

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202430161175>

# CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES CON TALENTO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN Y EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

## *Characteristics of Students with Talent in Academic Writing of the Bachelor's Degrees in Education and in English Teaching*

Diana Irasema CERVANTES ARREOLA  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*  
Correo-e: [diana.cervantes@uacj.mx](mailto:diana.cervantes@uacj.mx)

Dalia Lizette GÓMEZ MARTÍNEZ  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*  
Correo-e: [dalia.gomez@uacj.mx](mailto:dalia.gomez@uacj.mx)

Óscar Martín VÁZQUEZ REYES  
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*  
Correo-e: [oscar.vazquez@uacj.mx](mailto:oscar.vazquez@uacj.mx)

Recibido: 21 de febrero de 2023

Envío a informantes: 1 de marzo de 2023

Aceptación definitiva: 31 de mayo de 2023

**RESUMEN:** Esta investigación presenta un acercamiento a las características del talento en la escritura académica de estudiantes universitarios de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés, situado en los catalizadores ambientales e intrapersonales del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné, así como en algunos recursos para su desarrollo. Se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, mediante un estudio de casos múltiple, en el que participaron cuatro estudiantes de los programas de Educación y Enseñanza del Inglés. Los resultados indican que hay catalizadores comunes en los casos: aprendizaje de la lectura y escritura a temprana edad, considerar a los profesores como motivadores del aprendizaje y desarrollo de la escritura, gusto por materias de lingüística, considerarse con facilidad para redactar, tener la responsabilidad como un valor

esencial, así como dedicación y perfeccionismo. Se concluye que la formación académica impulsada por los maestros, además de algunos rasgos personales, son elementos clave para el desarrollo del talento en la escritura académica, ya que existen coincidencias muy cercanas en los casos de estudio.

**PALABRAS CLAVE:** escritura académica; catalizadores; talento; educación; enseñanza del inglés; jóvenes.

**ABSTRACT:** This research presents an approach to the characteristics of talent in the academic writing in university students of Education and English Teaching programs, located in the environmental and intrapersonal catalysts of Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, as well as in some resources for its development. It was executed with a qualitative approach, with a multiple case study design, in which four students from the Education and English Teaching programs participated. The results indicate that there are several common catalysts to all the cases: reading and writing since an early age, considering teachers as motivators of learning and writing development, preference for linguistics subjects, self-perception of ease of writing, responsibility as an essential value, as well as dedication and perfectionism. It's concluded that academic training promoted by teachers, in addition to some personal traits, are key elements for the development of talent in academic writing, given that there are very close coincidences in the case studies.

**KEYWORDS:** academic writing; catalysts; talent; education; English teaching; youngster.

## 1. Introducción

LA RELEVANCIA DE LA ESCRITURA académica es fundamental, y más en carreras relacionadas con las humanidades (Romero & Álvarez, 2020). La escritura juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo permite evidenciar la adquisición de una habilidad considerada herramienta central de la alfabetización, sino que es el puente para establecer la comunicación con los otros, actualizarse y dar a conocer una visión personal del mundo. Si bien es una herramienta necesaria para todos los programas educativos, es de importancia central en aquellos con efectos en la formación de los individuos y con impacto en las masas, como es el caso de los programas de Educación y de Enseñanza del Inglés (pedagogía del inglés).

Los estudiantes universitarios de todos los niveles deberían contar con un perfil de suficiencia en las habilidades de la lectoescritura, pero no solo para aprender a escribir, sino para escribir para aprender y, sobre todo, para formar. Además, resulta imperante que puedan generar trabajos de calidad en el nivel superior (Romero & Álvarez, 2020). Como futuros profesores, los estudiantes universitarios de educación deben dominar y contar con la experiencia adecuada para transmitir los conocimientos fundamentales de la escritura, tarea que se dice fácil, pero que en la realidad de las aulas resulta sumamente compleja y desafiante.

Desde este punto de vista, el profesorado «debe poseer un perfil integral conformado por los niveles psicológico, axiológico, cultural, social y académico, por medio

de los cuales podrá desarrollar la labor pedagógica que la sociedad le ha encomendado» (Domínguez de Rivero, 2007, p. 58).

Al revisar los perfiles de egreso de programas nacionales mexicanos de las licenciaturas en Educación y en Pedagogía, de manera generalizada, se evidencia que no se establece la habilidad de comunicarse correctamente por escrito como una competencia de egreso; sin embargo, es una constante en las competencias del perfil de ingreso, por lo que se da por hecho que los estudiantes ingresan a los programas académicos con esta habilidad; es decir, si bien no está explícito en todos los perfiles de egreso, lo está de manera implícita, al establecer competencias de investigación y de desarrollo de proyectos como parte de la formación académica terminal.

Puesto que se lee y se escribe para aprender, tanto los estudiantes como el profesorado deben asumir la escritura como una práctica de formación constante, que se aprende a ejecutar de una sola vez, pero cuyo desarrollo es permanente a lo largo de toda la vida. La escritura no se debe ver como una práctica exclusiva de materias relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita y de la escritura académica, sino como parte integral del desarrollo y del crecimiento intelectual de todo individuo, que le permita desarrollar destrezas gramaticales y comunicativas adecuadas en su proceso formativo (Giraldo, 2015). Además, se espera que un estudiante haya adquirido de manera definitiva la lectura y la escritura al ingresar a sus estudios universitarios (Ramírez, 2017).

En la práctica de la composición escrita se ponen en juego y se consolidan muchas habilidades necesarias para aprender a aprender: se ordena el pensamiento, se desarrollan conceptos, se germinan ideas nuevas y se responden preguntas en la exploración de temas. La escritura debe considerarse una práctica disciplinar intencionada, una estrategia epistémica, una herramienta didáctica para transmitir y mejorar la comprensión (Giraldo, 2015).

Los estudiantes de Educación y de Pedagogía aprenden a través de la escritura, la utilizan como un medio para expresarse y transmitir el conocimiento; también, como profesionales de la educación, mejoran su desenvolvimiento profesional, usan la escritura como una herramienta de la enseñanza y el aprendizaje, de la apertura del diálogo, que coadyuva en la construcción de los escritos de sus estudiantes. Es innegable que la escritura tiene una función central en la autoformación y en la transmisión de todo conocimiento.

En la práctica docente escasea la vinculación de la escritura como apoyo para la comprensión de contenidos disciplinares, pues «el enfoque que el sistema educativo universitario parece privilegiar es el de transmitir y reproducir; es decir, está más enfocado en la enseñanza que en el aprendizaje que logre el estudiante» (Giraldo, 2015, p. 55).

Para Domínguez de Rivero (2007), el problema va más allá de simplemente escribir para alfabetizarse, puesto que el educador tiene la responsabilidad de formar a las futuras generaciones, así como de modificar y actualizar el sistema educativo.

Dados los elementos que se suscitan alrededor de dicho problema, es importante preguntarse qué tanto se fomenta en los estudiantes de Educación y Pedagogía el desarrollo de la escritura como herramienta de autoaprendizaje y, ya como educadores, qué tan competentes se sienten en el dominio de la lengua escrita y su formación académica.

Hay que destacar que «las instituciones formadoras de docentes han dedicado grandes esfuerzos para que sus estudiantes reciban la formación teórica necesaria, para comprender con profundidad todas las implicaciones del proceso de lectura y escritura de sus alumnos, pero han olvidado quizás lo más importante: generar las bases para que el educador logre su propio desarrollo como lector y escritor» (Domínguez de Rivero, 2007, p. 62). Pese a ello, ha resultado una dificultad muy grande que estos estudiantes solidifiquen las bases de su propio desarrollo.

Si los formadores sienten que el dominio de esta competencia es poco o nulo, es claro que la formación de sus estudiantes tendrá la misma debilidad. En esto radica la importancia de que los estudiantes universitarios de los programas de Educación y de Enseñanza del Inglés fortalezcan el desarrollo de la escritura no solo como una regulación del propio aprendizaje, sino como una herramienta profesional que puede hacer la diferencia entre estudiantes altamente cualificados y los que no lo están, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa escrita no se culmina en el nivel profesional, sino que debe pulirse siempre (Rey & Gómez, 2021).

Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características, tanto de los catalizadores ambientales como intrapersonales del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT, por sus siglas en inglés) de Gagné, de los estudiantes con talento en la escritura académica, de los programas de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés? El objetivo propuesto para esta investigación es que al caracterizar al estudiantado de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés con talento en la escritura académica se identifiquen las características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de esos casos.

*Talento académico.* En la literatura existen varios modelos explicativos sobre las aptitudes sobresalientes y el talento, entre ellos el de Gardner (1993), el de Marland (1971), el de Renzulli (2004), el de Sternberg *et al.* (2010) y el de Tannenbaum (1997). Algunos de estos permiten diferenciar el talento de las aptitudes sobresalientes, e incluso mencionan los elementos que van desarrollando el talento. Entre los autores contemporáneos que establecen dicha diferencia y concepción se encuentra Gagné, quien se refiere al talento como:

[...] dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10 % superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo. (2015, p. 1)

Este modelo presenta una serie de elementos que permiten desarrollarlo, así como tipificarlo en sus diversas áreas, entre ellas la del talento académico. Menciona que en este destacan competencias en el lenguaje, en las matemáticas, en las ciencias, en las humanidades y en lo vocacional (Gagné, 2015).

El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné (2015) explica cómo los catalizadores ambientales e intrapersonales, además de los componentes causales y bases biológicas, contribuyen al desarrollo del talento. Así, este modelo refiere elementos que permiten ir conociendo las características que puede tener el estudiantado de Educación y de Enseñanza del Inglés con talento en la escritura académica.

## 2. Metodología

Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiple. Representa un segundo acercamiento a la construcción del perfil del talento en la escritura académica, dado que en el año 2021 se llevó a cabo un primer trabajo de investigación sobre el tema (Vázquez *et al.*, 2021).

### 2.1. Participantes

Los participantes fueron estudiantes de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Es relevante mencionar que en un primer momento se planteó trabajar solamente con la licenciatura en Educación, sin embargo, ante el escaso número de nominados presentados por los docentes, se agregó al proyecto la licenciatura en Enseñanza del Inglés, pues ambas carreras pertenecen al Departamento de Humanidades. Por medio de una nominación por parte de sus maestros, en la primera fase fueron referidos 17 posibles casos de talento en la escritura académica; de estos, 15 decidieron de manera voluntaria participar en la siguiente etapa (nueve casos de la licenciatura en Educación y seis de la licenciatura en Enseñanza del Inglés); en la segunda fase el número de casos se redujo a cuatro, en los que se encontraron características de talento en la escritura académica.

Estos casos se describen a continuación con sus datos generales, por medio de una clave para cuidar el anonimato:

La informante 1, con asignación de clave PTEA<sub>1</sub> (P = Participante, TEA = Talento en la Escritura Académica), es mujer, soltera, de 22 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Educación.

La informante 2, con clave PTEA<sub>2</sub>, es mujer, soltera, de 24 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

La informante 3, con clave PTEA<sub>3</sub>, es mujer, soltera, de 23 años, de ocupación estudiante y trabajadora, de nivel socioeconómico medio, alumna de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

El informante 4, con clave PTEA<sub>4</sub>, es hombre, soltero, de 42 años, de ocupación estudiante y trabajador, de nivel socioeconómico medio, alumno de la licenciatura en Enseñanza del Inglés.

### 2.2. Técnicas de recolección de información

La primera técnica (fase uno) para recolectar información consistió en la nominación docente. El instrumento para esta fue una lista de valoración de características generales de talentos académicos y específicos del talento en escritura académica, que los maestros debieron llenar para proponer de entre sus alumnos a quienes consideraron que contaban con rasgos de talento; dicho instrumento incluye aspectos como el conocimiento y la aplicación de las reglas del código escrito, tendencia a la perfección en la escritura, originalidad, noción clara de la estructura de un texto, manejo extraordinario del vocabulario académico y habilidad para la lectura interpretativa, claridad

de pensamiento, reconocimiento de relaciones implícitas y comprensión de significados, alta capacidad de concentración, capacidad de observación, reflexión en torno a los temas estudiados y al propio aprendizaje, buena percepción de las relaciones causa-efecto, posesión de alta cantidad de información y capacidad para interconectarla. La lista de valoración fue sometida a juicio de expertos desde la primera ocasión en que fue aplicada, en la investigación que antecede a esta (Vázquez *et al.*, 2021).

Para la fase dos se llevó a cabo un ejercicio de redacción, con el que, tras aplicarse una rúbrica para valorar la redacción de un ensayo (instrumento valorado por juicio de expertos desde la investigación uno), fueron seleccionados casos que, bajo el modelo mencionado de Gagné (2015), presentaron características de talento en la escritura académica. La rúbrica tiene puntuaciones que van desde el 4 al 1 (considerado el 4 como el número más alto y 1 el mínimo), que toma en cuenta los puntos contemplados en la lista de nominación docente, así como rubros relacionados con las partes básicas de un ensayo, composición gramatical, vocabulario, reflexión y conocimiento de la información, entre otros (véase Vázquez *et al.*, 2021, para mayor descripción).

Con estos casos seleccionados se trabajó la tercera fase, mediante la técnica de entrevista a profundidad, y se indagó sobre varios aspectos del talento en la escritura. El instrumento constó de una guía de entrevista, en la que se contemplaron 54 preguntas, divididas en dos grandes partes con respecto al modelo de Gagné (2015): rasgos ambientales del modelo y rasgos intrapersonales. En los rasgos ambientales se consideran trayectoria académica y formación escolar, desarrollo personal, influencia de pares y maestros, influencia de individuos y familia y autopercepción para la competencia escritural (preguntas 1-42); en cuanto a los rasgos intrapersonales, se contemplan los rasgos físicos y mentales, manejo de objetivos, motivación y voluntad, autoconcepto y autoestima (preguntas 43-54).

Todo este proceso, desde la fase uno, se realizó presentando a cada participante la carta de consentimiento informado, en la que se especifican el anonimato y el resguardo de los datos personales, así como la opción del retiro voluntario en cualquier etapa de la investigación.

### 2.3. Procedimiento para el análisis de la información

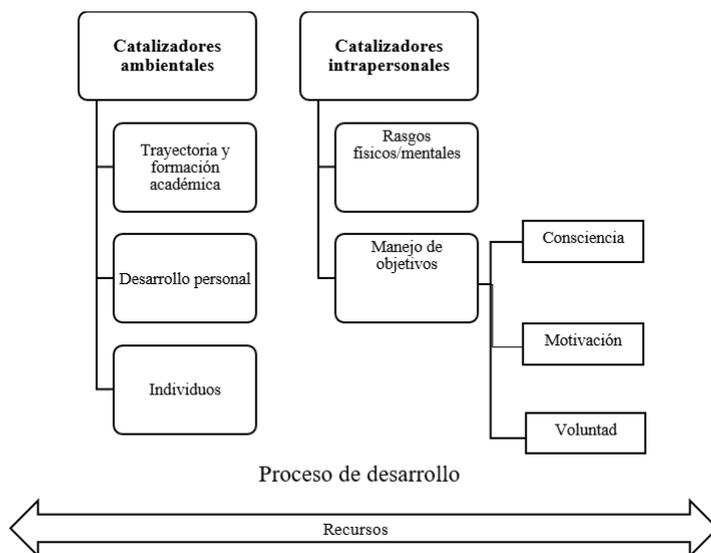
La información recolectada por medio de las entrevistas fue transcrita, después codificada y analizada en una base de datos en Excel, lo cual permitió generar categorías centrales, categorías y subcategorías que surgen de elementos teóricos sobre el modelo de Gagné. Luego de esta categorización, se procedió a encontrar similitudes y coincidencias entre las categorías de análisis, a partir de toda la información proporcionada por los participantes. Con ello, fue posible realizar los cruces para la interpretación de múltiples elementos encontrados en todas las entrevistas y se tomaron en cuenta todos los aspectos que englobaban las categorías determinadas. Luego se filtraron los fragmentos de entrevista más significativos de cada categoría, para proceder a la escritura de los resultados.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con los catalizadores del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné [MDT] (2015), tomado como referencia teórica (ver Figura 1) para presentar el análisis de los casos.

En la Figura 1 se muestran los catalizadores analizados.

FIGURA 1. *Categorías centrales: catalizadores ambientales e intrapersonales, con sus categorías y subcategorías preestablecidas a partir del Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné (2015), tomado y modificado de Vázquez et al. (2021).*



Los resultados obtenidos se desglosarán de acuerdo con el objetivo planteado: caracterizar al estudiantado de las licenciaturas en Educación y en Enseñanza del Inglés que presenta talento en la escritura académica, para identificar características comunes entre los catalizadores ambientales e intrapersonales de los casos.

#### 3.1. Rasgos ambientales del modelo (MDT)

##### 3.1.1. Trayectoria académica

De los elementos destacados en la categoría de Trayectoria Académica, en el momento de la entrevista PTEA<sub>2</sub> cursaba el nivel intermedio de su licenciatura y PTEA<sub>1</sub>, PTEA<sub>3</sub> y PTEA<sub>4</sub> se encontraban en un nivel avanzado.

Con excepción de PTEA<sub>2</sub>, quien estudió en una institución privada, los participantes asistieron al preescolar público. Tanto PTEA<sub>1</sub> como PTEA<sub>4</sub> consideran que fueron niños introvertidos durante esa etapa. PTEA<sub>2</sub> y PTEA<sub>3</sub> pasaron del kínder

a la primaria a una edad menor a la usual, al saltarse un nivel de preescolar. Tres de los participantes consideran que aprendieron a leer y escribir durante esta etapa, más rápido y siendo más pequeños que sus compañeros, pues logran identificar que existieron diferencias significativas en relación con sus pares.

Para la mayoría, la figura docente fue de suma importancia en su motivación, pues consideran que tuvieron profesores que impactaron su vida escolar de manera positiva; estas tres participantes consideran que sus maestros contaban con dotes pedagógicas para orientar sus procesos. Sin embargo, PTEA<sub>1</sub> refiere que algunos profesores impactaron de manera negativa, pues no fueron figuras motivantes para seguir desarrollando ciertas competencias.

PTEA<sub>3</sub> resalta que durante primero, segundo y tercero de primaria tuvo a las dos mejores profesoras de toda su trayectoria académica:

Creo que casi todos mis profesores en la primaria fueron excelentes, en primero y segundo recuerdo haber tenido una sola maestra, me impartió los dos cursos, excelente [...] En tercer año también tuve una maestra muy linda, creo que ha sido de las mejores maestras que he tenido en mi vida.

PTEA<sub>1</sub> expresa que, en cambio, el profesor que le impartió clases durante tercero, cuarto y quinto de primaria la desmotivó significativamente, lo que generó una baja en su rendimiento escolar:

Creo que era el profesor que no motivaba tanto, creo que fue un factor, al caso que yo ya dije, si encargaban tareas, y ya decía «no, no quiero, no quiero hacerlas», no sé, como que ya temía la escuela. Fue tercero, cuarto y quinto, esos tres años, porque me tocó precisamente ese profe; tercero y cuarto, como que el profe no me motivaba, no tenía esa, no me llamaba la atención tanto el ya estudiar, temía; incluso él hasta me aventaba los exámenes cuando sacaba malas calificaciones.

Tanto PTEA<sub>3</sub> como PTEA<sub>4</sub> cambiaron de escuela primaria a una más estricta; piensan que había más énfasis en cuestiones matemáticas. Tres de ellos evidenciaron haber tenido problemas de socialización a lo largo del nivel primaria.

PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>3</sub> consideran que en la etapa de la secundaria no tuvieron profesores que impartieran clases con un buen nivel; aun así, fueron parte de *Generación 10*, premio estatal para los alumnos de excelencia que organiza la Secretaría de Educación y Deporte del estado de Chihuahua. Algunos de ellos participaron en diversos concursos académicos; PTEA<sub>2</sub>, PTEA<sub>3</sub> y PTEA<sub>4</sub> mencionan haber comenzado a escribir, principalmente cuento y poema, para esos concursos. El éxito académico de al menos tres de ellos durante esta etapa se atribuye a la iniciativa de investigar y leer. Al menos dos de ellos consideran que tuvieron facilidad para investigar; PTEA<sub>1</sub> tomó, además, tutoría con pares y PTEA<sub>3</sub> se dio cuenta de que leyendo los libros que los profesores seguían podía adelantar las lecciones de clase.

Desde la primaria hasta la universidad todos los participantes estudiaron en escuelas públicas. En la preparatoria, algunos de ellos volvieron a acrecentar su motivación a partir de la influencia de sus profesores. PTEA<sub>2</sub> y PTEA<sub>4</sub> consideran que hubo un mayor acercamiento y atención de sus maestros, lo que generó un mejor rendimiento. Pese a que la figura de los maestros volvió a aparecer como individuos que influen-

cian o motivan, PTEA<sub>3</sub> sintió discriminación sexista por parte de uno de ellos, lo que paradójicamente la impulsó a querer mejorar.

PTEA<sub>1</sub> refiere que estudiar en una preparatoria en el extranjero y enfrentarse a otro idioma la obligó, de alguna manera, a buscar la mejora de sus habilidades comunicativas; resalta que en este periodo desarrolló muchas de sus habilidades en la escritura. PTEA<sub>4</sub> buscó en esta etapa acercarse a profesores de educación universitaria, pues sentía la necesidad de cubrir sus ansias de conocimiento en otros espacios.

Los cuatro participantes refieren aproximación a la literatura durante su etapa escolar intermedia y la relacionan, en menor o mayor medida, con el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras. También narran haber tenido alguna actividad extraescolar al menos en dos de los casos y coinciden en tener por lo menos una relacionada con la música. Solo PTEA<sub>2</sub> trabajó de manera extra en actividades vinculadas con lo literario y lo escritural, para concursos escolares. En tanto, tres participantes se consideran estudiantes dedicadas:

Súper responsable fui, este, respetuosa con mis profesores [...] ya fui más dedicada, también. (PTEA<sub>1</sub>)

Yo creo que era muy entusiasta, era muy, muy entusiasta, era muy alegre, era muy activa [...] En toda mi trayectoria, al menos, sí me considero una persona muy responsable, la 'matadita' podrían decirle. (PTEA<sub>2</sub>)

Una persona muy académica, siempre centralizada en la escuela, era mi única prioridad y hasta hace poco; siempre ha sido mi prioridad, incluso de mis amigos, de mi familia, de todo lo demás, para mí la escuela siempre era primero, entonces, muy, muy enfocada. (PTEA<sub>3</sub>)

En cuanto a las materias que han cursado, vuelven a mencionar la figura del profesor como un factor determinante para preferir unas u otras:

Historia yo lo detestaba horrible, tenía una maestra terrible, nunca nos revisaba, nos pedía muchas cosas, nunca revisaba nada, era gritona, nos trataba mal, en general. (PTEA<sub>3</sub>)

PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>2</sub> tenían más gusto por materias relacionadas con la historia, la literatura y el español; PTEA<sub>3</sub> y PTEA<sub>4</sub> gustaban más de las ligadas con las ciencias exactas o el inglés.

En cuanto a la elección de su carrera profesional, las influencias que mencionan giran en torno a la huella dejada por un buen docente y a la inclinación a investigar y enseñar:

Por el maestro de sexto y la maestra de literatura, por su dedicación, por enfocarse en que nosotros aprendiéramos, y la pasión con la que enseñaban. (PTEA<sub>1</sub>)

Tuve un interinato en una secundaria, precisamente de, como maestra de inglés, y en ese año que estuve, pues, en lo que estaba explicando a los muchachos, en lo que yo tenía que preparar mis clases y todo, pues me di cuenta que era realmente lo que me gustaba, es lo que más me gusta [...] está lo mejor de los dos mundos, está mi idioma preferido y está la manera de poderlo enseñar a otras personas, de enseñar cómo se construye, cómo se hace, y ya simplemente mi... mi carrera soñada. (PTEA<sub>2</sub>)

Respecto a sus materias preferidas en la universidad, los participantes de la licenciatura en Enseñanza del Inglés coinciden en que prefieren las relacionadas con el lenguaje, como Lingüística del Inglés, Morfología del Español, Fonética y Fonología.

Los cuatro participantes coinciden en que el principal motivo por el que no les gusta alguna materia universitaria tiene que ver con la mala planeación de los profesores o con su forma de dar la clase:

No me gustó la materia, pero por el trato de, de ese docente, era muy grosera hacia los alumnos de Educación, se notaba mucho su preferencia, entonces ella decía «ay, mis alumnos de Enseñanza del Inglés los amo, los adoro», y a los de Educación los trataba muy mal, entonces a mí eso no me agradó, más bien fue el trato, no tanto en la materia, sino el trato que ella tenía de preferencial. (PTEA<sub>3</sub>)

Los cuatro participantes aseguran que sus calificaciones siempre han rondado el 9 y el 10. En algunos de los casos estudiaron por lo menos un semestre en una carrera previa: uno terminó licenciatura, otro estudió un semestre de otro programa y uno más hizo solo algunos semestres de dos carreras previas, terminó una carrera técnica y realizó una certificación.

En relación con sus hábitos de estudio, los cuatro coinciden en realizar actividades de lectura o escritura. A PTEA<sub>3</sub> y PTEA<sub>4</sub> no les gusta estudiar, pero, si se ven forzados a hacerlo, prefieren solo leer los libros. PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>2</sub> prefieren redactar notas.

### 3.1.2. Desarrollo personal

En cuanto a las coincidencias encontradas en la categoría de Desarrollo Personal, sobre sus pasatiempos y actividades en su tiempo libre los cuatro participantes refieren no socializar mucho debido a sus actividades cotidianas de trabajo y de escuela. Aunque algunos de ellos no se consideran completamente introvertidos, no salen mucho, y PTEA<sub>4</sub> considera que no tiene vida social.

Los cuatro refieren leer diariamente y algunos casos mencionan esa actividad como un pasatiempo; algunos gustan de leer literatura, como novela; uno refiere que ha leído literatura, pero prefiere leer textos relacionados con historia, geografía, ciencia, economía y psicología; a PTEA<sub>4</sub> le gustan textos teóricos y de ciencias exactas. Solo PTEA<sub>2</sub> menciona que le gusta escribir en su tiempo libre; PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>4</sub> escriben solo cuando se trata de trabajos académicos; PTEA<sub>4</sub> escribió prosa durante la secundaria; PTEA<sub>2</sub> y PTEA<sub>3</sub> aún ahora escriben prosa y poesía.

Los cuatro consideran que sus maestros han influido en el desarrollo de sus habilidades para la escritura y la lectura:

Dos maestros han sido claves. (PTEA<sub>1</sub>)

Yo creo que han sido mis principales motivadores. (PTEA<sub>2</sub>)

Son mis profesores los que me han dicho «oye, pues tienes, este, buena redacción, ahí se ve que tienes un poco de talento, entonces deberías de escribir un poco más» [...] entonces yo siempre tomo los, los profesores en su tiempo, y los expreso hasta donde puedo, les pido ayuda, me hago su amiga a veces. (PTEA<sub>3</sub>)

Positivamente, en la [materia] que sí hubo una influencia. (PTEA<sub>4</sub>)

Tres consideran que sus profesores ayudaron y motivaron al aconsejar, corregir y mostrar su trabajo escritural, elemento relevante para tener en cuenta en su trayecto académico y desarrollo personal, ya que en la categoría Individuos (Gagné, 2015) el profesorado aparece como una figura importante para el desarrollo del talento.

### 3.2. *Individuos*

En relación con la influencia de amigos, algunos casos consideran que no la hubo. Los cuatro participantes piensan que sí tienen facilidad para escribir; dos de ellos creen que tienen talento en la escritura:

Sí, la verdad sí considero que sí tengo talento, aunque no me dedique a escribir todo el tiempo, a practicar, pero sí, me considero con talento en eso, porque sé organizar mis ideas, sé que, como establecer que tenga coherencia, sé la importancia de la utilización de la puntuación y de tener ideas claras y precisas. (PTEA<sub>1</sub>)

Sí, porque ya van como tres o cuatro veces que me acusan de plagio, entonces ya, ya eso para mí es un, una, una señal de algo. (PTEA<sub>2</sub>)

En cambio, los otros dos piensan que no son talentosos:

No me considero talentosa realmente, eh, y le digo, para mí, este, escribir académicamente es un patrón porque pues los ensayos son siempre iguales. (PTEA<sub>3</sub>)

He visto mejores, he leído a mejores. (PTEA<sub>4</sub>)

Tres de ellos mencionan que la lectura ha sido un factor que ha ayudado en sus habilidades de escritura, principalmente al imitar estilos:

La lectura fue la que me ayudó un poquito. (PTEA<sub>1</sub>)

Yo creo a lo acostumbrada que estoy a leer, a lo acostumbrada que estoy a escribir, mi mamá desde que estoy chica, siempre, siempre fue de estar leyendo algo en casa. (PTEA<sub>2</sub>)

La lectura. Si no hubiera leído, no tendría idea de cómo escribir. (PTEA<sub>4</sub>)

PTEA<sub>1</sub>, PTEA<sub>2</sub> y PTEA<sub>4</sub> narran que conocen su facilidad para la escritura, pues sus profesores la evidenciaron. PTEA<sub>3</sub> lo atribuye a que escribía poemas de niña y notaba que nadie más lo hacía.

Sobre el desarrollo de talentos, dicen que la constante práctica los ha ayudado a mejorar. Establecen que la escritura ha tenido un impacto positivo en sus vidas, sobre todo en el ambiente académico.

En la categoría de Entorno Familiar, los cuatro mencionan ser de clase media: dos pertenecen a la primera generación de su familia que cuenta con estudios universitarios completados; los otros provienen de ambientes en que la generación previa, por los menos uno de los padres, ya cuenta con estudios universitarios.

Tres de los casos recuerdan que aprendieron a leer y escribir muy pequeños o más rápido que los niños de su edad, entre los 4 y 5 años. Los cuatro participantes refieren tener contacto con la lectura desde pequeños: a PTEA<sub>1</sub>, PTEA<sub>2</sub> y PTEA<sub>3</sub> en la casa y en la escuela las ponían a leer palabras u oraciones relacionadas con las actividades

escolares; dos de ellas recuerdan la práctica de leer motivada por la madre. PTEA<sub>4</sub> leía solo, por gusto, desde muy pequeño. Este elemento resulta relevante, pues aparece el aprendizaje lector a temprana edad.

Tanto a PTEA<sub>2</sub> como a PTEA<sub>3</sub> les gustaba escribir, actividad alentada por su madre. A PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>4</sub> no les gustaba escribir y sus padres no los ponían a hacerlo. PTEA<sub>4</sub> comenzó a escribir por iniciativa propia durante la secundaria.

### 3.3. Rasgos intrapersonales

Sobre los rasgos de personalidad, refieren que se consideran responsables y coinciden en ser perfeccionistas, aunque algunos de los casos creen que esto último es una debilidad; el nerviosismo y la ansiedad son referidas como características, y para al menos uno de ellos la honestidad es una de sus virtudes.

En cuanto a sus intereses académicos y profesionales, desean dedicarse a la docencia, realizar estudios de posgrado y, algunos de ellos, están interesados en la investigación académica. Solo PTEA<sub>1</sub> considera que la enseñanza es una pasión en su vida.

En torno a los valores que los rigen, piensan que la responsabilidad es esencial, al igual que la honestidad y el respeto.

Los cuatro participantes se consideran sumamente perseverantes:

Siempre digo: «Si quiero algo, lo voy a lograr»– (PTEA<sub>1</sub>)

Del 1 al 10, yo creo que soy un 12. (PTEA<sub>2</sub>)

En la escuela soy muy perseverante. (PTEA<sub>3</sub>)

Perseverancia sí, yo digo que sí hay. (PTEA<sub>4</sub>)

Además, todos mencionan tener bastante autocontrol:

Sí tengo buen autocontrol, a veces no, sí trato de pensar antes de hablar de, antes de actuar... cuando estoy en una situación frustrante trato de mejor quedarme quieta, callada, pensativa, y luego ya digo «ok», pero no pierdo el control. (PTEA<sub>1</sub>)

En cuanto a emociones, al menos yo considero que sí puedo regularlas bien, depende de la intensidad y depende de lo que esté sucediendo, pero regularmente puedo controlarlas, en... en cuestiones al menos de esa exigencia académica. (PTEA<sub>2</sub>)

Yo creo que tengo muy buen autocontrol, en general. (PTEA<sub>3</sub>)

Bueno, sí es otra de las características tal vez. Este, sí me han comentado de que les asombra cómo puedo estar tan tranquilo. (PTEA<sub>4</sub>)

Del autoconcepto, PTEA<sub>1</sub> y PTEA<sub>2</sub> se consideran dedicadas y perfeccionistas. Los cuatro participantes concuerdan en tener buena autoestima.

Con todos estos resultados, se ha conformado la Tabla 1, que resume los aspectos más destacados de los catalizadores analizados.

TABLA I. Catalizadores ambientales e intrapersonales que destacan en los casos de estudio.

RASGOS AMBIENTALES	RASGOS INTRAPERSONALES
<b>Trayectoria y formación académica</b>	<b>Rasgos físicos/mentales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y escritura a edad temprana</li> <li>- Participación en concursos académicos</li> <li>- Incremento del rendimiento académico en la preparatoria</li> <li>- Participación en actividades extraescolares</li> <li>- Altas calificaciones</li> <li>- Consideración de que estudiar es innecesario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Perfeccionismo</li> <li>- Conciencia de ciertas habilidades del talento en escritura académica</li> </ul>
<b>Desarrollo personal</b>	<b>Manejo de objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca sociabilidad</li> <li>- Iniciativa para investigar y leer</li> <li>- Acercamiento a la literatura</li> <li>- Gusto por leer o escribir como pasatiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol</li> <li>- Buena autoestima</li> <li>- Búsqueda de crecimiento, de realizar un posgrado, de ser docentes</li> <li>- Gusto por la investigación académica</li> <li>- Responsabilidad, honestidad y respeto como valores esenciales</li> </ul>
<b>Individuos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesorado motivó y tuvo impacto en el desarrollo del talento</li> <li>- Motivación por parte de la madre para la lectura</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de las categorías obtenidas.

#### 4. Conclusiones

Dados los resultados obtenidos, los elementos que surgieron a partir del análisis permiten delinear un perfil del talento en la escritura académica; además, se encuentra que el apoyo de los profesores, así como los valores, son catalizadores presentes en todos los casos; este resultado es semejante al obtenido en la investigación de Vázquez *et al.* (2021). Puede mencionarse también que, como argumentan Vidal *et al.* (2010), los profesores motivan y focalizan la atención, interés y aprendizaje de los estudiantes.

Entre los catalizadores que mayormente destacan se encuentra que el aprendizaje de la lectura y la escritura se ha dado a temprana edad, lo que coincide con estudios que mencionan que las altas capacidades y el talento se evidencian a edades muy tempranas (García-Ron *et al.*, 2011); en tanto, la literatura o la lectura en general pueden ser detonantes de formación escritural que, más allá de centrarse en la técnica, generan una escritura más creativa que trasciende lo mecánico y la simple formación de lectores (Arroyo, 2015).

Los apoyos de las personas que los rodean (las madres de familia son las principales incentivadoras) y los profesores son los principales motivadores del aprendizaje y el desarrollo de la escritura. Es destacable que el factor socioeconómico para todos los casos analizados parece no ser un elemento que detone u obstaculice habilidades; sin embargo, es importante hacer notar que todos mencionaron ser de clase media, por lo que valdrá la pena contemplar en otros estudios un mayor número de casos y analizar si este factor se presenta de manera distinta.

Los estudiantes coinciden en su gusto por materias relacionadas con la lingüística y la facilidad para redactar. Entre los valores más notorios, la responsabilidad es vista como esencial, y de entre sus características personales resalta el que los entrevistados se consideran dedicados y perfeccionistas en lo que hacen, caso similar a lo encontrado en estudios como el de González *et al.* (2017).

Estos hallazgos permiten tener más elementos para la descripción de un perfil en el talento en la escritura académica: como se ha demostrado en el estudio previo de Vázquez *et al.* (2021), los maestros son detonantes en gran medida de que se siga desarrollando, y, así como en el anterior, la perseverancia y el perfeccionismo saltan a la vista en los resultados del presente estudio.

Los hallazgos descritos en este trabajo son un aporte importante a la investigación del talento en general, y de manera específica en el área académica y en la escritura, de jóvenes universitarios y adultos, el cual ha sido poco investigado, lo que se evidencia en las escasas publicaciones y documentos sobre el tema encontrados en la literatura.

## 5. Referencias

- ARROYO, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. [Tesis de posgrado, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7821>
- DOMÍNGUEZ DE RIVERO, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080204>
- GAGNÉ, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- GARCÍA-RON, A., & SIERRA-VÁZQUEZ, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. doi:10.1016/S1696-2818(11)70010-5
- GARDNER, H. (1993). *La estructura de la mente*. Basic Books.
- GIRALDO, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357839273002>
- GONZÁLEZ, U., GÓMEZ-ARÍZAGA, A., PAZ, M., & CONEJEROS-SOLAR, M. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología (Lima)*, 35(2), 605-640. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- MARLAND, S. (1971). *Education of the gifted and talented*. Government Printing Office.
- RAMÍREZ, F. (2017). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 18, 59-86. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.1968&id=p::usmarcdef\\_0000261636&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_134ce2b7-3e09-47bc-a45c-af4c818d-offc%3F\\_%3D261636spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000261636/](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.1968&id=p::usmarcdef_0000261636&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_134ce2b7-3e09-47bc-a45c-af4c818d-offc%3F_%3D261636spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000261636/)

- PDF/261636spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A135%2C%22gen%22%3Ao%7D%2C%-  
7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2Co%5D
- RENZULLI, J. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75-131. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>
- REY, M., & GÓMEZ, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n2/1409-4258-ree-25-02-71.pdf>
- ROMERO, A., & ÁLVAREZ, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-395.pdf>
- STERNBERG, R., GRIGORENKO, E., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., FERRÁNDIZ, C., & BERMEJO, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), III-III8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922011>
- TANNENBAUM, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-42). Allyn and Bacon.
- VÁZQUEZ, Ó., CERVANTES, D., GARCÍA, T., & GÓMEZ, D. (2021). Características coincidentes de estudiantes de Periodismo con talento en la escritura académica. *Revista Diálogos Sobre Educación*, 23(12), 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.858>
- VIDAL, F., GARCÍA, J., & PACHECO, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

