central de cada caso.

“...siempre abordaba desde lo más básico, y después de eso pasábamos como a lo más complejo. Pero en cambio con la otra psicóloga que era mística era como al revés, como que me hablaba de lo más complejo, me preguntaba cómo estaba compuesta mi familia, me preguntaba, me preguntó por mis abuelos, y yo ni siquiera conozco a mis abuelitos, sé cómo se llaman, sé que son mis raíces, pero tampoco tengo una relación con ellos, entonces por eso creo que fue más efectiva la relación con la tía Paulina. Porque me abordaba desde mi propia experiencia (Fabiola).

El calificar el proceso como “efectivo o eficaz” es una percepción que está presente en el relato de la mitad de los/as adolescentes, lo cual puede estar vinculado a abordar directamente los intereses y preocupaciones que presentan en ese momento, implicando una clara delimitación del motivo de consulta, y alta conexión con intereses y estilo del paciente por parte del psicólogo.

“...al darse cuenta ella de que para mí era como una conversación más, ella siguió con ese método, como una conversación más. Tener como una conversación cotidiana con los amigos, y pienso que ese método, en mí funciona de forma eficaz” (Tomás).

De esta forma, el hecho de atender prontamente las principales preocupaciones de los/as jóvenes, generaría una mayor satisfacción con el proceso y sensación de logro.

- **Desarrollo de confianza y flexibilidad: “ya, conversemos”.**

Uno de los aportes más inmediato y concreto que señalan los jóvenes acerca del acompañamiento psicológico, es lograr confiar en otros y poder conversar acerca de sus problemas. Esto evidencia un cambio en la forma que usualmente afrontaban los problemas, desde el individualismo e independencia para pasar a considerar a los otros como fuente de apoyo.

“...al contarle a otra persona tú sientes como que tu problema ya no es tanto, ya no es tan pesado, entonces te hace ver que uno se enrolla mucho en algo que no es tan terrible como uno piensa, entonces me sirvió eso como para madurar. Entendí cosas que en el momento yo decía: no... por qué” (Valeria).

“...ahora soy más abierto en mis cosas y empiezo a comentar todo el tema, porque a veces uno dice, mis compañeros me dicen que conversemos y yo le digo “ya, conversemos” y establecemos una conversación y ellos empiezan a conocerme más y empiezan a preguntarme más y yo es como que antes era muy retraído en eso, era como que “no, no me gusta hablar de ese tema” (Tomás).

El logro de una relación de mayor confianza con el otro, iría más allá de la posibilidad de “desahogarse” o “vaciar” sus problemas, teniendo implicancias en el modo de pensar y actuar de los/as adolescentes. Esto, pues la mayoría de ellos/as, señalan sentirse en un primer momento muy “cerrados” o “ver sólo una opción” frente a ciertos temas, sin embargo, logran desarrollar la capacidad de ser más “abiertos” y “flexibles” al integrar las opiniones y/o sugerencias de otros, visualizando así nuevas formas de afrontar la situación. De esta forma, al posibilitar otras perspectivas y/o alternativas de acción, se potenciaría el desarrollo de una mayor flexibilidad en su modo de pensar, tal como se ve plasmado en las opiniones que entregan los/as adolescentes acerca del aporte de la terapia en su vida.

“Para crecer más, para crecer más en todo sentido, para abrirme más de mente (...) maduré más, porque antes era muy cerrado para mis cosas, era “esto, esto y esto”, pero ahora no, ahora puedo acceder a otros ideales” (Tomás).

“...yo estaba demasiado cerrado en que solo quería... Medicina (...) en ese momento tal vez no sé qué habría pasado si es que no quedaba (en la carrera). En ese sentido. Entonces logré como plantearme más las cosas, más las posibilidades. Que tal vez eso me cuesta, iba a ser muy cuadrado, como en una línea, si es que algo se me interpone como que no sé qué hacer. Esa es una habilidad que creo que he ganado más con el tiempo” (Felipe).

“Creo que empecé a cranear un poco más las cosas. Estaba un poco cerrada, estaba siguiendo un camino muy recto, muy estrecho y cerrado; y como que se me abrieron posibilidades y todos me veían como mejor, sin saber que asistía a la psicóloga” (Andrea).

- **Importancia de la conexión emocional con el espacio educativo.**

Al momento de realizar una valoración del proceso psicológico llevado a cabo, uno de los aspectos que destaca en el relato de los/as adolescentes, es la importancia que le otorgan a la vinculación de este proceso con un contexto educativo frente al cual sienten una conexión socioafectiva.

“Creo que el acompañamiento que me dieron en el programa, o sea, haberlo detectado, o sea desde chica, creo que desde octavo, primero, segundo medio haberlo detectado ya fue un gran acierto psicológico, porque yo creo que si nunca hubiera estado en el programa, quizás yo seguiría siendo así, seguiría así, no sabiendo lo que es la empatía, pensando que todas las personas me quieren atacar” (Fabiola).

“...aquí mismo en Beta yo creo que fue el mayor apoyo psicológico. Porque en el colegio no se da mucho eso (...) siempre se ha dicho eso de que el colegio es algo... indolente en ese sentido, no se preocupa mucho del tema psicológico” (Felipe).

De esta forma, el hecho que el proceso psicológico se inserte en un espacio donde existe un mayor grado de *sentido de pertenencia* (Faircloth, 2009), podría ayudar a superar las resistencias personales frente a la terapia, favoreciendo una mejor disposición y adhesión al proceso.

“...el Liceo era un mundo totalmente fuera de mí. Como el compromiso de terminar la enseñanza media porque es lo que hay que hacer en la vida no más. Pero acá en beta para mi es distinto porque hay un lazo afectivo en el fondo con el programa y las personas que están acá. Entonces que personas mismas del programa me hayan incitado a eso es, no se... decidí asistir” (Andrea, refiriéndose a derivación con psicóloga).

E. Distinciones del proceso terapéutico llevado a cabo en el programa: evaluación que realiza el/la joven del proceso llevado a cabo en el programa Beta, en relación a algún proceso psicológico previo llevado a cabo fuera de este espacio educativo (semejanzas y diferencias).

- **Experiencias donde hay conexión y otras... de intrusión.**

Los/as jóvenes que mencionan haber tenido un proceso psicológico previo, generalmente realizan una evaluación negativa de éste, ya sea por falta de conexión del psicólogo con sus intereses o por focalizarse en temas secundarios por sobre sus problemáticas más inmediatas.

“...cuando salimos del hospital. Me derivaron al... al psicólogo... del consultorio. Yo fui y hablé una sesión con él pero fue como súper mal. Se puso a preguntarme por mi notas, me dijo que prácticamente tenía promedio 7 y que me iba bien en todo, y le decía que igual me costaba y como que se puso a hablar de algo nada que ver” (Sofía).

“No me gustaba porque sentía como que me preguntaba cosas que no quería hablar, como que me... bueno, de partida me preguntaba por mi papá, y yo nunca... yo no quería hablar de mi papá, me hacía... yo, hablar de mi papá hasta el día de hoy todavía me cuesta (...) Yo tenía 12 años, yo no quería hablar de otra persona, yo quería hablar de mí, entonces como que por eso yo creo que no me sirvió porque lo comparo con la tía Paulina de que ella me hablaba de mí, de lo que yo hacía a los otros, o de lo que yo quería...” (Fabiola).

A partir de la comparación que realizan de éste proceso con el que llevan a cabo en el Programa Beta, es posible evidenciar la importancia que otorgan los jóvenes a la generación de ambiente cálido y de confianza, relevando aspectos como: respeto por los tiempos del otro, conexión con intereses del paciente, comunicación no verbal del psicólogo, preocupación por escuchar y atender a la persona, entre otros. De esta forma, la formación de una alianza terapéutica se constituye como un elemento relevante en la evaluación que realizan los/as adolescentes del proceso.

- **Lograr entrar en el mundo del adolescente.**

La evaluación que realizan los/as adolescentes de la relación terapeuta-paciente presentaría distintos matices, por ejemplo, algunos destacan el poder conversar sin sentirse juzgados ni generando lástima, así como otros, relevan la oportunidad de hablar ciertos temas con alguien que se mantenga en una posición más objetiva y equilibrada.

A modo de ejemplo, se puede destacar la visión de dos jóvenes atendidos por la misma psicóloga (Psicóloga 2), quienes refieren el proceso como:

“...ella era como que... lo tomaba como si fuera algo más, pero eso me era mucho más cómodo porque, como le dije anteriormente, no me gusta como estar dando pena. Y muchas veces yo he visto a otras personas que les cuentan algo así, a psicólogos o a profesores, lo miran con esa mirada de “pucha pobre niño que está sufriendo y todo el tema”. Pero aquí al contrario, aquí era como algo más y se me era mucho más cómodo” (Tomás).

“...no estaba esa persona que me criticaba ni tampoco esa persona que me dijera: dale no más, sigue así, está bien, tu libre” (Valeria).

Lo que trasciende a esta diversidad en las percepciones que tienen los jóvenes, es la plasticidad del terapeuta para conectarse con el estilo del paciente, propiciando la generación de un ambiente cómodo, de confianza y empatía de acuerdo a las características, intereses o preocupaciones que éste presenta.

“Ella como psicóloga hizo bien la pega en el sentido de meterse en mi cuento, de odiar a los psicólogos, y ella me decía “bueno, si igual tienes razón”, y ahí yo empecé a dar más con ella, porque sentía que ella como que se metía en mi juego (...) más allá del recurso que ella haya usado siento de que ella logró trascender a lo que era psicólogo-paciente... creo que ella logró traspasar esa barrera y creo que eso me hizo sentir tan cómoda que fui capaz de abrirme con ella”(Fabiola).

A modo de síntesis, es posible señalar que los jóvenes presentan opiniones y experiencias comunes con respecto a la mayoría de los aspectos abordados, siendo visiblemente transversal: el modo de afrontamiento frente a las problemáticas, orientado al individualismo y autonomía. La mayoría de ellos/as presenta ciertas resistencias, confusión y/o prejuicios hacia la figura del psicólogo, por lo que posteriormente se sorprende de lograr expresar y profundizar en sus conflictos en este espacio. En cuanto a los motivos de consulta, si bien se evidencia cierta heterogeneidad (especialmente en la mujeres), es posible constatar problemáticas en común en relación a su contexto familiar, en su constitución (por ej. ausencia paterna) y dinámicas que se establecen (rol protector del joven y presión por cumplir expectativas).

5.3. Análisis del relato de las psicólogas:

A. Características de la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico:

Elementos centrales de la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, desde la experiencia de la psicóloga que la llevó a cabo el proceso. Distinciones del proceso.

- **Especificidad del abordaje dadas las características y problemáticas de este grupo.**

En el relato de las psicólogas, se evidencian visiones contrapuestas en cuanto a la particularidad o especificidad de la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico. Por un lado, la Psicóloga 1 descarta la idea que exista un proceso terapéutico particular o abordaje distinto de este grupo de adolescentes por el hecho de tener talento académico. No obstante, reconoce ciertos factores en común a los estudiantes que consultaron como: necesidades socioemocionales, sintomatología, contexto familiar, entre otros.

“...no creo que haya una forma particular de hacer terapia con un niño con talento (...) si bien hay algunos factores en común, como los motivos de consulta de los chicos, aunque son igual bien variados, entonces creo que tiene más que ver con el motivo de consulta, con las características del niño, con su estructura de personalidad, que con el hecho de tener talento, creo que simplemente es una característica más” (Psicóloga 1).

En cambio, la Psicóloga 2 a lo largo de su relato, reconoce distintos elementos propios del proceso de intervención con adolescentes con altas capacidades. En términos generales, destaca la importancia de considerar en este grupo de jóvenes, lo siguiente: *“...no son iguales unos a otros, pero que, de alguna u otra medida y eso también lo arrojan algunas investigaciones, podrían estar presentando ciertas similitudes en cuanto a características y también en cuanto a ciertas problemáticas que vivencian, y la manera en cómo las vivencian, entonces por ahí cierta especificidad” (Psicóloga 2).*

Así, se desprende de ambos relatos, que la distinción del abordaje terapéutico estaría dada por las características y necesidades socioemocionales asociadas a la alta capacidad, otorgándole de esta forma cierta especificidad al proceso.

- **Conocimiento y formación del/la psicólogo en el tema del talento académico.**

Uno de los aspectos centrales que señala la Psicóloga 2 de este proceso terapéutico, es el manejo que debe poseer el profesional de las características de los jóvenes con talento académico y las necesidades socioemocionales que podrían presentar. En este sentido, el desconocer las particularidades de su desarrollo llevaría a ciertos riesgos.

“...desde el no saber estos elementos podría cometer grandes errores, incluso llegar a patologizar algo que incluso no tiene nada de patología, y que responde más bien a elementos que responde a la intensidad de los chiquillos, a su alta sensibilidad por ejemplo, a la particularidad que tienen muchas veces de vivir las experiencias¹⁰” (Psicóloga 2).

¹⁰ Estas características distintivas acerca del desarrollo de los estudiantes con talento académico, son mencionadas por la Psicóloga 2 a partir del manejo teórico que posee del tema, pero también desde su experiencia laboral en el

En relación a este aspecto la Psicóloga 1, no hace mención directa de la importancia de la formación en el tema del talento, indicando una mayor relevancia en la formación en el área clínica infanto juvenil. No obstante, concuerda con la Psicóloga 2 en el conocimiento de área de vulnerabilidad o necesidades emocionales de este grupo, entre las cuales señala las dinámicas familiares asociado a la autoexigencia y altas expectativas puestas en el/la joven, así como la adaptación social y relaciones interpersonales.

“No creo que haya una gran diferencia en trabajar clínicamente con niños y adolescentes que tengan talento académico o que no lo tengan, pero pensando como yo te decía, que para mí es importante analizar el contexto del niño, su sistema familiar, creo que si hay ciertas características que uno puede apreciar en los niños con talento académico que es importante tal vez tenerlas presente, no ser categórica porque no todos los niños con talento las presentan (...) pero creo que es importante tener una visión de ciertos conocimientos sistémicos, aproximarse a todo el sistema familiar” “Hay cierta tendencia a que los niños con talento presenten mayores dificultades en el área de las relación interpersonales es algo que se ve, por lo tanto yo creo que si a uno le toca trabajar con éstos niños, al menos poner ojo ahí (...) y también poner atención a las dinámicas familiares, especialmente cuales son las expectativas que tiene el sistema familiar respecto del desempeño del niño” (Psicóloga 1).

- **Inclusión de sistema escolar en el abordaje: implicancias de ser talentoso en este contexto social.**

Este manejo de las necesidades socioemocionales del grupo de jóvenes con altas capacidades, implicaría un abordaje contextual y holístico de la historia del/la joven, siendo relevante para ambas psicólogas, la inclusión tanto de la familia como del sistema escolar. Por un lado la Psicóloga 2 plantea que en esta población, además de conocer cabalmente el desarrollo infanto juvenil y la inclusión del sistema familiar, también se considera relevante incorporar a la comunidad escolar, en torno a las creencias, prejuicios e implicancias que este entorno puede tener en estudiantes que presentan capacidades cognitivas más desarrolladas que sus pares. Por su

área clínica donde ha realizado acompañamientos psicológicos con niños/as y adolescentes en nuestro país y en Francia durante sus estudios de postgrado.

parte, la Psicóloga 1 hace una reflexión acerca del estigma de ser talentoso y su impacto en la adaptación escolar.

“...que tenga una mirada ecológica, es decir que incorpore a la familia, el contacto con la comunidad de los chiquillos, por ejemplo que incorpore el impacto de la comunidad escolar hacia ellos, pero al mismo tiempo sin descuidar la particularidad de ellos como sujetos” (Psicóloga 2).

"... también tener ojo, de qué manera no sólo dentro del espacio terapéutico, sino de qué manera este programa de talento se asegura efectivamente de que los niños se inserten al mundo tal cual es, porque hay más mundo afuera del beta, entonces ok el niño se está adaptando bien a su grupo de pares en el beta, pero que está pasando afuera, sobretodo, cuando es un niño al cual nosotros le estamos diciendo permanentemente que tiene muchas habilidades intelectuales, que tiene mucho talento, y de una u otra forma, siento yo, que podemos llegar a discriminarlo, una discriminación positiva, pero una discriminación al fin y al cabo" (Psicóloga 1).

B. Consideración de aspectos del desarrollo ligado al talento en la intervención terapéutica.

Aspectos del desarrollo ligado al talento, importantes de considerar durante la intervención por ser facilitadores y/u obstaculizadores del proceso.

- **Mayor desarrollo cognitivo... dos caras de la misma moneda.**

En el relato de ambas psicólogas, se destaca como elemento central a considerar, el mayor desarrollo cognitivo presente en este grupo de jóvenes. Esta mayor inteligencia se ve asociada a aspectos facilitadores y potenciadores de procesos psicológicos, como mayor capacidad de análisis, reflexión e introspección personal.

“Son chiquillos que su capacidad de análisis, de razonamiento, etc., en algunos casos es tan elevado que justamente uno siente que van a avanzar muy rápido en los procesos que también impliquen introspección personal, reflexión en términos del contexto en el que viven, y el buscar también salidas alternativas a la problemática” (Psicóloga 2).

No obstante, al mismo tiempo es reconocido como un aspecto que debe ser tomado en cuenta, pues puede asociarse a ciertos mecanismos de defensa que pueden interferir, desde el encuadre hasta el trabajo enfocado al contacto emocional con el/la joven.

“...son niños que, desde esta perspectiva puede que estén más centrados en el tema del pensamiento, en lo cognitivo, del razonamiento, de la lógica, y por lo tanto, se abandona un poco el tema más emocional. Entonces desde ahí rescatar más el tema emocional, contactarse con sus emociones, sus respuestas fisiológicas frente a determinadas situaciones” “...el hecho de vivir en este mundo un poco como más intelectualizador hacía que estuviesen por así decirlo más suspendidos en una esfera como más abstracta y que a veces tuvieran dificultades para palpar lo más concreto” (Psicóloga 1).

“...puede ser una variable aliada de ciertos mecanismos de defensa, como por ejemplo, la racionalización, la intelectualización, la omnipotencia también, el control casi del encuadre” (Psicóloga 2).

Este último aspecto, es un elemento relevante de profundizar en cuanto a los mecanismos de defensa que pueden asociarse a la alta inteligencia que puede tener repercusiones en la manera que se desarrolla el proceso terapéutico. De esta forma, el posicionamiento del psicólogo como experto y profesional del área, y la mantención de los límites del encuadre serían fundamentales para el logro de los propósitos establecidos.

“...en la medida que se invierta el encuadre y en la medida que ellos también sientan que dominan el espacio y que por lo tanto, es un espacio para vaciar, más que elaborar, por ejemplo, posteriormente en términos terapéuticos, quizás por ahí vayamos por mal camino (...) Son chiquillos también muy hábiles para justamente utilizar estos recursos, para escabullirse en ocasiones, para evitar entrar en los conflictos personales” “...uno tiene que dar señales claras a los chiquillos, incluso cuando a lo mejor a uno implícitamente lo desafían, y traten de demostrar que ellos son los que más saben por ejemplo de un tema específico en una sesión, (..) mostrarse justamente como el adulto en la sesión y por lo tanto, entregarle ciertas directrices que son necesarias, cierto encuadre que es necesario respetar”(Psicóloga 2).

- **Importancia conexión con el joven: aspectos facilitadores del vínculo.**

Otro aspecto a considerar durante el proceso, señalado por la Psicóloga 2, es la importancia de la conexión con los intereses de el/la adolescente que en esta población pueden ser muy específicos e inusuales para la edad. Este aspecto, es aún más relevante en jóvenes que presentan mayor introversión y timidez, donde la detección de gustos e intereses puede ser más compleja, así como también, la posibilidad de lograr una conexión con el joven.

"...quizás no haya tanta distinción con lo que uno hace con otros procesos de acompañamiento con otros chiquillos, pero al mismo tiempo si hay una distinción, que a veces los intereses que presentan no son los intereses que fácilmente uno pueda acompañarlo o visualizar por lo tanto uno ahí también tiene que ser un poco más busquilla y decir bueno, si en el fondo a este chiquillo le interesa y tenemos que quizás engancharlo en términos de hablar las primeras sesiones sobre el origen del universo" (Psicóloga 2).

De esta forma, es de suma importancia la detección temprana de sus gustos e intereses para la generación de una alianza favorable al proceso, en consideración que en este grupo pueden ser temáticas muy poco visibles, inusuales e incluso excéntricas.

En este sentido la Psicóloga 1, hace mención a la importancia detectar y trabajar un motivo de consulta desde el propio joven. Esto pues, la mayoría de los casos eran atendidos por derivación de otros profesionales o educadores, siendo este aspecto importante de desarrollar para el logro de una adhesión al proceso.

"...primera etapa es trabajar justamente eso, el motivo de consulta desde ahí, desde ellos, porque si bien el motivo de consulta estaba sugerido desde fuera, igual había en ellos algo que se removía y que los hacía ir, y finalmente asistir durante semanas o meses" (Psicóloga 1).

C. Principales dificultades detectadas en el motivo de consulta de los estudiantes: problemáticas que llevan a los estudiantes a derivación psicológica, tanto en el área familiar, social o escolar. Dificultades en el área de adaptación o ajuste social que presentan los estudiantes que consultan. Factores asociados a estas dificultades y consecuencias socioemocionales.

- **Configuración familiar: predominancia de la figura materna.**

Sin descuidar la diversidad de motivos de consulta y particularidad de cada joven, la psicóloga 1 reconoce como un aspecto transversal a los casos atendidos, una configuración familiar donde hay mayor presencia de la madre y una figura paterna ausente o presente pero en conflicto¹¹.

“... familias donde hay una imagen materna súper potente y que muchas veces es la jefa de hogar, y esta imagen materna es una persona que exige mucho al niño, exige, tiene muchas expectativas puestas en el niño, y a su vez el niño tiene muchas, tiene la necesidad de cumplir a las expectativas de la mamá, (...) nuevamente no lo podemos generalizar a todo el programa, pero en cuanto a los niños de... del tema psicoterapéutico que vi yo, había mucho de esta imagen paterna ausente o semipresente, o presente pero con conflicto” (Psicóloga 1).

Si bien, en el discurso de la Psicóloga 2 no está presente esta temática específica relativa a la configuración familiar, de igual forma señala algunas problemáticas detectadas en las familias de los/as estudiantes atendidos como *“relaciones conflictivas en el sistema familiar, rivalidad con algunos de los hermanos, la parentalización también puede ser una temática familiar que se presenta”*. Desde su perspectiva, estas problemáticas podrían presentarse en otros adolescentes sin talento académico, pero en este grupo se deben abordar considerando las particularidades de su desarrollo.

¹¹ La configuración familiar descrita fue identificada y resaltada en este grupo específico, sin embargo no será analizada como una particularidad de esta población, sino más bien, como reflejo de una realidad social presente en distintas familias de nuestra sociedad.

- **Autoexigencia heredada.**

Las altas expectativas y autoexigencia serían temáticas reconocidas por ambas psicólogas como un eje problemático en los/as adolescente atendidos, sobretodo, por las presiones que reciben de su contexto familiar (directa o indirectamente) que exacerbarían rasgos de perfeccionismo y autoexigencia que este grupo presenta, y que son reconocidos explícitamente en algunos casos.

“...como son las expectativas de los papás sobre ellos, que en ocasiones muchas veces vienen a exacerbar estas características, pasamos de un perfeccionismo a una situación que incluso puede pasar a ser más riesgosa, en términos de un perfeccionismo muy exacerbado”. “Altas presiones familiares o presiones que a veces ellos han ido incorporando y que alimentan aún más esta autoexigencia que ya de por si muchos de ellos traen, y que se agudiza justamente en media, en 3°, 4° medio, donde tienen que tomar muchas decisiones fundamentales, que carrera elijo, que voy a estudiar, y como eso también logra satisfacer al resto” (Psicóloga 2).

"...asumen un rol protector en la familia, un rol protector y un rol que tiene que ver con muchas veces con ser la esperanza de la familia, y sacar adelante a la familia, y toda la carga que conlleva eso para un niño y sobretodo, que tiende a ser autoexigente, entonces ahí se ve todo el tema de la autoexigencia, como heredad, por así decirlo, que es bastante complejo" (Psicóloga 1).

Desde la experiencia de las psicólogas, este contexto derivaría a la presencia de sintomatología de tipo ansiosa y estrés en los pacientes atendidos, sobretodo en etapas que implican toma de decisiones relevantes en la vida de los/as jóvenes. Un elemento importante que destaca la Psicóloga 1 es el rol protector que se evidencia en ellos/as, al aceptar e intentar cumplir con las altas expectativas familiares, teniendo aspiraciones y metas que impliquen una superación cultural y/o económica. De esta forma ser la “*esperanza de la familia*”, en términos de lograr aquellas metas que los padres no pudieron cumplir.

- **Sentido de pertenencia en el ámbito educativo.**

Otra problemática identificada es la adaptación social con su grupo de pares, señalando una distinción entre el contexto escolar y el espacio que ofrece el Programa Beta. En este sentido, el

programa ofrecería un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar un sentido de pertenencia al encontrar pares con sus mismos intereses y características.

“...el sentido de pertenencia con el Beta en muchas ocasiones es muy alto, es bastante favorable lo que ellos logran en términos sociales y justamente muy relaciona esto con encontrarse con un grupo de chiquillos en alguna medida similares que desean ser desafiados académicamente que comparten intereses que comparten también estas características socioemocionales de las cuales hablábamos” (Psicóloga 2).

“...estos niños en general presentaban ciertas dificultades para adaptarse a su grupo de pares sin talentos, en el fondo son niños que se adecuaban relativamente bien con el grupo de pares dentro del “contexto beta”, pero no así en sus establecimientos educacionales (...) decir como aquí por fin encontré amigos, aquí realmente conocí amigos de verdad, aquí realmente encontré gente como yo” (Psicóloga 1).

De este modo, se evidencia que en este grupo de jóvenes, el sentido de pertenencia en el contexto escolar puede verse mermado, lo cual según la Psicóloga 2, podría depender en la forma como se aborda el tema del talento en la institución educativa.

“...cuando al revés la figura adulta en el aula visualiza el alumno talentoso como una persona más bien de lo problemático, que siempre está levantando la manos, o que quieren responder todo o que incluso que lo dejan en evidencia a él. Desde estas situaciones que se generan, el docente puede enviar mensaje desfavorable que el resto de los alumnos, en cierta medida, los otros alumnos acogen o reciben, es decir (...) este compañero no es un sujeto que hay que valorizar en lo absoluto, y esto puede ser bastante devastador, es como al otro polo de la moneda. Por lo tanto también puede dificultar un poco la pertenencia” (Psicóloga 2).

D. Abordaje de problemáticas detectadas: Estrategias pertinentes de utilizar considerando las características de desarrollo asociado al talento académico y el abordaje de las problemáticas evidenciadas en el grupo de jóvenes atendidos.

- **Abordaje de altas expectativas y autoexigencia.**

Con respecto a la problemática detectada en relación a las altas expectativas familiares y sus repercusiones en una mayor autoexigencia, las psicólogas hacen mención a una forma de abordaje sistémico orientado a explicitar el rol o posición que ocupa el/la adolescente, especialmente en su sistema familiar. Por un lado, la Psicóloga 1 enfatiza en una mirada vincular de este rol y la toma de conciencia de las consecuencias emocionales de estar constantemente intentando cumplir con las expectativas de otros. De manera complementaria, la Psicóloga 2 hace alusión a cómo este rol llevaría a un afán de perfeccionismo, devaluación de sus problemáticas e incluso a una dificultad en solicitar ayuda frente a algún problema.

"...tomar conciencia respecto del rol que podía tener el niño dentro de su grupo familiar, de las emociones, de los pensamientos asociados a eso, querer responder a las expectativas de la madre, en qué medida lo estoy haciendo y lo frustrante que podía ser el no estar haciéndolo" (Psicóloga 1).

"Ellos quieren justamente satisfacer las altas expectativas que ellos sienten que el resto, de alguna u otra medida posicionan ellos". "...Verbalizar estar mal, para ellos no es tan simple en ocasiones, más aún lo es el pedir ayuda (...) muchas veces no son tan hábiles justamente para decir "ojo yo también estoy mal" y por lo tanto me permito estar mal, y no por eso defraudar a nadie (...) dentro de las primeras sesiones justamente se debe trabajar eso, de que no van a dejar de ser talentosos por pedir apoyo" (Psicóloga 2).

- **Dificultades en la adaptación social y su vinculación con el estigma de "ser talentoso".**

Frente al tema de las dificultades en la adaptación social, especialmente en el contexto educativo, la Psicóloga 2 señala la vinculación de esta problemática con situaciones de bullying y rechazo de pares asociado a "ser diferente". De ahí, la importancia de reparar y fortalecer un autoconcepto que pudiese estar dañado luego de haber vivenciado estas situaciones desfavorables.

"...favorecer un auto concepto favorable o de reparar brevemente o en su justa medida o muy brevemente desde mi intervención un auto concepto que ha sido dañado por otros agentes en

otras ocasiones, educativos, de sus pares cuando han vivido situaciones bullying o violencia escolar, yo creo que también en cierta medida contribuir a reparar ciertas líneas” (Psicóloga 2)

No obstante, la Psicóloga 1 realiza una lectura distinta de estas dificultades sociales, enfocando su mirada en el estigma de ser talentoso y sus implicancias en la adaptación social, específicamente en el contexto educativo, fuera del Programa Beta.

“Y ahí el tema también tener ojo, de qué manera no sólo dentro del espacio terapéutico, sino de qué manera este programa de talento se asegura efectivamente de que los niños se inserten al mundo tal cual es, porque hay más mundo afuera del beta, entonces ok el niño se está adaptando bien a su grupo de pares en el beta, pero que está pasando afuera, sobre todo cuando es un niño al cual nosotros le estamos diciendo permanentemente que tiene muchas habilidades intelectuales, que tiene mucho talento, y de una u otra forma, siento yo, que podemos llegar a discriminarlo, una discriminación positiva, pero una discriminación al fin y al cabo” (Psicóloga 1).

En este sentido, la Psicóloga 2 matiza este cuestionamiento, planteando los casos extremos factibles de identificar en relación al estigma de “ser alumno/a con talento académico”. Así es posible encontrar alumnos/as que asumen un posicionamiento de superioridad y arrogancia frente a los demás, pero también estudiantes que presentan una autoestima muy baja y ponen en duda sus capacidades cognitivas. De esta forma se vuelve relevante intervenir en ambos casos, tal como se señala a continuación.

“Es que hay que tener cuidado, al trabajar este tema no quiere decir que uno constantemente se lo está reflejando pero si en ciertos momentos (...) como te decía que vienen con un auto concepto negativo, a partir de lo que vivenciaron que vienen con un estigma de lo que es ser y sentir ser talentoso desde lo adverso (...) hay que tener cuidado de que ellos también que ellos por sentirse talentoso también se sientan lejano a pares, no. Y por ahí también es importante siempre esta dualidad, de decir tu eres talentoso, sí. Pero al mismo tiempo no te puedes sentir ni superior ni menos por serlo (Psicóloga 2).

- **Manejo de experiencias negativas previas con profesionales del área de salud mental.**

Otra problemática detectada en los estudiantes que presentan dificultades en el área socioemocional, es que la mayoría de ellos/as señalan haber tenido una, o más de una, experiencia(s) previa(s) de atención psicológica, la cual es percibida generalmente de modo desfavorable. Esto los llevaría a posicionarse de manera negativa frente a la figura del psicólogo y/o poniendo en duda del real aporte del proceso frente a sus demandas.

“yo creo que es como una, no sé si me expreso muy bien, pero es una seguridad que uno tiene que manifestarles a ellos, porque son chiquillos muy hábiles para detectar eso, yo creo y que de algún u otra medida ponen a prueba a los profesionales con los cuales ellos interactúan, porque lo señalo porque también ellos, en ocasiones, han pasado malas experiencias con psicólogos anteriormente donde siente que al final eran ellos los que controlaban el espacio y eran ellos quien a través de estos mecanismos de defensa y demases, lograban escabullirse muy bien y por tanto convencían al psicólogo que estaba muy bien y listo” (Psicóloga 2).

De esta forma, el empoderamiento y validación del psicólogo como profesional se vuelve importante en la relación que se establece con el joven, como una forma de generar un ambiente de confianza y seguridad.

“...tratan de enviarte el mensaje de que usted no es mucho lo que sabe y yo soy el que sabe más en este espacio, y por ahí yo creo que es importante aclarar eso, (...) es decir también empoderarse uno y ser suficientemente fuerte como profesional para que ellos también te visualicen así, como una figura que en el fondo no es menos que ellos, en lo absoluto, que también tenemos una experiencia de por medio, que manejamos una temática que es nuestra disciplina que ellos no manejan, y que por lo tanto somos capaces de ayudarlos si o si” (Psicóloga 2).

“...tratar de empatizar lo más posible con el niño, sobre todo en el caso con adolescentes que son un poco reticentes a la figura de un psicólogo, o de cualquier ayuda profesional, entonces tratar de coincidir un poco, de tratar de comprender sus significados, sin cuestionar en el fondo, dejar que fluya un poco y sobre todo afiatar la alianza terapéutica, que es lo más importante” (Psicóloga 1).

A modo de síntesis, es posible constatar que ambas psicólogas coinciden en la mayoría de los temas abordados en relación a: aspectos del desarrollo ligado talento, dificultades detectadas y estrategias atingentes de utilizar en el abordaje con este grupo de jóvenes. No obstante, en relación a la especificidad del proceso de intervención con adolescentes con talento académico, se pueden identificar dos posturas distintas. La Psicóloga 2 afirma esta idea, señalando la importancia de conocer las características de desarrollo por parte del psicólogo que aborda los casos, así como ciertas poseer competencias profesionales que pueden permitir un manejo del setting con los/as adolescente. En cambio la Psicóloga 1 aduce que “no existe un modo particular de hacer terapia con jóvenes con talento académico” y en este sentido rechaza cierta especificidad del proceso, pero al mismo tiempo reconoce la importancia de conocer las necesidades socioemocionales recurrentes en este grupo, contexto familiar y estrategias relevantes de considerar en el proceso de atención psicológica con este grupo específico de jóvenes. Esta idea cobra fuerza al considerar aquellas experiencias previas con otros/as psicólogos, donde el desconocimiento de las características o mecanismos de defensa asociadas al talento, ha repercutido en la alianza terapéutica y posterior deserción.

6. CONCLUSIONES

6.1. Problemáticas presentes en los/as adolescentes.

Las problemáticas asociadas al motivo de consulta que presentan los/as adolescentes, dan cuenta de una realidad personal y familiar particular a cada uno/a de ellos/as. Asociado a ésta, es posible observar vivencias emocionales y subjetivas, reconstruidas por los/as adolescentes en su relato, que se intentó reflejar y rescatar en la presentación de los casos (sección 5.1.). Sin descuidar esta individualidad y particularidad, es posible señalar temas comunes y transversales a cada historia, que reflejan un contexto sociocultural y realidad compartida por la mayoría o por algunos/as de los/as adolescentes que forman parte de este grupo de estudiantes con talento académico.

En este sentido, se pueden diferenciar temáticas de acuerdo al *género* de los/as adolescentes. En los adolescentes de sexo *masculino*, se evidencia como principal motivo de consulta, dificultades en afrontar la etapa de egreso de cuarto medio, asociado a una presión y preocupación por aquellas tareas o decisiones implicadas, especialmente en relación a la elección vocacional, rendición de PSU e ingreso a la educación superior. Esta preocupación es vinculada, por un lado, a rasgos personales que reconocen en sí mismos, entre los cuales destacan una mayor autoexigencia, perfeccionismo y miedo al fracaso, y por otro, a factores presentes en su sistema familiar: altas expectativas y aspiraciones de superación de los padres. Estos rasgos podrían explicar por qué estos jóvenes vivenciarían con mayor presión y preocupación la etapa de definición de su identidad y elección vocacional. Como plantean distintos autores estas tareas implican inherentemente un gran desafío para la persona (Florenzano y Valdés, 2005; Griffa y Moreno, 2005), sin embargo, en adolescentes con talento académico se ven dinámicas de autoexigencia y presiones familiares que pueden complejizar aún más este periodo asociado a un riesgo de cuadros ansioso y estrés.

En las adolescentes de sexo *femenino* se observan distintos motivos de consulta, sin embargo, es posible ver un patrón común en cuanto al tipo de problemática que las lleva a consultar, en relación a dificultades emocionales (asociado a sentimientos de tristeza, rabia, desmotivación, desesperanza, etc.) que se vinculan a conflictos a nivel familiar, específicamente en relación a la figura materna. En el vínculo con la madre se evidencian desde sentimientos de preocupación y

protección, hasta conflictos marcados por la rabia o ambivalencia. No obstante, ésta es mencionada como una figura presente y de relevancia en la vida de las adolescentes.

Esta diferenciación del motivo de consulta de acuerdo al género, es propio del grupo de estudiantes que participaron de esta investigación, por lo que los alcances de generalización son limitados. Sin embargo, puede ser una primera aproximación de las problemáticas que aquejan a cada grupo, siendo interesante incluirlo en estudios posteriores.

✓ *Los motivos de consulta se pueden diferenciar según género. En los adolescentes de sexo masculino entrevistados se observa un predominio de dificultades académicas asociados a la autoexigencia y cumplimiento de expectativas familiares. En las mujeres entrevistadas, se evidencia una preponderancia de conflictos emocionales asociados de manera latente a temáticas familiares.*

En la realidad de la mayoría de los/as jóvenes entrevistados/as se visualiza una configuración familiar particular, que tiene relación con una fuerte presencia de la madre en un rol de contención o asociada al esfuerzo, y la ausencia total o semipresencia del padre, visto como una figura débil e inconsistente. Esta ausencia lleva a algunos/as de ellos/as a un proceso de búsqueda y reconocimiento por parte de padre, siendo un aspecto relevante en su proceso de definición de identidad.

Esta configuración familiar llama la atención, pues no se determinó a priori como un criterio de inclusión de la muestra, sino que se observó posteriormente al analizar los relatos e historias de los/as adolescentes. Por lo que se podría inferir que esta temática es un elemento importante dentro de los factores que pueden llevar a atención psicológica durante esta etapa. Este aspecto es relevante de considerar al observar los antecedentes sociodemográficos del total de estudiantes del Programa Beta, donde 23,2% de alumnos/as vive actualmente sólo con su madre y un 5,5% no tiene contacto con su padre, siendo plausible pensar que la configuración familiar antes descrita, corresponde a la realidad de un número significativo de estudiantes del programa.

✓ *Se observa una configuración familiar común a la mayoría de los casos incluidos en esta investigación, asociado a una mayor presencia de la figura materna, y la ausencia total o semipresencia del padre.*

En el contexto familiar se observan dinámicas asociadas a altas expectativas y presiones con respecto al futuro del/la adolescente con talento académico, que exacerbarían rasgos de perfeccionismo y autoexigencia presentes en ellos/as. Esta situación que puede ser analizada desde los significados que se configurarían en la familia en torno a la alta capacidad cognitiva. Se puede interpretar que para los padres, tener un hijo/a con un alto potencial cognitivo, puede significar una herramienta que posibilite la superación personal y familiar, así como una forma de intentar cumplir con las metas que no pudieron alcanzar. Esto es concordante con los antecedentes sociales de las familias de éstos jóvenes, donde es posible constatar que la mayoría de ellos/as son primera generación en ingresar a la educación superior.

Esto es corroborado por la visión que poseen las psicólogas de las problemáticas familiares, quienes señalan evidenciar esta temática vinculada a la presión o “peso” que sienten los jóvenes al intentar responder a las demandas o expectativas paternas. Según lo señalado por ellas, esta mayor exigencia y altas expectativas se asociarían a sintomatología de tipo ansiosa y estrés en los pacientes atendidos.

Al evidenciar cómo éstos significados pueden asociarse a dinámicas que potencian la autoexigencia y perfeccionismo, se vuelve relevante incluir este tipo de temáticas talleres de orientación vocacional a realizar en el Programa Beta, como una forma de brindar más apoyo durante las etapas de finalización de la educación media.

Lo anterior cobra mayor relevancia, al considerar que todos los casos incluidos se encuentran en esta etapa de transición, lo cual no fue un criterio de inclusión determinado a priori. Así, se puede visualizar que los adolescentes durante esta etapa, logran una mayor apertura que les permite explicitar sus problemáticas a otros (las cuales habían estado presentes tempranamente en sus vidas). Esto se podría asociar al desarrollo cognitivo y emocional alcanzado en este periodo, el cual puede permitir o facilitar en cierto modo, el “hacerse cargo” de los conflictos pendientes. De

esta forma, disponer y reforzar los servicios de atención psicológica durante esta etapa se hace necesario y evidente.

✓ *Se evidencian dinámicas que incrementan la **autoexigencia**, asociadas a presiones familiares y altas expectativas en relación a su futuro. Debido a esto, tareas de la adolescencia como la elección vocacional se ven complejizadas e interferidas por la presencia de ansiedad y estrés.*

6.2. Elementos claves de la intervención según los/as adolescentes.

Uno de los primeros elementos que a primera vista resalta en los casos analizados, es el *modo de afrontamiento* que utilizan la mayoría de ellos/as frente a las situaciones y dificultades que se presentan. En general, se observa una tendencia a *mantener en reserva los problemas* frente a los demás, mostrando resistencias en buscar ayuda o apoyo del entorno más cercano. Así, se evidencia un estilo de afrontamiento *no productivo* al implicar la evitación del problema, en vez de la búsqueda de soluciones (Solís y Vidal, 2006).

En el ámbito familiar, este modo de afrontamiento puede asociarse a la posición que ocupan muchos de ellos/as en sus familias y al afán por cumplir las expectativas de los padres. También, se ve reflejado en la tendencia a evitar generar preocupaciones o problemas en la familia, asociado al rol de “bueno hijo/a”, mediador o protector observado en ellos/as. Esta posición o rol es interesante de analizar desde la perspectiva de la *parentalización*, pues permite visualizar cómo algunos de ellos/as asumen responsabilidades y funciones asociadas al rol paterno. De alguna manera intentan suplir o compensar ciertas deficiencias o carencias percibidas en su contexto familiar.

Además esta tendencia al individualismo y autonomía en la resolución de problemas, podría vincularse a ciertas *resistencias* evidenciadas en los/as adolescentes frente a recibir apoyo psicológico. Esto se traducía en algunos casos, en una posición de escepticismo y prejuicio frente a la figura del psicólogo/a, y en otros/as, se constataba por la desconfianza o desconocimiento de su real aporte. De tal forma, el hecho de acceder a atención psicológica es inducido o sugerido

por otro/s (contexto familiar o educativo), que explícita y muestra al joven la manera en cómo afectan las dificultades en su vida.

Las resistencias frente a una posible atención psicológica, como señala la Psicóloga 1, son posibles de observar en la mayoría de las personas, especialmente durante la etapa de la adolescencia. Sin embargo, en la población con talento académico puede asociarse a una tendencia a la autosuficiencia y/o individualismo al enfrentar los problemas, así como también a la primacía de la racionalidad por sobre la emocionalidad en su forma de funcionamiento, que llevaría a presentar dificultades en el contacto emocional y afrontamiento de situaciones complejas o estresantes.

A partir de lo anterior, es posible señalar que uno de los propósitos transversales en el abordaje con estudiantes con talento académico, se orienta al desarrollo de la *inteligencia emocional* (Goleman, 1995), especialmente a la *inteligencia interpersonal* (Gardner, 2004), siendo central la capacidad de confiar en otros. Esto se evidencia a partir de la valoración que realizan los/as adolescentes del apoyo psicológico recibido, donde la formación de un vínculo de confianza con la figura del psicólogo, es señalado por los/as adolescentes como uno de los principales logros y aportes de la terapia, configurándose como una de las primeras experiencias donde el otro es visto como fuente de apoyo emocional. Si bien desde el relato de las psicólogas cobra relevancia la conexión y vínculo de confianza con el/la joven, este es un aspecto valorado principalmente desde la vivencia y relato de los/as propios/as adolescentes.

La importancia de considerar a otros al enfrentar algún problema o situación, es concordante con los hallazgos de Sowa y May (1997), quienes enfatizan en el desarrollo de empatía e interacción positiva con otros, con el fin de promover un buen ajuste o adaptación social en adolescentes con talento académico.

Otro elemento referido por ellos/as como central en su proceso, es el *abordaje directo y temprano de sus preocupaciones y problemas más concretos* al inicio del proceso, implicando una conexión con sus intereses y clara delimitación del motivo de consulta por parte del psicólogo/a. Este aspecto sería clave para que algunos/as adolescentes perciban este proceso como efectivo o eficaz, asociado a una mayor satisfacción con el proceso y visualización de un aporte concreto.

La relevancia de esta sugerencia en este grupo, se comprende al considerar las resistencias y posicionamiento crítico que presentan la mayoría frente a la atención psicológica, por lo que este elemento podría favorecer la adherencia al proceso.

✓ *Existe un **modo de afrontamiento** asociado a mantener en reserva los problemas, implicando resistencias en buscar ayuda en otros frente a dificultades. Esto determina un eje relevante de trabajar con este grupo vinculado al desarrollo de **inteligencia emocional**, específicamente la **interpersonal**.*

6.3. Estrategias de la intervención terapéutica según psicólogas.

El sentido de establecer ciertas estrategias o directrices atinentes a utilizar con esta población, no tiene un fin restrictivo o estandarizador de los procesos, sino más bien relevar aquellas prácticas favorables realizadas por psicólogas que han ejercido en el área. Sin descuidar que muchas de las técnicas utilizadas son válidas y adecuadas para cualquier práctica clínica con niños/as y adolescentes, el propósito es relevar aquellas estrategias específicas del abordaje clínico con estudiantes que presentan altas capacidades, así como las particularidades del desarrollo propias de este grupo (características y necesidades socioemocionales) a considerar durante el proceso.

Uno de los aspectos destacados es el *conocimiento por parte del profesional de las áreas de vulnerabilidad y necesidades emocionales* asociadas al talento. De este modo se considera relevante, especialmente con este grupo de adolescentes, *incluir el contexto familiar y educativo* en la intervención, manteniendo una *mirada sistémica* de las problemáticas. En el ámbito familiar, sería necesario observar la presencia de dinámicas familiares asociadas a la autoexigencia y altas expectativas puestas en el hijo/a, y la posición del/la joven en relación a éstas. En este sentido, se vuelve relevante explicitar el rol que ocupa el/la adolescente en su sistema familiar y sus posibles consecuencias emocionales. Por lo tanto, una mirada sistémica puede contribuir a analizar los significados de la familia asociados a tener un miembro con alta capacidad, roles atribuidos y patrones de interacción.

Estas recomendaciones van en línea con lo planteado por autores en torno al counseling individual y familiar, donde se destacan temáticas relevantes a abordar en el proceso de apoyo psicológico de un niño/a o adolescente con talento académico, entre los cuales se destaca la comprensión de la función o rol que cumple el hijo/a en la familia (Moon & Hall, 1998; Thomas, 2006) y la interacción familia - comunidad asociado a estigmatización y presiones sociales (Fornia & Wiggins, 2001). Sería importante agregar el tema de la parentalización, mencionada anteriormente, como área a considerar en la atención clínica con estos adolescentes.

En el contexto escolar común, se sugiere poner especial atención a la posible estigmatización de los/as adolescentes que presentan capacidades cognitivas más desarrolladas que sus pares y su impacto en la adaptación social. Desde ahí surge la importancia de reparar y fortalecer un autoconcepto que pudiese estar dañado, luego de haber vivenciado situaciones desfavorables como bullying, exclusión o mayor exigencia por parte del entorno educativo. En este sentido, el contexto educativo especializado, como el Programa Beta, es visto como un espacio que favorece el sentido de pertenencia al generar un espacio de interacción entre pares con características similares. Se podría conceptualizar como un espacio reparador de experiencias sociales negativas y oportunidad para una interacción adecuada entre pares.

✓ *Mantener una **mirada sistémica** en la intervención, que permita abordar aquellas dinámicas que pueden interferir en el desarrollo del/la adolescente, así como el rol que ocupa éste en la familia. Incorporar el contexto familiar y educativo, dada la naturaleza de las problemáticas presentes en la población con alta capacidad.*

Desde el discurso de las psicólogas, se enfatiza en la formación y especialización del profesional en el *área clínica infanto juvenil*, así como el *manejo de las características y necesidades emocionales* asociado a estudiantes con talento académico. Esto es concordante con lo planteado por autores destacados del área, quienes revelan la escasez de profesionales de salud mental que conozcan el desarrollo socioemocional asociado a la alta capacidad, señalando los riesgos que puede implicar patologizar características propias y “normales” en esta población (Flores, 2005; Moon, 2002).

Dentro de estas características, se destaca como elemento central a considerar, el *mayor desarrollo cognitivo* presente en este grupo de adolescentes, el cual se asocia a una mayor capacidad de análisis, reflexión e introspección personal, aspectos considerados favorecedores y facilitadores del proceso de intervención psicoterapéutico. Al mismo tiempo es reconocido como un aspecto que puede asociarse a ciertos *mecanismos de defensa* como racionalización, intelectualización y omnipotencia. Esto es concordante con los planteamientos que señalan una primacía de lo cognitivo, uso del razonamiento y crítica, en el modo de afrontamiento de estos estudiantes (Sánchez, 2006).

Estos mecanismos defensivos asociados a un mayor desarrollo cognitivo, pueden dificultar el contacto emocional del/a adolescente con respecto a sus problemáticas. Esto concuerda con lo planteado por Côté y Kiss (2009) quienes reafirman la idea que tales mecanismos posibilitarían rehuir al impacto afectivo de los conflictos, así como devaluar la relevancia de los problemas en su vida. A partir de esto, se recomienda resaltar el trabajo en torno a las emociones y conciencia corporal de las respuestas fisiológicas frente a determinadas situaciones. De esta forma, se desprende que un propósito principal del proceso de atención psicológica, es posibilitar un mayor equilibrio en la *disincronía* existente entre el desarrollo cognitivo y emocional que usualmente se observa en adolescentes con altas capacidades.

- ✓ *Relevancia de **formación y manejo de las características** y necesidades emocionales por parte del profesional que realiza la intervención, como por ejemplo: disincronía entre desarrollo cognitivo y emocional, perfeccionismo, alta exigencia consigo mismo y con los demás, y sensibilidad e intensidad emocional.*
- ✓ *Se identifican **mecanismos de defensa** asociados a un mayor desarrollo cognitivo como racionalización, intelectualización y omnipotencia.*
- ✓ *Importancia de posibilitar un mayor **equilibrio en la disincronía** existente entre desarrollo cognitivo y emocional.*

De manera específica, es posible constatar que la *omnipotencia* puede interferir el proceso, al momento que el adolescente sienta que posee el control del proceso y maneja el espacio,

corriendo el riesgo de inversión del encuadre terapéutico. De esta forma, es importante velar por la *mantención de los límites* del encuadre, siendo central el *posicionamiento del psicólogo como experto y profesional del área* para el logro de los propósitos establecidos.

Este aspecto es referido como un elemento importante en el proceso, especialmente en el logro de adherencia del/a adolescente al proceso. El empoderamiento y validación del psicólogo como profesional se vuelve central en la relación que se establece con el/la joven, como una forma de generar un ambiente de confianza y seguridad. De forma particular, este aspecto es relevante en el grupo de adolescentes con talento académico, pues en algunas ocasiones se observa una tendencia a poner a prueba o desafiar al profesional durante la atención psicológica, interfiriendo en la interacción terapéutica entre psicólogo y paciente. Por lo tanto se sugiere un mayor cuidado en la mantención de los límites y encuadre con este grupo de adolescentes.

Otro aspecto identificado como favorecedor del *vínculo* con adolescentes con talento académico es la *detección temprana y conexión con los intereses u hobbies* que éste puede presentar, los cuales atendiendo a sus características, pueden ser muy específicos e inusuales para la edad.

Todos estos elementos y características del desarrollo asociados al talento, surgen como aspectos relevantes en el proceso de intervención psicológica con adolescentes con talento académico. De esta manera, el manejo y formación que pueda poseer el profesional en esta área se vuelve crucial respecto a la forma en que se desarrolla el proceso en torno a la alianza terapéutica, adherencia, encuadre, avances, entre otros. Por lo tanto, se hace evidente la oportuna capacitación y formación en talento de los profesionales que ocupan un rol preponderante en el acompañamiento psicoeducativo de éstos jóvenes.

✓ *Se identifican algunos **elementos favorecedores del vínculo** paciente-terapeuta como: posicionamiento del psicólogo como experto y profesional del área, mantención de los límites del encuadre, y detección temprana y conexión con los intereses u hobbies. Su relevancia se asocia a características particulares presentes en este grupo como tendencia a la omnipotencia, sentido crítico y exigencia hacia los demás, así como intereses inusuales o peculiares.*

En síntesis, se constata que las problemáticas en el área familiar y escolar analizadas anteriormente como: autoexigencia, altas expectativas futuras, parentalización, etc. concuerdan con las temáticas planteadas e identificadas por distintos autores como necesidades socioemocionales en esta población (Moon & Hall, 1998; Robinson, Shore & Enersen, 2007; Thomas, 2006). No obstante, la valoración que llevan a cabo los/as adolescentes y psicólogas acerca del proceso de acompañamiento psicológico del que fueron partícipes, entrega elementos y aspectos nuevos e inéditos con respecto a los planteamiento teóricos revisados. De esta forma es posible ver que el avance teórico y profundización acerca de las necesidades socioemocionales de esta población, no se ha visto replicado en el desarrollo de lineamientos en el área clínica de atención diferenciada de adolescentes con talento académico. Por lo tanto, el presente estudio entrega un relevante aporte al plantear estrategias concretas y atingentes en el abordaje con esta población, desde la propia experiencia de los actores implicados.

Estas estrategias se pueden sintetizar en los siguientes lineamientos:

1. La atención temprana de las problemáticas y preocupaciones de los/as adolescentes en la intervención, se asocian a la percepción de un proceso efectivo y eficiente, entregando un énfasis y predominancia a una **intervención breve** que presente objetivos acotados y responda a las necesidades que se presentan en el momento. Este aspecto que surge preferentemente desde el discurso de adolescentes con talento académico, es extrapolable a poblaciones adolescentes, especialmente a quienes pueden presentar disposición negativa frente a atención psicológica y riesgos de deserción.
2. El desarrollo de **inteligencia emocional**, especialmente la interpersonal puede permitir entregar más herramientas a los/as adolescentes para enfrentar las situaciones complejas de su vida. Esto dado, el modo de afrontamiento asociado a mantener en reserva los problemas, implicando una dificultad y resistencia de solicitar apoyo a otros frente a los problemas, que refleja una tendencia al individualismo o autosuficiencia. Este aspecto surge de la opinión de los/as adolescentes, siendo concordante al discurso presente en las psicólogas, quienes sugieren posibilitar un mayor equilibrio en esta disincronía, favoreciendo el contacto emocional y reconocimiento de respuesta fisiológicas.

3. Mantener una mirada **sistémica** en la intervención, que permita abordar aquellas dinámicas que pueden interferir en el desarrollo del/la adolescente y el rol que ocupa éste en la familia, La importancia de incorporar el contexto familiar y educativo en la intervención, se vincula a la naturaleza de las problemáticas presentes en la población con alta capacidad. En el *ámbito familiar*, se evidencian dinámicas que incrementan la autoexigencia, asociadas a presiones familiares y altas expectativas en relación a su futuro. En el *ámbito escolar*, es importante abordar el tema de la estigmatización del entorno, dificultades de adaptación social e impacto en el autoconcepto del estudiante.

7. DISCUSIÓN

La literatura señala una serie de modelos y estrategias para la población con altas capacidades, mayoritariamente planteamientos teóricos que entregan líneas generales de cómo intervenir. Sin embargo, se han llevado a cabo muy pocos de estudios empíricos que den cuenta de la práctica clínica y estrategias adecuadas para esta población. En este contexto, los resultados de la presente investigación contribuyen a sistematizar una práctica clínica y/o psicoeducativa que se desarrolla regularmente en los programas de talento pero que no ha sido difundida ni publicada. De esta forma, aportar al desarrollo de lineamientos para aquellos profesionales de la salud que en contextos clínicos y/o educativos entregan apoyo u orientación a adolescentes con alta capacidad, disponiendo así de herramientas o estrategias adecuadas y concordantes a sus características y necesidades socioemocionales.

Los resultados de este estudio permiten un mayor avance en cuanto a la delimitación de estrategias de intervención terapéutica con adolescentes que poseen altas capacidades intelectuales. Para tales efectos, se plantean directrices claras y concretas principalmente acerca del enfoque a utilizar, objetivos, aspectos facilitadores u obstaculizadores del proceso y vínculo paciente-terapeuta, que puede permitir avanzar en la disposición de una atención especializada y diferenciada para el grupo de adolescentes con talento académico. Los lineamientos planteados surgen de la valoración que realizan los propios actores acerca de su experiencia en este proceso, posibilitando una aproximación más cercana a las necesidades y requerimientos a atender. A su vez, se analizan las problemáticas explícitas en los motivos de consulta que llevaron a los/as adolescentes a atención psicológica, permitiendo visualizar un área de vulnerabilidad o necesidad socioemocional asociado al afrontamiento de dificultades en el área escolar y familiar. En este sentido, se profundiza en los tipos de problemáticas y factores asociados, además de estrategias de intervención utilizadas para el abordaje de éstas.

La relevancia de los aportes mencionados es indudable, al considerar la escasez de estudios en el área, transformándose en parte de una incipiente línea de investigación que ha surgido en los últimos años, desde la necesidad de delimitar estrategias de intervención atinentes en el abordaje de esta población. No obstante, es importante considerar ciertas limitaciones presentes en esta investigación: a) El acotado número de casos a los cuales fue posible acceder, debido a las

propias limitantes del dispositivo de atención del Programa Beta que impide la atención de mayor cantidad de estudiantes. Esto restringe las posibilidades de incluir más adolescentes, que hayan recibido atención psicológica en el programa, es decir, con la especificidad de una intervención con énfasis en el área de talento. Esto pues, la mayor parte de los adolescentes con solicitud de atención psicológica, son derivados a otros centros; b) Los motivos de consulta de los casos considerados, aunque se circunscriben al afrontamiento de dificultades en el área familiar o escolar, son bastante amplios y variados. Esto sería concordante al carácter exploratorio del estudio, posibilitando una primera aproximación al tema. No obstante, siguiendo esta línea, sería interesante la realización de estudios que se circunscribiesen a un solo ámbito, así recoger y analizar el abordaje específico y estrategias para ese tipo de problemática.

Existen sólidos argumentos que fundamentan la importancia de continuar llevando a cabo investigación en esta área. En este sentido, sería interesante ampliar la realidad observada, incluyendo prácticas de atención clínica desarrollada en otros programas de talento de nuestro país. Además, con el propósito de evaluar la efectividad de la intervención que incorpore las estrategias antes descritas, se podría incluir una evaluación pre y post intervención que permita visualizar cambios de manera más concreta. Claramente este tipo de investigaciones implicaría una muestra más amplia (por posibles deserciones) y mayor duración del estudio.

El presente estudio, responde a la necesidad que distintos autores han develado en los últimos años, frente a la escasez de investigaciones que recojan aquellas orientaciones y técnicas que hayan resultado beneficiosas para la atención de estudiantes talentosos. En este sentido, los resultados contribuyen a la conformación de lineamientos atingentes y efectivos para esta población, que surgen desde la práctica clínica y experiencia de los/as propios/as adolescentes y psicólogo/as.

El contexto actual nos muestra que aún no existe conciencia de este grupo como poseedor de necesidades socioemocionales especiales, que conduzca a la noción de un abordaje clínico diferenciado y adaptación de estrategias para adolescentes con talento académico. Por lo tanto, establecer estrategias específicas de intervención asociadas a la alta capacidad, contribuye a visibilizar este grupo dentro de la población infanto juvenil, como poseedor de necesidades y

características particulares, con el afán de avanzar en la disposición de una atención especializada y diferenciada para adolescentes con talento académico.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26, 43-62. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0254-92472008000100004&script=sci_arttext
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos*, 26, 1-17. Recuperado de <http://www.pentaucl.cl/wp/wp-content/uploads/2009/12/Doc-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas-Talento.pdf>
- Artola, T., Barraca, J. y Mosteiro P. (2005). *Niños con altas capacidades: quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178. doi: 10.1177/001698620404800302
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. y Véliz, V. (2006). Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78524106>
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69, 1128-1130. doi: 10.2466/PR0.69.8.1128-1130
- Bénony, H., Van Der Elst, D., Chahraoui, K., Bénony, C. & Marnier, JP. (2007). Link between depression and academic self-esteem in gifted children. *Encephale*, 33(1), 11-20. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17457290>

- Berger, C. (2002). *Estrategias de afrontamiento de estrés psicosocial en adolescentes: un estudio exploratorio* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Blackett, J. & Hermansson, G. (2005). Guidance and Counselling of the Gifted and Talented in New Zealand. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 277-287. doi: 10.1007/s10447-005-3186-2
- Borges, A., Hernández, C. & Rodríguez, J. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23 (3), 362-367. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>.
- Bobadilla L. y Florenzano, R. (1981). *El adolescente en Chile: características y problemas*. Santiago: CPU Ediciones.
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Revista Psicoperspectivas* 2, 53 – 82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cáceres, P., Conejeros, L. y Oneto, P. (2011). *La Desatención Educativa Diferencial: Consecuencias socio-emocionales en Adolescentes con Altas Capacidades* (Proyecto FONIDE N° F410983-2009). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. & Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 21 (2), 364-392. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6849/6983>
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro, Inteligencia y Emoción. Neurociencias a la educación permanente*. Chile: Fundación Mírame.
- Colangelo, N. (2002). Counseling Gifted Students. En N. Colangelo y G. Davis. (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 373-387). EE.UU: Third Edition.
- Colangelo, N. (2002b). *Counseling Gifted and Talented Students. The National Research Center on the Gifted and Talented*. Recuperado de <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm02150/rm02150.pdf>

- Chann, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (6), 409–418. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ae9590ad-8b23-4b75-8b79-6116f1e203e2%40sessionmgr4002&vid=2&hid=4209>
- Clance, P. & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15(3), 1-8. Recuperado de http://www.paulineroseclance.com/pdf/ip_high_achieving_women.pdf
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi:10.1037/0033-2909.127.1.87
- Cross, T. (2008). Contemporary issues in the psychosocial development of students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 31, 44-45. doi: 10.4219/gct-2008-801
- Cross, T. & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *The Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33. Recuperado de <http://ezproxy.puc.cl/docview/212067334?accountid=16788><http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/docview/212067334?accountid=16788#center>
- Cumsille, P. & Martínez, M. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: revisión de la literatura. *Revista Psykhe*, 3(2), 115-123. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/49/49>
- Daniels, S. & Piechowski, M. (2009). *Living with intensity: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press: Scottsdale.
- Dauber, S. & Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Sage Journals. Gifted Child Quarterly*, 34, 10-14. Recuperado de http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10220.aspx

- DeLTA UCN, BETA PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC PROENTA UFRO y ALTA UACH (2012). *Programas para Niños, Niñas y jóvenes con Talentos Académicos en Chile*. Ministerio de Educación, Chile.
- Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 36, 93-106. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118048>
- Doron, R. y Parot, F. (1998). *Diccionario Akal de Psicología*. España: Ediciones Akal.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis de Contenido* (Apuntes Docentes de Metodología de Investigación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/187252479/Apuntes-Docentes-de-Metodologia-de-Investigacion>
- Erickson, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Farkas, Ch. (2002). Estrés y Afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psykhe*, 11 (1), 57-68. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/456/435>
- Fernández, M. E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional* (Tesis doctoral, Universidad de León). Recuperada de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14561283/tesis-doctoral-estres-percibido-estrategias-de-afrontamiento-y->
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhe*, 14(1), 121-135. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282005000100010.
- Florenzano, R. (1993). *En el camino de la vida. Estudios sobre el ciclo vital entre la adolescencia y la muerte*. Chile: Editorial Universitaria.
- Florenzano, R. y Valdés, M. (2005). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores, A. (2005). *Counseling para alumnos con talento académico: Necesidades de orientación psicoeducativa en el PENTA UC y una propuesta de intervención* (Tesis inédita para la obtención del Diplomado en Educación de Talentos). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

- Flores, A. (2006). *Evaluación de Impacto de un Programa Especial de Educación para Alumnos con Talento Académico en el Desarrollo Socioafectivo de sus Participantes* (Artículo para ser presentado a Comité Editorial de Revista Psykhé). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Chile: Ediciones UC.
- Fornia, G. & Wiggins, M. (2001). The Social And Emotional Needs Of Gifted Children: Implications For Family Counseling. *The Family Journal*, 9, 384-390. doi: 10.1177/1066480701094005
- Fornia, G. L. & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The Family Journal*, 9 (4), 384-390. doi: 10.1177/1066480701094005
- Froján, M. X. (1998). *Consultoría Conductual. Terapia Psicológica Breve*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: theoretical and research perspectives*. London: Routledge. Recuperado de <http://books.google.cl/books?id=bJPJu3ECtaUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En N. Collangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2009). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. (Trad. S. Bralic). Recuperado de http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gardner, H. (2004). *Mentes Flexibles. El arte de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. España: Paidós.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/733.pdf>

- González, T. y Cano A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación*. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisidatoscodif45.pdf
- Griffo, M. C. y Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor.
- Gross, M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Supporting Emotional Needs of the Gifted, Roeper Review, 20*, 1-10. Recuperado de <http://www.sengifted.org/archives/articles/the-me-behind-the-mask-intellectually-gifted-students-and-the-search-for-identity>
- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S.M. Moon, (Eds.) *Social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 19-30). A service publication of the National Association for Gifted Children.
- Guelar, D. & Crispo, R. (2000). *Adolescencia y trastornos del comer*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, A. (1996). *Familia y adolescencia: Indicadores de salud. Manual de aplicación de instrumentos*. Washington: W.K. Kellogg Foundation.
- Hernández, V. (2009). La paradoja en la detección e intervención de los niños sobresalientes. *Revista Ethos Educativo, 44*, 69-78.
- Hurlock, E. (1987). *Psicología de la Adolescencia*. México: Paidós.
- Ishak, N. & Bakar, A. (2010). Counseling for Gifted Students: Implication for a Differentiated Approach. *International Journal of Learning, 17*(6), 377-391. Recuperado de http://www.academia.edu/2253190/Counseling_for_gifted_students_Implication_for_a_differ entiated_approach
- Juárez, M. C. (1997). *Estilos, Autoconcepto y Estrategias de Aprendizaje en estudiantes con Altas Habilidades* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación*. Costa Rica: Editorial EUNED.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Hurtado.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lind, S. (2001). Overexcitability and the Gifted. *SENG Newsletter*. Recuperado de http://www.sengifted.org/articles_social/Lind_OverexcitabilityAndTheGifted.shtml
- Litster, K. & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 130–140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x
- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resiliencie approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53. doi: 10.1080/13598130902860739
- Lovecky, D. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15 (1), 18-25. Recuperado de <http://www.amsciepub.com.ezproxy.puc.cl/doi/pdf/10.2466/pr0.1991.69.3f.1128>
- Maddaleno, M. (1986). Enfoque familiar y los problemas de salud del adolescente. En R. Florenzano, N. Horwitz, I. Ringeling, G. Venturini & P. Villaseca (Eds). *Salud familiar* (pp. 125-144). Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- McCallister, C., & Nash, W. R. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273-276. doi: 10.1080/02783199609553758
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Serie Bicentenario. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 275-286. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468010.pdf>

- Moon, S. M. & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 59-80. doi: 10.1111/j.1752-0606.1998.tb01063.x
- Moon, S. M & Thomas, V. (2003). Family Therapy with Gifted and Talented Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 107-113. Recuperado de <http://web.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=04fa5324-0758-458a-8267-1b04818e9bb6%40sessionmgr113&vid=2&hid=119>
- Moon, S. (2002). Counseling Needs and Strategies. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 213-222). Whashington, DC: Prufrock Press.
- Moon, S. M. (2004). Specialized Counseling Services for gifted Youth and Their families: a needs assessment. En S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 229-248). EE.UU: Corwin Press.
- Morawska, A. & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 463-470. doi:10.1016/j.brat.2009.02.008
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S., (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?*. Whashington, DC: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M. (1999). The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being: What Does the Empirical Literature Say?. *Roeper Review*, 22(1), 10-17. Recuperado de <http://www.positivedisintegration.com/Neihart1999.pdf>
- Oneto, P. (mayo, 2013). *Programa Educacional para Talentos Académicos. Área Socioemocional: Intervenciones*. Recuperado de www.programabeta.cl.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Salud de los Adolescentes*. Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Ovalle, A. y Muñoz, G. (1981). Desarrollo psicológico del adolescente normal. En E. Bobadilla y R. Florenzano, R. (Eds.), *El adolescente en Chile. Características y Problemas* (pp.63-78). Chile: CPU.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.

Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052006000100007

- Paz, S. (2009). *Rendimiento académico y estilos y estrategias de Afrontamiento: un estudio descriptivo relacional Cuantitativo con complemento cualitativo en Estudiantes de cuarto año de enseñanza media* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile.
- Peñas, M. (2006). *Características socio-emocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste Psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. (Tesis de Doctorado). Madrid: CIDE. Recuperada de http://cse.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Completa.pdf
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca: revista de altas capacidades* 11, 17-36.
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el Aula ¿Una tarea posible?*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Prieto, M. D. y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 17-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109001>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 297-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924003>
- Quintana, A. (2001). *Metodología de Investigación científica Cualitativa*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Raglianti, M. (2009). *Familias de niños con talento académico: una experiencia en Chile a través de escuela para padres*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperada de http://eprints.ucm.es/9753/1/T31622_.pdf
- Reis, S. M. & Moon, S. M. (2002). Models and Strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M.

Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 251-266). Whashington DC: Prufrock Press, Inc.

- Reis, S. & Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130. doi: 10.1002/pits.10144.
- Renzulli, J. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Robinson, A., Shore, B. y Enersen D. (2007). *Best practices in gifted education. An evidence-based guide. National association of gifted children*. EE.UU: Prufrock Press Inc.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Texas: Prufrock.
- Sánchez, M. C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Santrock, J. (2003). *Adolescencia. Psicología del Desarrollo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schwanen, C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habilités intellectuelles* (Tesis de Magíster). Université du Québec, Montreal.
- Silverman, L. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (pp. 31-41). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Sisk, D. (2005). Psychosocial development of the gifted: implications for a counseling intervention for gifted students. *Gifted Education International*, 19, 213-225, doi: 10.1177/026142940501900304
- Sowa, C. & May, K. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's Paradigm to the Social and Emotional Adjustment of Gifted Children and Adolescents (SEAM). En S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 51-62). EEUU: Corwin Press.
- Solís, C. y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39. Recuperado

de <http://www.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20ESTILOS%20Y%20ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO.pdf>

- Stake, S. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. España: Graó.
- Sternberg, R. J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 43-53). Boston: Allyn and Bacon.
- Swiatek, M. A. (1995). An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160. doi: 10.1177/001698629503900305
- Terrassier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación: Revista en español sobre superdotación*, 3. Recuperado de <http://www.actef.es/terrasier.pdf>
- Thomas, V. (2006). Counseling Exceptional Individuals and Their Families: A Systems Perspective. *Professional School Counseling*, 10, 58-65. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=3d0733c5-8b24-4c32-91b8-54889fc3de7c%40sessionmgr110&vid=4&hid=112&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=pbh&AN=22814972>
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático* (Texto de apoyo Unitat de Psicología Social). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Vera-Villaruel, P. E. (2004). Estrategias de intervención en psicología clínica: las intervenciones apoyadas en la evidencia. *Liberabit, Revista de Psicología*, 10, 4-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601001>
- Vergara, M. (2006). *El universo de los superdotados, talentosos y creativos. Un camino hacia su identificación y atención*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Villarraga, M., Martínez, P. y Benavides M. (2004). Hacia la definición del término talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.). *La Educación de Niños con Talento en Iberoamérica* (pp. 25-36). Santiago: Orealc/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Weinstein, J. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última década*, 9, 99-119. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362001000200005.

- Wood, S. (2010). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54 (1), 42-58. doi: 10.1177/0016986209352681
- Yoo, J. & Moon, S. (2006). Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling. *The Gifted Child Quarterly*, 50, 107-113. Recuperado de <http://search.proquest.com.ezproxy.puc.cl/docview/212143377/fulltextPDF?accountid=16788>
- Zegers, B. (1988). Desarrollo psicosocial normal en la adolescencia y la edad juvenil. En R. Florenzano, M. Maddaleno & E. Bobadilla (Eds.). *La salud del adolescente en Chile* (pp. 97-110). Santiago: Corporación de Promoción Universitaria CPU.
- Zeidner, M. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369–391. Recuperado de <http://dx.doi.org.ezproxy.puc.cl/10.1016/j.intell.2005.03.001>

ANEXOS

ANEXO N° 1: Consentimiento informado para adolescentes.



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales / Facultad de Medicina
Magíster en Psicología Clínica
Mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

“Estrategias de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico: aportes al afrontamiento de dificultades educativas y familiares”

Nombre investigador responsable: Ps. Alejandra Campbell Aravena

Esta es una invitación para participar en el estudio “Estrategias de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico: aportes al afrontamiento de dificultades educativas y familiares” a cargo de la investigadora, Alejandra Campbell Aravena, tesista del Magíster en Psicología Clínica, Mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile. El objeto de esta carta es ayudarte a tomar la decisión para dar tu asentimiento en forma voluntaria para participar en esta investigación.

Este estudio tiene como objetivo principal, conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica con adolescentes que poseen talento académico, orientada al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar, considerando la perspectiva de los actores involucrados (psicólogo/a que la realiza y adolescentes que la reciben).

Participarán un total de 6 a 8 adolescentes aproximadamente, estudiantes actuales o egresados del Programa Beta de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El Programa ha aceptado participar en este estudio y nos ha autorizado a contactarnos contigo.

Con el objeto de llevar a cabo esta investigación se realizará 1 o 2 entrevistas en profundidad (dependiendo del cumplimiento de los propósitos de la entrevista), de aproximadamente 1 hora de duración, en las cuales se profundizará acerca del proceso psicológico llevado a cabo en el programa. Estas entrevistas serán grabadas y transcritas por la investigadora.

Tu participación en este estudio no conlleva ningún tipo de riesgo ni gastos para ti. No recibirás compensación económica por tu participación, pero recibirás ayuda económica para cubrir los gastos en locomoción que implique tu asistencia a las entrevistas. Tu participación en esta investigación es un aporte, en la medida que se espera que con los resultados del estudio se generen recomendaciones y

sugerencias en el proceso de intervención psicológica con adolescentes que presentan talento académico.

La información obtenida será tratada confidencialmente y se utilizará, en el marco de este estudio, sólo con fines académicos. Los formularios y bases de datos del estudio sólo podrán ser consultados por la investigadora, profesora guía de la tesis Psi. Dina Krauskopf y el Comité de Ética de la Universidad de Chile. Los resultados y hallazgos generales de la investigación serán presentados a los miembros del equipo del Programa BETA-PUCV, manteniendo la confidencialidad y anonimato de los participantes. También se incluirá un espacio de retroalimentación a los participantes, donde podrás conocer los resultados de este estudio.

Tu participación es absolutamente voluntaria. Si decides no participar no tendrá consecuencias negativas para ti en este momento ni en el futuro. Si decides participar de este estudio, tendrás el derecho a retirarte en el transcurso de la investigación si lo estimas conveniente, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para ti.

Si necesitas más información sobre este estudio, puedes comunicarte con la investigadora responsable de este proyecto Psi. Alejandra Campbell Aravena, al correo electrónico alejandra.campbell@gmail.com o al teléfono 81599894, a la dirección Jackson 900 edif. Turquesa T-5 depto. 51, Chorrillos, Viña del Mar.

Si tienes alguna consulta o preocupación respecto a tus derechos como participante de este estudio puedes contactarte con el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias sociales y Humanidades de la Universidad de Chile, al correo electrónico rvillarr@uchile.cl, al teléfono 29787023, a la dirección Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago.

Este documento se firma en dos copias, una para la investigadora y otra para ti.

Yo, _____, he comprendido cabalmente el texto anterior, asiento voluntariamente a participar en el estudio y doy mi autorización para la presentación y publicación de los datos de este estudio en medios de difusión científica, manteniendo mi anonimato.

Firma del/ la adolescente

Firma del investigador responsable

Nombre y firma del/la Delegado/a o Ministro/a de Fe
(representante del director del Programa o él mismo)

Lugar y fecha _____

ANEXO N° 2: Consentimiento informado para psicólogas.



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales / Facultad de Medicina
Magíster en Psicología Clínica
Mención Psicología Clínica Infanto Juvenil

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PSICÓLOGAS

“Estrategias de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico: aportes al afrontamiento de dificultades educativas y familiares”

Nombre investigador responsable: Ps. Alejandra Campbell Aravena

Esta es una invitación para participar en el estudio “Estrategias de intervención terapéutica en adolescentes con talento académico: aportes al afrontamiento de dificultades educativas y familiares” a cargo de la investigadora, Alejandra Campbell Aravena, tesista del Magíster en Psicología Clínica, Mención Psicología Clínica Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile. El objeto de esta carta es ayudarte a tomar la decisión para dar tu asentimiento en forma voluntaria para participar en esta investigación.

Este estudio tiene como objetivo principal, conocer las estrategias específicas de intervención terapéutica con adolescentes que poseen talento académico, orientada al afrontamiento de dificultades en el área familiar y/o escolar, considerando la perspectiva de los actores involucrados (psicólogo/a que la realiza y adolescentes que la reciben).

Participarán un total de 6 a 8 adolescentes aproximadamente, estudiantes actuales o egresados del Programa Beta de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Además se entrevistarán a dos psicólogas que han llevado a cabo atención psicológica en el mismo Programa.

Con el objeto de llevar a cabo esta investigación se realizará 1 o 2 entrevistas en profundidad (dependiendo del cumplimiento de los propósitos de la entrevista), de aproximadamente 1 hora de duración, en las cuales se profundizará acerca del proceso psicológico llevado a cabo en el programa. Estas entrevistas serán grabadas y transcritas por la investigadora.

Su participación en esta investigación es un aporte, en la medida que se espera que con los resultados del estudio se generen recomendaciones y sugerencias en el proceso de intervención psicológica con adolescentes que presentan talento académico.

La información obtenida será tratada confidencialmente y se utilizará, en el marco de este estudio, sólo con fines académicos. Los formularios y bases de datos del estudio sólo podrán ser consultados por la investigadora, profesora guía de la tesis Psi. Dina Krauskopf y el Comité de Ética de la Universidad de

Chile. Los resultados y hallazgos generales de la investigación serán presentados a los miembros del equipo del Programa BETA-PUCV, manteniendo la confidencialidad y anonimato de los participantes. También se incluirá un espacio de retroalimentación a los participantes, donde podrás conocer los resultados de este estudio.

Tu participación es absolutamente voluntaria. Si decides no participar no tendrá consecuencias negativas para ti en este momento ni en el futuro. Si decides participar de este estudio, tendrás el derecho a retirarte en el transcurso de la investigación si lo estimas conveniente, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para ti.

Si necesitas más información sobre este estudio, puedes comunicarte con la investigadora responsable de este proyecto Psi. Alejandra Campbell Aravena, al correo electrónico alejandra.campbell@gmail.com o al teléfono 81599894, a la dirección Jackson 900 edif. Turquesa T-5 depto. 51, Chorrillos, Viña del Mar.

Si tienes alguna consulta o preocupación respecto a tus derechos como participante de este estudio puedes contactarte con el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias sociales y Humanidades de la Universidad de Chile, al correo electrónico rvillarr@uchile.cl, al teléfono 29787023, a la dirección Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago.

Este documento se firma en dos copias, una para la investigadora y otra para ti.

Yo, _____, he comprendido cabalmente el texto anterior, asiento voluntariamente a participar en el estudio y doy mi autorización para la presentación y publicación de los datos de este estudio en medios de difusión científica, manteniendo mi anonimato.

Firma de psicóloga

Firma del investigador responsable

Nombre y firma del/la Delegado/a o Ministro/a de Fe
(representante del director del Programa o él mismo)

Lugar y fecha _____

ANEXO N° 3: Pauta de Entrevista a adolescentes

I. Identificación:

Edad:

Sexo:

Curso / Carrera:

II. Categorías temáticas:

a. Identificación motivo de consulta:

¿Qué te llevó a solicitar apoyo de la psicóloga del programa?

¿Cómo te sentías en ese momento? ¿Qué dificultades te preocupaban más?

¿Cómo afectaba esto a tu vida en general?

b. Presencia de dificultades en ámbito familiar:

¿Cómo veías a tu familia en ese momento?

¿Cómo eran las relaciones en tu familia? (Padres, hermanos, otras figuras significativas)

¿Cuáles eran las dificultades? ¿Qué dificultades se presentaron en este ámbito?

¿Cómo te sentías en ese momento?

c. Presencia de dificultades en ámbito escolar:

¿Cómo era el clima o ambiente en tu colegio?

¿Cómo eran las relaciones con tus compañeros? ¿Cómo era la relación con tus profesores?

¿Qué dificultades se presentaron en este ámbito?

¿Cómo te sentías en ese momento?

d. Modalidades de afrontamiento al momento de solicitar la terapia

¿Cómo intentaste superar las dificultades en el ámbito familiar? ¿Cuál fue el resultado?

En caso de evaluación negativa ¿Qué te lo impedía o hacía más difícil?

¿Intentaste otras alternativas o soluciones? ¿Cuáles?

¿Cómo intentaste superar las dificultades en el ámbito escolar? ¿Cuál fue el resultado?

En caso de evaluación negativa ¿Qué te lo impedía o hacía más difícil?

¿Intentaste otras alternativas o soluciones? ¿Cuáles?

e. Dificultades específicas en otros ámbitos

¿Qué otras dificultades enfrentabas durante esta etapa?

¿Cómo intentaste superar estas dificultades?

f. Expectativas en relación a la intervención:

¿Qué expectativas tenías frente a la atención psicológica? ¿Qué tipo de apoyo esperabas recibir?

¿En qué medida se cumplieron tus expectativas?

g. Distinciones de proceso terapéutico llevado a cabo en el programa:

¿Habías recibido apoyo psicológico previamente? ¿Qué te llevó a consultar en esa oportunidad?
¿Cómo fue ese proceso?

¿Ves diferencias entre este proceso y la atención recibida en el programa? ¿En qué aspectos se diferencian?

h. Valoración del aporte de la intervención:

¿Cómo están ahora las cosas en tu casa? ¿Cómo ves tu familia ahora? ¿Cómo son las relaciones?

¿Cómo están ahora las cosas en el liceo o colegio? ¿Cómo son las relaciones?

¿Qué crees que habrá influido?

i. Desarrollo de habilidades o herramientas para afrontar dificultades:

¿Para qué te sirvió la terapia?

¿Crees que desarrollaste alguna(s) habilidad(es) durante la terapia? ¿Cuál o cuáles?

¿Ves un cambio en la forma que enfrentas las dificultades? ¿En cuáles? ¿Qué haces ahora al enfrentarlas?

ANEXO N° 4: Pauta entrevista psicóloga.

a. Características y distinciones de la intervención terapéutica con adolescentes con talento académico

¿Qué elementos o aspectos son centrales en la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico?

¿Qué aspectos del desarrollo ligado al talento son importantes de tener en cuenta durante la intervención?

¿Qué aspectos del desarrollo ligado al talento son facilitadores durante el proceso intervención?

¿Qué aspectos del desarrollo ligado al talento son obstaculizadores durante el proceso intervención?

¿Es posible identificar ciertas distinciones o diferencias de la intervención terapéutica en adolescentes con talento académico, con respecto a otro tipo de abordajes terapéuticos?

b. Abordaje de dificultades en el área familiar y/o escolar:

Específicamente en el **área familiar**: ¿Cuáles son las principales dificultades en el área familiar que presentan los estudiantes que consultan?

¿Qué factores se asocian a éstas dificultades? ¿Cómo afectan al estudiante estas dificultades?

¿Qué tipo de estrategias son útiles en este tipo de problemáticas?

Específicamente en el **área escolar**: ¿Cuáles son las principales dificultades en el área escolar o académica que presentan los estudiantes que consultan?

¿Qué factores se asocian a dificultades en área escolar o académica?

¿Qué tipo de estrategias son útiles en este tipo de problemáticas?

¿Puedes distinguir etapas de este proceso? ¿Qué aspectos caracteriza cada una de ellas?

c. Abordaje de dificultades según los casos atendidos.

¿Cuál fue el motivo de consulta del estudiante?

¿Cómo afectaban al estudiante estas dificultades?

Específicamente en el área familiar / escolar: ¿Cuáles eran las principales dificultades que presentaba el estudiante que consulta? ¿Cómo afectaban al estudiante estas dificultades?

¿Qué tipo de estrategias fueron útiles?