



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Representaciones sociales de la superdotación y el talento en actores  
de la escuela primaria en el estado de Morelos

## **TESIS**

Para obtener el grado de:

Doctora en Educación

Presenta:

**Mtra. Leticia García Ramírez**

Director de tesis:

Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Co directora de tesis:

Dra. Gabriela López Aymes

Cuernavaca, Morelos. Mayo 2020



**ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS**

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:

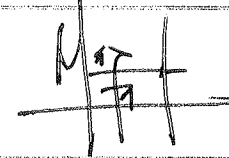
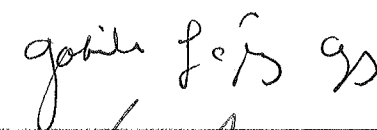
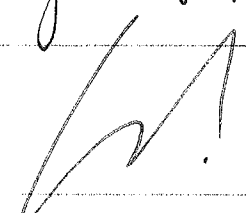
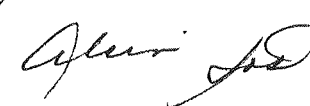
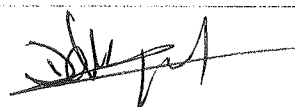


Representaciones sociales de la superdotación y del talento en actores de la escuela primaria en el estado de Morelos

que presenta la candidata a Doctora en Educación: LETICIA GARCÍA RAMÍREZ, quien realizó su investigación bajo la Dirección del DR. MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:

Voto aprobatorio

Observaciones  
 Revisión de formato de citación  
 Ajuste de titulado y subtítulo  
 Otras observaciones entregadas por lectores que incluyen correcciones y notas

Cuernavaca, Morelos, a 23 del mes de octubre de 2014.

<p>Manuel Francisco Aguilar Tamayo          DIRECTOR(A) DE TESIS</p>	
<p>GABRIELA LÓPEZ AYMES          LECTOR(A)</p>	
<p>ANTONIO PADILLA ARROYO          LECTOR(A)</p>	
<p>Luz Glorina Aleira Soler Durán          LECTOR(A)</p>	
<p>Dominique de Voghel Lemercier          LECTOR(A)</p>	
<p>DORIS CASTELLANOS SIMONS          LECTOR(A)</p>	
<p>María de los Doctores Valadez Sierra          LECTOR(A)</p>	

**Comité tutorial**

Dra. Gabriela López Aymes  
Dr. Antonio Padilla Arroyo  
Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

**Lectores**

Doris Castellanos Simons  
María de los Dolores Valadez Sierra

Esta tesis fue dirigida por el Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo en la Unidad de Investigación Educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y por la Dra. Gabriela López Aymes de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Esta investigación contó con el apoyo de beca del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) con número de registro IdB217271.

*Esta investigación está dedicada a los niños y niñas que  
comparten el espacio escolar con sus encantos y dificultades,  
con sus diversas formas de ser y estar*

*Con el deseo de despertar el interés en padres, maestros,  
especialistas, expertos, funcionarios escolares para construir  
nuevos simbolismos, que permitan crear espacios más  
amplios de encuentro*

## Agradecimientos

*Esta tesis fue el producto de mi proceso académico en el Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a todos los profesores investigadores que me brindaron la posibilidad de pensar el mundo de formas diversas mi gratitud por siempre.*

*A mis compañeros todos, por permitirme aprender y acompañarnos en el camino tan solidariamente, se quedan gratos momentos en mi memoria y corazón.*

*Una mención especial para todas las personas que accedieron a participar en esta investigación, su generosidad hizo posible este trabajo a través del que percibimos, sentimos, aprendimos, y a la vez disfrutamos, y padecemos colectivamente.*

*A la Dra. Roxxana Iñigo Dehud mi cariño, respeto y admiración, por haber sembrado en mí, la inquietud de seguir creciendo académicamente.*

*Por ilustrarme que la mujer que habla latín.....*

*Al Dr. Manuel F. Aguilar Tamayo, y a la Dra. Gabriela López Aymes por haberse constituido en los motores centrales de este trabajo. Por las horas de lectura y reflexión, de certezas*

*e incertidumbres, de encuentro y desencuentros, de soledades y acompañamientos. Muchas gracias por su paciencia.*

*Al Dr. Antonio Padilla Arroyo, por su invitación a elevar la mirada y ampliar siempre el horizonte. Por ser el remanso suave al que siempre puede acudir y tomar un suspiro... infinitas gracias.*

*A la Dra. Adelina Arredondo López, por su sensibilidad y calidez, por recuperar siempre al ser humano detrás de cada estudiante, mostrándonos que el camino se puede recorrer solo o acompañado, cada quien elige.*

*A mis queridas colaboradoras Nancy Vázquez García y Diana E. García Salgado, por su naturalidad, frescura, autenticidad, por su apoyo, ayuda, solidaridad, ejemplo, por su grata presencia en este camino, con la certeza de que la vida y el saber se pueden compartir y disfrutar en cualquier circunstancia y de cualquier manera.*

*¡Muchas Gracias!*

*A Felipe Pineda Barrera hermano y compañero inseparable, porque siempre están conmigo tu fraternidad, fuerza y solidaridad para seguir adelante*

*A dos grandes: Mónica Morelia Sánchez y Lilia Susana Domínguez Marrufo; compañeras, amigas, cómplices, hermanas..... ¡Me acompañan siempre!*

*A mis padres:*

*Mauro y Tere*

*Por ser mi base sin condiciones, gracias por su amor y por todo lo recibido, gracias por posibilitarme ser lo que soy, lo que me permite siempre llegar a los puertos.*

*A mis hijos:*

*Marco Alberto y Rubén Emilio*

*Por haber coincidido en tiempo y espacio*

*Por haberme elegido para acompañar sus caminos*

*Por sumar su fuerza y luz a la mía*

*Por ser mi fortaleza, mis guías, mis maestros*

*¡Gracias por siempre!*

*A mi familia, y la que se convirtió en ella, todos constituyéndose en mis soportes desde distintos lugares*

*Mi amor y gratitud a todos y cada uno*

# ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo 1. Diseño de la investigación .....	14
Planteamiento del Problema .....	14
Antecedentes.....	18
Objetivos y justificación .....	26
Capítulo 2. Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación ....	28
Planteamiento metodológico: enfoque procesual de las representaciones sociales.....	28
Instrumentos de recolección de información .....	32
Descripción etnográfica .....	33
Entrevista semi-estructurada.....	34
Dibujos e historias .....	35
Etapas del trabajo de campo.....	36
Comunicación, gestiones institucionales y contacto de participantes .....	42
Elaboración de guiones de entrevista.....	43
Recolección de información .....	43
Observación etnográfica.....	43
Entrevistas semi-estructuradas.....	45
Organización y sistematización de la información .....	50
Capítulo 3. Representaciones Sociales: una perspectiva para aproximarnos a la superdotación y el talento.....	61
Antecedentes de la teoría de las Representaciones Sociales.....	61
Aproximación al concepto de Representaciones Sociales.....	62
Proceso de conformación de las Representaciones Sociales: objetivación y andaje.....	68
Funciones, organización y estructura .....	71
Actitudes y representaciones sociales.....	74
Representaciones sociales y conceptos afines: etiquetas, estereotipos, prejuicio y mitos .....	85

Capítulo 4. Educación especial: atención a la diversidad desde la perspectiva de la 'Anormalidad' .....	89
Los discursos científicos de la educación especial .....	89
La Educación Especial: el contexto mundial .....	91
La perspectiva de la anormalidad.....	92
De los discursos a las prácticas: un breve recorrido .....	105
Capacidad intelectual inferior y superior: la anormalidad.....	112
Los discursos político-legales.....	114
Política y legislación educativa especial en México.....	118
Capítulo 5. Superdotación y el Talento: otra cara de la 'anormalidad'.....	127
Antecedentes de atención a la superdotación y talento en culturas antiguas ..	127
Superdotación y Talento: conceptualización .....	138
La inteligencia desde el enfoque monolítico.....	141
Del enfoque monolítico al factorialista .....	142
La perspectiva factorialista de la inteligencia .....	143
La configuración jerárquica otro enfoque de la inteligencia.....	146
Capítulo 6. Escenarios y contextos de investigación .....	173
Cultura material .....	173
Colonias "Las Águilas", "Loma del Águila", "Acapantzingo" y "Chapultepec": Territorio náhuatl .....	177
Aspectos geográficos, históricos, y socio-económicos de la zona .....	178
Época prehispánica .....	182
Identidad cultural .....	184
Época colonial.....	185
Durante el Porfiriato.....	186
Percepciones en la actualidad.....	189
Condiciones físicas y materiales de las escuelas.....	194
Capítulo 7. Resultados de investigación: Análisis y discusión .....	206
Las representaciones sociales de la superdotación y el talento desde la perspectiva infantil .....	213
Bibliografía .....	246

ANEXOS.....	268
Anexo 1 .....	269
Anexo 2.....	275
Anexo 3.....	298
Anexo 4.....	301
Anexo 5.....	308

### **Índice de Tablas**

Tabla 1. Etapas del trabajo de campo .....	36
Tabla 2. Escenarios de investigación .....	37
Tabla 3. Instituciones, programas y centros participantes en la investigación .....	39
Tabla 4. Participantes en la investigación.....	41
Tabla 5. Relación de niñas y niños participantes en la investigación .....	46
Tabla 6. Relación de adultos participantes en la investigación .....	47
Tabla 7. Modelo de análisis narrativa de Lavob (1972) Elaborado por (Gibbs, 2004) .....	55
Tabla 8- Clasificación normalidad-anormalidad. Binet y Simon (1904). .....	108
Tabla 9. Clasificación de inteligencia normal-anormal. Stern (1912) .....	114
Tabla 10. Personal docente y administrativo de las escuelas participantes .....	196

### **Índice de Figuras**

Figura 1. Proceso de análisis de información: Lectura de entrevistas.....	54
Figura 2. Modelo médico de discapacidad .....	97
Figura 3. Modelo biológico-genetista. Superdotación y alta capacidad.....	98
Figura 4. Modelo educativo de anormalidad .....	100
Figura 5. Cuauhtli Totem del cuauhpilli (Guerrero águila).....	173
Figura 6. Categoría, subcategorías del nivel analítico intrapersonal: REPRESENTACIONES SOCIALES.....	208
Figura 7. Categoría, subcategorías del nivel situacional intrapersonal: INTERACCIONES SOCIALES. ....	210
Figura 8. Categoría, y subcategorías del nivel analítico socio-cultural: ASPECTOS SIMBOLICOS-IDEOLOGICOS. ....	211

## Índice de Fotografías

Fotografía 1. Escultura de cabeza de águila.....	179
Fotografía 2. Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta” .....	195
Fotografía 3. Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta”.....	197
Fotografía 4. Escuela Primaria Federal “Prof. Estanislao Rojas Zúñiga” .....	198
Fotografía 5. Interior de la Escuela Primaria Federal “Prof. Estanislao Rojas Zúñiga”.....	200
Fotografía 6. Escuela Primaria Federal “Niños Héroe de 1847” .....	202
Fotografía 7. Escuela Primaria Federal “Prof. Rafael Ramírez” (Exterior).....	203
Fotografía 8. Escuela Primaria Federal “Prof. Rafael Ramírez” (Interior) .....	204

## Índice de Dibujos

Dibujo 1. ‘Sofía la inteligente’ .....	214
Dibujo 2. Superdotación.....	223
Dibujo 3. Expectativas altas .....	229
Dibujo 4. Niño samuel .....	230

## Introducción

Tradicionalmente la cultura escolar ha impulsado una educación homogeneizante, aspecto que le ha imposibilitado tener marcos referenciales inclusivos para acoger a niños y niñas que son portadores de alguna diferencia, por tanto, dichos estudiantes pueden ser objeto de exclusión dentro de la escuela a través de prácticas poco flexibles e incomprensivas hacia la diferencia ya sea de manera explícita o implícita; que favorece la construcción de significados negativos para su identidad como sujetos escolares, y sociales.

El interés por investigar el tema de las representaciones sociales de la superdotación y el talento nace de observar, en mi experiencia de más de veinticinco años dentro del subsistema de educación especial, la manera en que los límites de la cultura escolar se tensan ante la 'diversidad estudiantil', puesto que al reconocer la presencia de niños y niñas en las escuelas que portan diferencias derivadas de sus características cognitivas ya sea por una discapacidad interpretada como una 'carencia' o una alta capacidad cognitiva 'exceso', se presentan una serie de retos para el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos, que requieren de una posible negociación al interior de la escuela, ya que desafían lo permitido por las fronteras de lo institucional (Foucault, 2006; Jordán, 2006; Marchesi, 2008; Skliar, 2004; Viñao, 1998).

Las investigaciones realizadas en España y Grecia en torno a la inclusión educativa (Arnaiz, 2009; Fernández, 2008; Vlachou, 2009), señalan que existen un cierto grado de ambivalencia en los centros escolares ya que por un lado, los colectivos docentes se pronuncian a favor de los principios integradores e inclusivos para la atención a la diversidad, en tanto que los resultados muestran resistencia o rechazo para incluir a estudiantes cuyas características cognitivas requieren implementar adaptaciones curriculares o estrategias pedagógicas

específicas por presentar necesidades educativas especiales<sup>1</sup>, entre ellos los estudiantes con superdotación<sup>2</sup> y talento.

Los resultados de otras investigaciones señalan que, a pesar de sus capacidades y aptitudes intelectuales, algunos estudiantes identificados con superdotación y talento pueden llegar a tener afectaciones en sus rendimientos académicos (González, 2011; Pérez y Díaz, 1994), y/o en las interacciones sociales que establecen al interior de los centros escolares (López, Bralic y Arancibia, 2002; Peñas, 2009; Soriano, 2008; Vialle, Heaven, y Ciarrochi, 2007). En el contexto español María Cristina Peñas (2009), encontró que estos chicos utilizan un mecanismo de camuflaje con la intención de ocultar sus capacidades por temor a ser rechazados por sus compañeros; de ahí que nuestro planteamiento expresa que la falta de aceptación de la 'diferencia' constituye un factor de riesgo porque aumenta la posibilidad de que estos estudiantes sean excluidos de sus grupos de referencia.

Por otra parte, en el estudio realizado por África Borges, Carmen Hernández y Elena Rodríguez (2011) se contrastó la relación entre superdotación y adaptación personal, escolar y social en una amplia muestra de 2374 estudiantes de secundaria realizado en las islas de la Comunidad Autónoma de Canarias, sin encontrar diferencias entre los alumnos de altas capacidades y los de menor capacidad intelectual en dichas categorías. A partir de sus hallazgos, las autoras plantean la necesidad de analizar científicamente los prejuicios y mitos que existen en torno a la superdotación y el talento vistos como dificultades para relacionarse con otros. Las investigadoras sostienen que estas dificultades más

---

<sup>1</sup> Término que fue utilizado por primera ocasión en el informe Warnock en 1978 en el Reino Unido, el que fue emitido por el comité de investigación constituido para estudiar las prestaciones educativas en favor de niños y jóvenes con discapacidad en Inglaterra, Escocia y Gales. A partir de la década de los 90's también se utiliza para designar a chicos y chicas que son identificados con superdotación y talento.

<sup>2</sup> En este trabajo utilizaremos la palabra superdotación ya que para el estudio de las representaciones sociales se considera más conveniente por tener mayor carga de significados sociales, éticos, políticos y culturales. Cuando se hace alusión a la superdotación en México se utiliza el término aptitudes sobresalientes.

allá de vincularse con las altas capacidades se relacionan con las condiciones adversas familiares, escolares y sociales que afectan los procesos de desarrollo y aprendizaje de estos estudiantes. Las opiniones erróneas basadas en mitos y prejuicios que existen en torno a los niños con discapacidad como lo señalan Len Barton, y Anastacia Vlachou (1999), al igual que los identificados con superdotación y talento desde la perspectiva de la anormalidad, pueden generar actitudes de rechazo, lo que puede llevar a los estudiantes a experimentar una forma de opresión por la hostilidad e inflexibilidad de los grupos sociales de los que forman parte.

En sus investigaciones Bralic y Romagnoli (2000, citados en López, Bralic y Arancibia, 2002) encontraron que los estudiantes con talento académico en Chile, se sienten estigmatizados por los juicios y las valoraciones que los otros hacen de ellos, lo cual tiene efectos negativos que se refleja en las interacciones que establecen con sus compañeros, y que repercute en su adaptación social, por medio de comportamientos defensivos, al desarrollar estrategias para ocultar sus habilidades y capacidades, llevándoles a encerrarse en sí mismos y con ello experimentar soledad, ansiedad y/o depresión, al sentirse desaprobados constantemente por su entorno (López, Bralic y Arancibia, 2002). Los hallazgos encontrados por Wilma Vialle, Patrick C. L. Heaven y Joseph Ciarrochi (2007) en Australia, informan que los estudiantes con superdotación pueden estar en riesgo, pues manifiestan altos niveles de tristeza, soledad, con una marcada insatisfacción derivada del escaso apoyo social que reciben.

García-Cepero y McCoach (2009) mencionan que los resultados de investigaciones evidencian que el comportamiento y actitudes de los maestros se ven influenciadas por las creencias acerca de la naturaleza de la inteligencia. Este tipo de creencias generaliza a los estudiantes con superdotación y talento, en dependencia de las representaciones que tengan sobre el funcionamiento intelectual. María Teresa Alicia Silva (1989) encontró que algunos estudiantes con superdotación y talento sufren el impacto de una sociedad guiada por falsas ideas

que se presentan en forma de estereotipos, prejuicios o mitos, convirtiéndolos en fuertes obstáculos para el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

En México investigaciones en el campo del desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas inclusivas realizadas por Gabriela López-Aymes y Santiago Acuña (2010) mostraron que el desarrollo de la inteligencia emocional y las interacciones sociales son fundamentales para el desarrollo del potencial humano, por tanto se torna relevante el tema de las representaciones sociales de la superdotación y el talento para identificar si existen estereotipos, prejuicios y mitos, y de qué manera median las interacciones en los escenarios escolares, los cuales afectan la vida afectivo-emocional, la motivación, y particularmente las relaciones interpersonales, factores que desde los actuales modelos socioculturales de la superdotación y el talento son fundamentales para un adecuado ajuste personal.

La experiencia de trabajo en los escenarios educativos en el campo de la superdotación y el talento, y los resultados de las investigaciones a las que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores, nos llevaron a preguntarnos qué tipo de representaciones sociales sobre la superdotación y el talento existen en el ámbito escolar, y si ellas constituyen el punto de encuentro del pensar, sentir y actuar de los actores escolares, pues ellas están presentes (las cuales son concebidas desde las) en las formas de atención escolar, y en las interacciones que los estudiantes establecen con su entorno.

La teoría de las representaciones sociales señala que éstas se estudian en el contexto cultural donde se construyen (Moscovici, 1979), de forma que fue preciso enmarcar la investigación en el contexto de la cultura escolar, el familiar y extraescolar de los cuales forman parte los estudiantes que participaron en esta indagación. Realizar una investigación de la superdotación y el talento desde las representaciones es indagar en la complejidad de las construcciones sociales. Por tal razón, el abordaje que aquí realizamos se hace desde una perspectiva socio-psicológica a través de las representaciones sociales en un intento por comprender la existencia de dichas representaciones, y si estas participan, en la

construcción de una situación de ventaja, desventaja, inclusión o exclusión de niños y niñas identificados en condición de superdotación y talento al interior de las escuelas.

Para realizar este abordaje fue preciso tomar una serie de decisiones; la principal fue la elección del término superdotación para la realización de este trabajo. En México el término utilizado ha sido aptitudes sobresalientes<sup>3</sup>, consideramos oportuno explicitar las razones de esta determinación. La decisión obedeció a las siguientes consideraciones: En principio al realizar el estado del conocimiento sobre el tema encontramos que el término superdotación<sup>4</sup> ha sido el más utilizado a lo largo del tiempo para referirse a personas que muestran capacidades intelectuales superiores en una o varias áreas del conocimiento humano, a nivel internacional. El Anexo 1 muestra la terminología y definiciones empleadas en países de América del Norte, Europa (Eurídice, 2006)<sup>5</sup> y de Latinoamérica (UNESCO, 2004c); Ello nos permitió reconocer que el concepto de superdotación tiene mayor carga de significados sociales, éticos, políticos y culturales que permite identificar las representaciones sociales implícitas en este constructo; 3. Por último y como consecuencia de las anteriores, se consideró también el alcance de la difusión y divulgación del término superdotación ya que éste se ha propagado ampliamente a través de la educación, la ciencia, el arte, así como a través de distintos medios por lo que ha llegado tanto al público especializado como al no especializado.

---

<sup>3</sup> El término que utilizó inicialmente la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública fue superdotado (SEP, 1985b).

<sup>4</sup> El *Webster Illustrated Contemporary Dictionary Encyclopedic (1984)* define el término *Gifted* (traducido como superdotado) como la "persona que posee habilidades o talentos inusuales; también dotado, agraciado, talentoso, inspirado" (p. 299). En tanto que el *Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (1983)* define al superdotado "individuo que posee una capacidad superior a la media y que despliega en alto grado una serie de actitudes consideradas como extraordinarias por el medio cultural en que vive" (p. 1316).

<sup>5</sup> Eurydice es una red europea de información sobre educación y constituye el principal soporte de difusión de los trabajos de las redes españolas y europeas con relación al conocimiento de los sistemas educativos. Disponible en línea [http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas\\_educativas\\_sobre\\_superdotacion.pdf](http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf)

Precisamos pues, que en esta investigación utilizamos el término superdotación en sustitución aptitudes sobresalientes. Sin embargo, especificamos que cuando se hace referencia a la propuesta de intervención para estudiantes identificados con superdotación y talento de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), usamos la denominación que se hace a nivel nacional.

Otra de las decisiones centrales fue distinguir el constructo superdotación y el de talento. Existen autores que emplean ambos términos sin hacer una diferenciación clara, en tanto que otros plantean diferencias marcadas entre ambas nociones. Para ello consideramos también dos aspectos relevantes: El primero tiene que ver con la distinción teórica que se hace en la literatura especializada de ambas entidades, y el segundo vinculado con el programa nacional mexicano de atención a la superdotación que también establece una diferenciación entre los dos postulados, por lo que se determinó explorar ambos conceptos.

Dada la complejidad del tema se decidió trabajar a nivel micro social lo que nos permitió comprender los procesos sociales de construcción de las representaciones sociales, ésta constituyó la tercera decisión relevante. Al considerar múltiples dimensiones como la política, cultural, histórica, normativa; los distintos ámbitos como el cognitivo, psicológico, social organizacional, institucional y los actores que participan en el proceso educativo: estudiantes, profesores, padres/tutores. Desde esta perspectiva fue posible pensar las nociones de superdotación y talento de modo dinámico y relacional.

La perspectiva socio-psicológica obliga a pensar la superdotación y el talento como conjuntos de hechos y fuerzas que actúan con una finalidad a través de una compleja red de relaciones, roles, intercambios, expectativas, imposiciones, prejuicios, luchas y resistencias, por esta razón, fue preciso tener presente su configuración y reconfiguración a través del tiempo (Broyna, 2009). Dada la naturaleza del objeto de estudio que contempla ideas, valores y prácticas recurrimos a la teoría fundamentada, la etnografía y la etnometodología para integrar y analizar la información obtenida, por medio de la descripción

etnográfica, entrevistas semiestructuradas, y dibujos con historias, en el caso de los niños. La metodología nos facilitó aproximarnos a las experiencias e interacciones humanas en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes, además de permitirnos comprender las construcciones sociales como un proceso de creatividad e invención constante.

La tesis está estructurada en siete capítulos. El capítulo 1 “Diseño de investigación” se expone el planteamiento del problema investigado y los hallazgos de las investigaciones afines, así como los objetivos y justificación del trabajo.

El capítulo 2 “Aproximación Metodológica: decisiones que guían la investigación”, se presenta el diseño de investigación, y el enfoque procesual de las representaciones sociales. Se detallan las fases del trabajo de campo y su organización en tres etapas: la preparatoria, donde se expone la determinación del escenario y la selección de los participantes, la etapa de elaboración y aplicación de los instrumentos; de recolección de información, se pormenoriza la aplicación de instrumentos utilizado: descripción etnográfica, la entrevista semi-estructurada y los dibujos e historias; y por último, la etapa de organización y sistematización de la información.

El marco teórico se presenta en los capítulos 3, 4 y 5. El capítulo 3 está dedicado a las “Representaciones Sociales: una perspectiva para aproximarnos a la superdotación y el talento”, en este capítulo se aborda la base teórica y metodológica en las que cimienta el trabajo de investigación. Aquí se presenta los antecedentes de la teoría de las Representaciones Sociales, una aproximación conceptual, el proceso de conformación de las representaciones sociales en sus dos procesos: la objetivación y el anclaje. Se especifican las funciones, su organización y estructura. Para concluir el capítulo, se revisa el concepto de actitudes y su vinculación con las representaciones sociales, así como algunos conceptos afines.

En el capítulo 4, se aborda la “Educación especial: atención a la diversidad desde la perspectiva de la Anormalidad”, en este apartado se muestra una revisión de los discursos científicos y político-legales sobre los que se cimentan las bases de la educación especial, subsistema que tiene el encargo de la atención a la diversidad, y dentro de ésta, los niños y niñas que son identificados con superdotación y talento, se analiza el concepto de la educación especial desde la perspectiva de la anormalidad. Se revisan los conceptos de capacidad intelectual inferior y superior, así como la política y legislación de la educación especial en México.

La “Superdotación y Talento: otra cara de la anormalidad” se desarrolla en el capítulo 5, se presenta una revisión de los antecedentes de atención educativa a personas que han sido identificadas con superdotación y talento desde épocas antiguas, se examina el proceso de construcción de los conceptos de superdotación, talento e inteligencia. Se describe la Propuesta de Intervención; atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes implementada en México, a través de la Secretaría de Educación Pública. Finalmente se exploran algunos estereotipos, prejuicios y mitos en torno a los alumnos con superdotación y talento en los escenarios escolares.

En el capítulo 6 “Descripción de escenario y contextos de investigación”, se describe el escenario de investigación, se comenta la cultura material y simbólica, se expresa la relevancia de entender a través de ella los significados culturales de los espacios físicos específico. Se abordan los aspectos geográficos, históricos, económicos y sociales de esta zona. En esta misma sección se recogen las percepciones de algunos habitantes de la zona con lo que se recuperan sus representaciones. Se describen las condiciones físicas, materiales y simbólicas de las escuelas, y el impacto que estas tienen en construcción de las representaciones de los actores escolares.

Los hallazgos se presentan en el capítulo 7, “Resultados análisis, y discusión”. En este capítulo se menciona la preparación de la información previa al análisis, se detalla el proceso seguido para la categorización a partir de la

identificación de las categorías, subcategorías e indicadores analíticos y los pasos seguidos en el proceso de análisis de la información. Se presentan los resultados, el análisis y discusión. En el último apartado se presentan las conclusiones, este trabajo se cierra con la bibliografía, así como una sección de anexos.

## Capítulo 1. Diseño de la investigación

En este capítulo se plantea la problemática de la investigación, se exponen los antecedentes derivados de distintas investigaciones con relación al tópico que indagamos. Se describen los objetivos y preguntas que guiaron este trabajo, su pertinencia, relevancia y trascendencia del tema, así como su justificación.

### Planteamiento del Problema

En respuesta a los cambios mundiales, los discursos educativos<sup>6</sup> se han pronunciado a favor de la atención a la “diversidad”<sup>7</sup>, aspirando a que todos los estudiantes independientemente de su condición física, cognitiva, emocional o social tengan la posibilidad de recibir una atención escolar que considere sus estilos, ritmos y vías de aprendizaje, además de sus necesidades, intereses, motivaciones y expectativas. Desde esta óptica, la educación del estudiante con superdotación y talento que está regulada por los principios ‘integradores’ e ‘inclusivos’<sup>8</sup>, adquiere un matiz complejo ya que implica el abandono de modelos clasificadorios y competitivos imperantes en los centros escolares como

---

<sup>6</sup> Estos discursos están formados por las disposiciones legales dentro de la política educativa que se difunden en documentos oficiales como son: La Integración Educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias (2000/2009), Ley General de Educación, Plan Educativo Nacional (Plan de diez años), Programa Nacional de Educación (2001-2006), Programa Sectorial de Educación 2007-2012, 2013-2018. De igual manera que los discursos teóricos presentes en los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica (1993), Propuesta de actualización e intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).

<sup>7</sup> Entendida ésta como la pluralidad y originalidad de las identidades variadas y dinámicas que caracterizan a los grupos y a las sociedades (UNESCO 2010). Particularmente, la diversidad en la educación hace referencia a la pluralidad de ideas, experiencias, aptitudes, capacidades de los actores que conforman y participan en los centros escolares. (Jordán, 2006; Mínguez, 2007).

<sup>8</sup> El principio de integración que se plantea en el informe Warnock en 1978 postula, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener el mismo acceso que todas las personas en los ámbitos: familiar, social, escolar y laboral. Éste considera necesario que los niños con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios con el propósito de eliminar la marginación y segregación (SEP. La integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias, 2000/2009); Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (2002). En tanto que el principio inclusivo, es una estrategia para dar respuesta a la diversidad de estudiantes desde sus diferencias individuales considerándolo como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

‘parámetros normales’, los cuales han fortalecido una dinámica de ‘homogenización’ durante mucho tiempo en opinión de Isabel Macarulla y Margarita Saiz (2009).

Las reformas educativas nacionales que apuntan a la inclusión plantean como eje fundamental la atención a la ‘diversidad’. Antonio Viñao (1998) sostiene que esas reformas profundizan en temas complejos y contradictorios, ya que dicha atención conlleva la consideración de la singularidad de cada persona y de cada cultura, respetando y aceptando lo diverso. Es claro que estos principios se contraponen al de ‘normalización’<sup>9</sup> que pretende proporcionar las mismas condiciones educativas a todos los estudiantes apelando a argumentos de justicia social, sin importar la variedad de características físicas, cognitivas, afectivas, sociales y/o culturales de las y los estudiantes.

Las particularidades de los estudiantes identificados con superdotación y talento demandan a los sistemas escolares adecuaciones y ajustes en la organización, espacio, tiempos y ritmos de aprendizaje, en los currículos, en las didácticas, así como en los criterios pedagógicos y de evaluación de los procesos, además de profesionalización docente, pero sobre todo en las interacciones sociales que establecen con todos los involucrados en el proceso educativo escolar. De ahí que dichas adecuaciones, ajustes y transformaciones signifiquen un enorme desafío para la cultura escolar instituida muchos años atrás. Entendemos por cultura escolar las prácticas cotidianas que se realizan en la organización institucional llamada escuela, a la que Antonio Viñao (1995) se refiere como “Toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (Viñao, 1995, p. 69), cultura que

---

<sup>9</sup> Niels Bank-Mikelsen en 1959 crea el concepto de normalización, para referirse a la posibilidad de que las personas deficientes mentales lleven una vida lo más apegada a lo normal como sea posible, principio retomado por la normatividad educativa de Dinamarca. En 1969 Bengt Nirje reformuló este principio para expresarlo como la intencionalidad de hacer accesible las pautas y condiciones de vida a las personas con discapacidad, lo más próximas a las normas de la mayoría de las personas. Este principio se extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá, donde Wolf Wolfensberger le imprimió un giro didáctico para enunciarla como “la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cerca como sea posible a la norma” (SEP, 2009, p. 43).

incluye la distribución, uso de los espacios y tiempos escolares, el currículo, los métodos de enseñanza, la evaluación y las funciones de la enseñanza (Viñao, 1998). Para la cultura escolar, la transformación de cualquiera de estos elementos representaría un esfuerzo importante, pues sus persistencias y continuidades le impiden evolucionar de manera inmediata, convirtiéndose en un proceso lento y pausado, que además requiere de profundización, análisis e interpretación (Viñao, 1998).

Tony Booth y Mel Ainscow (2002) señalan que los principios de la 'educación inclusiva'<sup>10</sup> que aspira incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las aulas y las escuelas a las que asisten, giran alrededor de un núcleo principal que consiste en la eliminación de barreras para el aprendizaje<sup>11</sup> que impiden la participación socialización y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Isabel Macarulla y Margarita Saiz (2009), por otra parte Susan Stainback y William Stainback (2004), subrayan que es necesario que los centros escolares tengan presentes las distintas formas de aprender, ser y relacionarse de los estudiantes, tomando como base el fortalecimiento de sus capacidades y potencialidades dentro de su aula en un clima de respeto, tolerancia, confianza y ayuda mutua.

En ese sentido Stainback y Stainback (2004) plantean que para alcanzar dichos principios es imprescindible que se reconozca y acepte a todos los estudiantes teniendo presente sus diferencias. Proponen, además, que las escuelas tendrían que transformarse en comunidades inclusivas, donde

---

<sup>10</sup> La educación inclusiva es un modelo educativo que garantiza el acceso, permanencia participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (SEP PNFEIE, 2012.Glosario, p. 8).

<sup>11</sup> Entendemos como barreras para el aprendizaje "aquellos factores del contexto escolar que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas" (Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos, 2013, p. 5).

predomine el interés, la acogida de todos y cada uno de sus miembros, convirtiéndose de esta manera en lugares seguros donde se brinden los apoyos educativos y sociales que requieren todos los participantes.

La tensión generada por esta postura es una cuestión compleja que resolver, pues como señala Anastasia Vlachou (1999), la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales<sup>12</sup> implica un cambio de actitudes y actuaciones docentes fundadas en creencias y valores de tipo inclusivos. Sostiene que estas actitudes no han sido suficientemente exploradas, ni desde la perspectiva de las construcciones sociales<sup>13</sup> ni dentro de los de los contextos sociales<sup>14</sup> donde se construyen. Actualmente la contradicción surgida entre los discursos teóricos y político-legales que circulan en los escenarios escolares dan forma a lo que en la realidad ocurre; esto plantea la necesidad de penetrar justamente en los contextos sociales donde se elaboran las percepciones y representaciones sociales de estos estudiantes.

La complejidad de la red de significados<sup>15</sup> en la que dichas representaciones se encuentran insertas genera tal confusión que obstaculiza el

---

<sup>12</sup> Este término es el que se ha utilizado en el ámbito educativo para hacer referencia a estudiantes que presentan alguna discapacidad o dificultad para aprender y a los que presentan superdotación y talento.

<sup>13</sup> Lo entendemos desde los planteamientos de Berger y Luckmann (2011) como la organización y objetivación de la realidad a través del lenguaje, la producción de signos, símbolos y códigos por parte del ser humano, que son abstraídos de la experiencia cotidiana y que vuelven a ella como elementos reales.

<sup>14</sup> En este trabajo se hace referencia al contexto social, como el entorno físico inmediato, las relaciones sociales y culturales con los que un grupo delimitado de personas se relaciona e interactúa donde se incluye la infraestructura ocupacional, los mercados de trabajo, los procesos económicos y sociales, las relaciones de poder y las prácticas culturales que se institucionalizan a través del tiempo (Barnett y Casper, 2001). La consideración del contexto se hace con la finalidad de añadir riqueza y profundidad a los datos de acuerdo con lo que plantean O'toole y Were (2008) porque a partir de los contextos se puede interpretar o entender un hecho social.

<sup>15</sup> Red de significados entendida como el sistema intercomunicado de significados, a los que Saussure define como los contenidos mentales de los signos lingüísticos (Benveniste, 2007); y que Castoriadis (2013) enuncia como una red de significados compleja que permea, orienta y dirige la vida de la sociedad y de los individuos que la componen.

reconocimiento de la forma en la que la escuela responde a los planteamientos integradores e inclusivos. Por ello consideramos fundamental en este trabajo comprender el contexto y la cultura escolar donde los profesores, alumnos y otros agentes escolares y extraescolares interactúan. Nuestra experiencia de trabajo a lo largo de más de dos décadas (anexo 2), nos permite reconocer que existe una imperiosa necesidad de entender la realidad que viven los estudiantes identificados con superdotación y talento en un amplio marco en el que se consideren las desigualdades, así como las formaciones y relaciones sociales institucionalizadas que reproducen las ideologías y prácticas excluyentes al interior de la escuela.

Las interrogantes que nos planteamos en la investigación es, qué tipo de representaciones sociales sobre la superdotación y el talento existen en los ámbitos escolar, extraescolar, familiar; y si éstas influyen en las formas de atención educativa que se ofrece a los estudiantes identificados con superdotación y/o talento en las escuelas.

### **Antecedentes**

Si bien es cierto que muchos niños y niñas identificados con superdotación y talento obtienen buenos resultados en su vida académica, personal y social, habría que analizar si éstos son los que potencialmente pudieran lograr. Por otra parte, se ha documentado ampliamente la existencia de estudiantes que tienen dificultades para lograr los aprendizajes escolares (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2010, 2011; Pardo de Santayana, 2002), incluso algunos presentan problemas para adaptarse a la escuela (Benito, 1999). Existen estudiantes con superdotación que se han incorporado a los centros escolares, sin mayores implicaciones, en tanto que otros tienen que renunciar a manifestar sus posibilidades reales, mostrando un rendimiento académico similar o inferior al de sus compañeros con la finalidad de pertenecer y no ser marginados de su grupo de pares (Coriat, 1990) sobre todo en la adolescencia (Peñas, 2009; Vialle et al., 2007), por lo que resulta altamente favorable conocer la situación de estos chicos desde la escuela primaria.

William L. Heward (2000) sostiene que el grupo de estudiantes con superdotación y talento son los menos atendidos, debido a que la escuela no dispone de condiciones materiales y arquitectónicas, pero sobre de recursos curriculares y profesionales. Yolanda Benito (1999) al igual que Lizdeika Moska (2004) plantean que al no estar ajustada la enseñanza a las necesidades de estudiantes con superdotación y talento tienden a distraerse en clase debido a que pierden el interés y la motivación por los contenidos académicos, provocando lagunas de conocimiento que más tarde puede convertirse en bajo desempeño, problema de conducta, o fracaso escolar. Moska (2004) señala que el fracaso escolar suele presentarse en un porcentaje similar al de los alumnos con inteligencia media. El origen de esta insuficiencia puede deberse a que los chicos no desarrollan estrategias de aprendizaje específicas a sus necesidades, o desarrollan habilidades y capacidades deficientes en el manejo de la información que también pueden estar ligadas a un pobre autoconcepto (Moska, 2004).

Otras investigaciones (Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez,-Naveiras, 2009; López, Bralic y Arancibia, 2002; Peñas, 2009; Vialle et al., 2007) señalan que estas consecuencias pueden tener su origen en el tipo de interacciones sociales que se establecen en los centros escolares. Los resultados de la investigación realizada por Wilma Vialle, Patrick C. L. Heaven y Joseph Ciarrochi (2007) en Australia, reportan que los estudiantes con superdotación pudieran estar en riesgo, ya que éstos manifestaron sentirse tristes, con altos niveles de soledad y con escasa satisfacción debido al poco apoyo social que reciben. Este riesgo se enfatiza al corroborar que, en la percepción de los profesores, estos estudiantes cuentan con un nivel de adaptabilidad superior al de sus compañeros, que en teoría los alejaría de experimentar dificultades emocionales o conductuales, dichas creencias le restan importancia a estos aspectos. La investigación pone de manifiesto que las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes con superdotación y con talento requieren ser exploradas y atendidas en el ámbito escolar.

Por su parte María Peñas (2009) realizó un trabajo sobre personas adolescentes con superdotación en España. Exploró las características

socioemocionales en relación con el ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismos en estos jóvenes, en cuanto a la autoestima general y el bienestar psicológico. Averiguó sobre la negación de la condición de superdotado, los mecanismos de camuflaje que utilizan los estudiantes identificados para ocultar sus capacidades por miedo a ser rechazados por sus compañeros.

Peñas (2009) afirma que, si bien el ajuste psicológico de estos estudiantes es satisfactorio, la posibilidad de ser excluido por sus compañeros debido a que ese atributo se considera como un factor de riesgo o vulnerabilidad, subraya que la dificultad en la superdotación y el talento no estriba en la condición misma, sino en la aceptación de ésta por parte de la sociedad. Visto desde una perspectiva social, se puede señalar que al igual que las personas con discapacidad, las que son identificadas con superdotación y talento viven también una forma de opresión por la hostilidad e inflexibilidad de los grupos sociales en los que se encuentran inmersos como lo mencionan Len Barton y Anastasia Vlachou (1999).

Los estudiantes identificados con superdotación y con talento sufren el impacto de una sociedad guiada por ideas falsas que dan forma a las representaciones sociales generados en la cultura escolar y reforzados socialmente, donde una de las principales creencias es que debido a sus potencialidades estos estudiantes no requieren de ayudas especiales, como pudieran ser los ajustes metodológicos y didácticos; ya que son capaces de hacer frente a todos los desafíos que la escuela y la vida les plantea. María Teresa Alicia Silva (1989) por su parte sostiene que dichos supuestos tienen su origen en la falta de aceptación a la diversidad, lo cual constituye un obstáculo para que ellos puedan ser aceptados con sus diferencias. De ahí que sea preciso conocer las ideologías<sup>16</sup> y los imaginarios escolares <sup>17</sup> que dan sentido a las prácticas que

---

<sup>16</sup> Cuando hablamos de ideología nos referimos al "conjunto de valores, creencias, opiniones, actitudes, inherentes a la naturaleza del hombre y de la sociedad, a su condición y funcionamiento pasados y presentes, a su devenir (...) capaz de manifestarse con diversos grados de especificación y sistematicidad compartido en diversa medida por los miembros de una clase social (v.), un grupo de interés (v.), una élite (v.), una profesión, un partido; que tiene la función principal de describir, explicar, y sobre todo justificar, para sí y para los demás, la posición o el estatus (v.) presente de la colectividad considerada, si ésta es relativamente privilegiada, como una clase

pueden impedir o fomentar la creación de una educación inclusiva (Vlachou, 1999).

Verónica López, Sonia Bralic y Violeta Arancibia (2002), en Chile, se interesaron por explorar desde una perspectiva cualitativa las representaciones sociales de potenciales usuarios del Programa Educacional de Enriquecimiento Extracurricular (PENTA-UC) en niños y jóvenes con talento académico refiriéndose a que:

Probablemente existen creencias y supuestos acerca de estos niños y el impacto de su educación que forman parte del imaginario colectivo e influye en las acciones que se llevan o no se llevan a cabo para promover el desarrollo de las capacidades de niños (...). Dichas creencias y supuestos forman parte del discurso social y deben ser conocidas y reconocidas para poder orientar futuras acciones educativas (López, Bralic y Arancibia, 2002, p. 183).

Entre los resultados que se encontraron del conocimiento de las representaciones sociales en torno al Talento Académico, estuvieron las *reacciones sociales asociadas al talento académico*, y dentro de estas las que se refieren a las *presiones y discriminaciones en el ámbito escolar*. Las autoras se refieren a las dificultades a la que hacen frente los niños con talento académico en el ámbito social. Los profesores y compañeros participantes en la investigación señalaron que estos estudiantes suelen ser ‘estigmatizados’ al ser calificados por una serie de juicios y valoraciones. Esto es percibido por algunos estudiantes con

---

dominante (v.) o bien las acciones dirigidas a mejorar el propio estatus o posición si se trata en cambio de una colectividad que se considera perjudicada por el ordenamiento social existente; y a la vez la función de integrar las ideas, los sentimientos y las conductas de sus miembros, de promover en su favor el consenso (v.) de otras colectividades y de obstaculizar en el terreno cultural tanto como en el político el desarrollo de formas de discrepancia” (Gallino, 2005, p. 504).

<sup>17</sup> El imaginario entendido como la construcción social e histórica formada por un conjunto de ideas-imágenes visuales o iconográficas, que sirve para representar el mundo de manera simbólica, el cual se nutre de la creación colectiva, y constituyen el punto de encuentro de diversas maneras de pensar, de sentir y de actuar. Esta construcción posibilita la solución imaginaria desde una sensibilidad nueva frente a la realidad (Agudelo, 2011).

talento académico como rechazo por parte de los demás, lo que genera un distanciamiento en las interacciones que establecen con ellos. Se detectó también que estos chicos y chicas suelen recibir *acoso académico* ya que sus compañeros muestran interés por ellos cuando de actividades académicas se trata, lo que no ocurre en otras actividades de tipo más social o de relación.

Otra dificultad reportada fue la *presión* que sienten los estudiantes con talento académico para *homogeneizarse*, el hecho de mostrar un fuerte interés por los asuntos académicos les distancia del resto de los estudiantes, quienes no se inclinan de igual manera por este tipo de temas. Finalmente, se advirtió que existe poco interés por parte de los profesores en proporcionarles una atención equitativa a los estudiantes identificados con talento académico, ya que tienden a avocarse con más frecuencia a los alumnos que presentan dificultades para lograr los aprendizajes esperados. Se encontraron divergencias en opinión de algunos chicos no identificados, los que manifiestan que los estudiantes con talento académico reciben más atención por parte de sus profesores.

De ahí que la estigmatización<sup>18</sup> que mencionan sufrir los niños y niñas con talento académico por ser considerados 'diferentes', 'distintos' o 'especiales' (Bralic y Romagnoli, 2000; citado en López, Bralic y Arancibia, 2002) por parte de sus compañeros se consideran como interacciones negativas que afectan su adaptación social que genera en ellos comportamientos defensivos, lo que en muchas ocasiones dificultan el despliegue de su potencial, y obstaculiza la relación con sus compañeros. A veces pueden desarrollar estrategias de ocultamiento, de normalización, con tendencia al aislamiento o a encerrarse en su propio mundo, que les lleva en ocasiones a experimentar ansiedad o depresión (López, Bralic y Arancibia, 2002).

Estos procesos operan de manera silenciosa y sutil sin ser percibidos por parte de los profesores y de los propios estudiantes, hasta convertirse en fuertes

---

<sup>18</sup> Aquí se hace referencia a la estigmatización desde el planteamiento teórico de Goffman (1995) cuando señala que a las personas se les atribuye una marca una señal, un atributo deshonoroso y desacreditador, con lo que se legitima que las personas seas excluidas de la sociedad.

dificultades para el aprendizaje y la participación social en los estudiantes identificados con superdotación y con talento, quienes de acuerdo con Michael Piechowski (1997) muestran una mayor sensibilidad e intensidad emocional en relación a sus experiencias personales o acontecimientos sociales los que son percibidos por ellos como injustos y/o dolorosos. Esta intensidad emocional y su acelerado desarrollo moral puede producir una asincronía o disincronía evolutiva que provoca un desarrollo poco equilibrado en estos estudiantes, que por una parte manifiestan un desarrollo cognitivo acelerado que contrasta con un desarrollo emocional normal o con ligeros retrasos en comparación con sus pares. Esto desconcierta a las personas que conviven con estos chicos, quienes con frecuencia sorprenden por sus capacidades comunicativas y desarrollo elevado de su pensamiento y por otro lado, presentan actitudes y comportamientos que corresponden a una edad menor, lo que aunado a los estereotipos, prejuicios y mitos sociales les lleva a desarrollar dificultades de adaptación social, autocrítica y a experimentar una sensación de desaprobación constante de parte de las personas que les rodean (López, Bralic y Arancibia, 2002).

Además, estos niños y niñas se interesan más, por juegos que requieren de habilidades intelectuales que aquellos que implican destrezas psicomotrices, tienden a establecer relaciones interpersonales en función de sus afinidades de conocimiento, desarrollando un distanciamiento con sus compañeros por no coincidir en intereses. Consecuencia de esta situación surge la dificultad de desarrollar habilidades sociales relacionadas con el establecimiento de relaciones afectivas cercanas y positivas con sus pares; y por tanto sentirse rechazados (Bralic y Romagnoli, 2000; citado en López, Bralic y Arancibia, 2002).

Las interacciones sociales que establecen las niñas y niños identificados con superdotación y talento con su entorno social pueden llegar a transformarse en procesos que los guíen a la segregación y exclusión de los grupos escolares de los que forman parte, de ahí la relevancia de este tema para analizar y explicar estos mecanismos.

La observación de las interacciones sociales a través de la etnografía al interior de los centros escolares, así como los elementos simbólicos expresados a través de las narrativas y los dibujos nos permiten la exploración del mundo social para identificar las representaciones sociales que sobre la superdotación y talento existen en el escenario escolar investigado, y si éstas influyen en la integración o exclusión de estos estudiantes en dichos contextos. Las representaciones sociales son constructos que aluden a un conjunto de conocimientos organizados donde existen ideas, valores y prácticas que permiten que las personas se orienten en el mundo en el que se encuentran inmersos (Moscovici, 1979), las cuales se reciben del entorno a través de las palabras, ideas e imágenes (Moscovici, 2001a).

Esta investigación reconoce que las representaciones sociales se construyen a través de las vivencias, experiencias y afectos que cada uno teje desde su historia personal en la interacción con los otros, mismas que están matizadas por aspectos culturales, sociales, económicos y políticos. Ellas sintetizan la subjetividad colectiva y se arraigan en el imaginario social<sup>19</sup> constituido por prejuicios y estereotipos que inciden en decisiones y actuaciones educativas hacia este sector de la población estudiantil identificada con superdotación y talento, de ahí la trascendencia de profundizar en este conocimiento.

La teoría y metodología de las representaciones sociales ponen de manifiesto el saber espontáneo y el saber tradicional al no contar con un saber erudito unánime estructurado y difundido de la superdotación y el talento. El conocimiento de sentido común genera fenómenos de categorización social<sup>20</sup>, semejantes a aquellos que se crean en los grupos cuando se trata de diferencias

---

<sup>19</sup> Imaginario social entendido como las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. Dichas instituciones son producidas por la sociedad pues requiere de ellas para su funcionamiento de acuerdo con el planteamiento de Cornelio Castoriadis (1983).

<sup>20</sup> La categorización social entendida desde los planteamientos teóricos de Tajfel que explica el comportamiento de grupos numerosos agrupados en clases o categorías sociales y la forma de agruparse favoreciendo la inclusión de miembros de un mismo grupo, y la discriminación de los que no pertenecen al primero como resultado de una competencia social y un conflicto de intereses.

raciales, étnicas, lingüísticas, sexuales, etc., con su consecuente carga afectiva e imaginaria de los procesos de simbolización.

Desde este enfoque el sujeto es concebido como un productor de sentidos, a los que accede por medio de los significados, del lenguaje, la comunicación, la ideología, todas ellas, construcciones cotidianas que se dan en el mundo en el que vive (Araya, 2002).

## **Objetivos y justificación**

### **Objetivo general**

A partir de lo anteriormente expuesto, nos planteamos como objetivo general analizar las representaciones sociales de la superdotación y el talento en la primaria pública del estado de Morelos; así como las implicaciones de ellas en la interacción que establecen los estudiantes identificados con superdotación y talento con los distintos actores escolares (compañeros, profesores, padres/tutores) y la forma como perciben la atención escolar los niños y niñas que participaron en esta investigación.

### **Justificación**

De acuerdo con la revisión realizada por José María Fernández (2008) en España, se encontró que algunos estudios han mostrado respuestas ambivalentes por parte del profesorado con relación a la integración e inclusión, mientras algunos aceptan esos principios, otros muestran actitudes de rechazo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de ellos los identificados con superdotación y talento. De igual manera, en otros estudios como los de Pilar Arnaiz (2009) y Anastasia Vlachou (2009) los docentes consideran que es deseable la inclusión como estrategia para la atención de la diversidad de niños y niñas en el aula regular, sin embargo, pocas veces los educadores llevan a cabo las adaptaciones curriculares y estratégicas sugeridas para ello.

La investigación con relación a las construcciones sociales al interior de los contextos escolares<sup>21</sup> respecto a la superdotación y el talento en México es

---

<sup>21</sup> En este trabajo se hace referencia al contexto social, al entorno físico inmediato, las relaciones sociales y culturales con los que un grupo delimitado de personas se relaciona e interactúa incluyendo entre estos la infraestructura ocupacional, los mercados de trabajo, los procesos económicos y sociales, las relaciones de poder y las prácticas culturales que se institucionalizan a través del tiempo. Estos contextos están conformados por el grupo familiar, las redes, los barrios, los pueblos, ciudades y regiones. Los entornos sociales son dinámicos cambian con el tiempo por las fuerzas internas y externas, existiendo en muchos casos relaciones de dependencia entre los entornos de las diferentes áreas porque se conectan a través de grandes extensiones en lo regional, nacional e internacional (Barnett y Casper, 2001). La consideración del contexto se hace

escasa (Sánchez, et al., 2003), y desde una perspectiva sociológica, lo es aún más. El reto en este trabajo pues, es reconocer los estereotipos, prejuicios y mitos por medio de las representaciones sociales, que se han generado en torno a la superdotación y el talento en los escenarios escolares, para con ello contribuir al análisis de los elementos que requieren transformaciones en la cultura escolar, y favorecer mayores posibilidades de inclusión de los estudiantes identificados en los centros escolares. Estas innovaciones se convierten en un requisito indispensable cuando se pretende ofrecer una respuesta educativa a toda la población infantil, pues de esta manera se garantizarían las condiciones educativas que la atención a la diversidad requiere.

Mi experiencia en el subnivel de educación especial, así como sensibilidad personal fue lo que me llevó a explorar esta perspectiva social a partir de las interrogantes que surgieron en mi práctica profesional. La mayor parte de las investigaciones en el terreno de la educación especial se han centrado en la indagación en la discapacidad en sus diferentes manifestaciones. Es por ello que este trabajo abre una nueva posibilidad al poner el énfasis en la superdotación y el talento en la escuela. La relevancia y trascendencia de la misma estriba en una doble innovación: por un lado el haberse realizado con una perspectiva social, desde la mirada de los niños identificados con superdotación y talento; y por otra parte, utilizar la compleja teoría y metodología de las representaciones sociales para el acercamiento analítico, esta decisión me permitió recuperar el conocimiento de sentido común existente en la escuela en torno a las representaciones de la superdotación y el talento, desde la mirada y en la voz de los actores principales los niños y niñas participantes, así como de sus padres, sus profesores y especialistas involucrados en la tarea educativa, lo que permitió realizar este estudio desde una multiplicidad de aristas.

---

con la finalidad de añadir riqueza y profundidad a los datos de acuerdo con lo que plantean O'toolle y Were (2008) porque a partir de los contextos se puede interpretar o entender un hecho social.

## **Capítulo 2. Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación**

En esta sección se explica la manera en que se pensó y reflexionó sobre las representaciones sociales de la superdotación y el talento en el ámbito escolar, se describe el escenario, la selección de los participantes, el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información, se detallan también las etapas del trabajo de campo.

### **Planteamiento metodológico<sup>22</sup>: enfoque procesual de las representaciones sociales**

En la investigación se planteó la exploración de las representaciones sociales en torno a la superdotación y el talento, así como la manera en que éstas se construyen al interior de la institución escolar. Partimos del hecho de que estas construcciones están determinadas por factores, políticos, históricos, económicos y culturales (Marková, 2008; Moscovici, 1979, 1998). La teoría de las representaciones sociales brinda la posibilidad de analizar dichas imágenes concibiéndolas a la vez como producto y como proceso social lo que permite hacer un abordaje conceptual desde una perspectiva socio-psicológica<sup>23</sup>

En opinión de Sandra Araya (2002) el enfoque procesual privilegia el análisis de lo social, la cultura y las interacciones sociales, además brinda la posibilidad de acceder al conocimiento de las representaciones sociales desde un abordaje hermenéutico. Por su parte María Auxiliadora Banchs (2000), señala que, desde este enfoque, las representaciones sociales deben ser analizadas como

---

<sup>22</sup> El término planteamiento metodológico en este trabajo lo entendemos como "(...) la manera de pensar la realidad social y de estudiarla" (Strauss y Corbin, 2002, p. 3).

<sup>23</sup> Fátima Flores (comunicación personal) en el seminario de Representaciones sociales: un paradigma multidisciplinar para el estudio del sentido común) del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM, de agosto a diciembre del 2011.

una dinámica social en relación con los procesos interactivos y contextuales, y simultáneamente, desde una dinámica psíquica que dé cuenta de los procesos mentales individuales. En tanto que Uwe Flick (2007) señala que el enfoque de las representaciones sociales se aproxima a los puntos de vista subjetivos de toda interacción social. Las representaciones sociales han sido consideradas como una teoría y una metodología que permite la recuperación del sentido común, por medio de las narrativas de manera idónea.

La metodología de análisis seleccionada fue la teoría fundamentada desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967 y perfeccionado por Anselm Strauss y Julieth Corbin en 1990. Dicha metodología permite desarrollar teoría a partir de los datos que son obtenidos y analizados sistemáticamente (Strauss y Corbin, 2002). A pesar de que la teoría fundamentada tiene elementos similares a otras aproximaciones cualitativas, se distancia de estas por la posibilidad de construir y desarrollar teoría sustantiva<sup>24</sup>. Desde esta perspectiva, la construcción teórica surge de los datos que los investigadores obtienen y generan en relación con aspectos específicos que se investigan en ámbitos de la realidad social y cultural con relación a preguntas, en tanto que la teoría formal no permite una comprensión holística (De la Torre, et al., 2010); en este caso nos referimos a las representaciones de la superdotación y el talento que subyacen en las interacciones sociales en el ámbito educativo.

La teoría fundamentada surge de la interacción de los datos arrojados por el trabajo de campo, cuyo propósito es descubrir conceptos y relaciones para organizarlos en esquemas teóricos explicativos, y con ello fundamentar dichos

---

<sup>24</sup> La teoría sustantiva hace referencia a un tipo de construcción teórica que surge de los datos o generados por los investigadores sobre realidades humanas singulares en ámbitos delimitados o particulares de la realidad social o cultural bajo estudio, sobre la que la teoría formal no ha desarrollado una comprensión, ni una conceptualización específica. De esta manera se construye teoría que está fundamentada en los datos con el propósito de desarrollar conceptualizaciones útiles, de ahí que la teoría surge de la interacción con los datos aportados en el trabajo de campo cuya interpretación permite descubrir conceptos y relaciones, que se organizan en esquemas teóricos explicativos (De la Torre, et al., 2010), lo que no sucede en otros procesos analíticos que buscan descripciones, explicaciones y/o significados, pero no la generación de teorías (Valles, 2003).

conceptos. La estrategia de análisis que se utiliza es la codificación abierta, axial y selectiva facilitando un proceso de comparación que identifica procesos sociales básicos. Los tipos de datos con los que trabaja son: discursivos, narrativos, iconográficos, documentales; de ahí la elección.

Para acceder a las representaciones sociales se optó por la metodología y técnicas de recolección de datos de corte cualitativo como entrevistas, observaciones, dibujos y narrativas orales y escritas que permitieron la interpretación de las representaciones sociales que los actores proporcionaron en discursos orales y gráficos. Técnicas que permiten acceder a las experiencias e interacciones en escenarios naturales desde la perspectiva de los participantes para dar sentido a los fenómenos o interpretarlos en término de los significados de las personas traen consigo (Dezin y Lincoln, citado en Flick, 2007).

Por su parte Brett Sutton (1993) menciona que en la investigación cualitativa el investigador constituye parte importante del proceso ya que su subjetivismo y arraigo histórico le dota de una visión personal del mundo desde donde puede ser capaz de reconocer el significado de la vida social que interpreta, es fundamental además de observarla, experimentarla, dando cuenta de ello de manera sistemática para el principio de reflexividad. Dado que el interés central del trabajo fue conocer el universo representacional de las nociones de superdotación y talento, consideramos que el paradigma de las representaciones sociales constituye un enfoque apropiado, propone un modelo de construcción socio-psicológico que se interesa en la interacción en la cultura a través de la comunicación social que se realiza en un proceso de elaboración entre el ámbito individual y social (Flores, 2010).

El diseño cualitativo utilizado en la investigación fue enriquecido desde la etnografía por medio de las observaciones que se recuperaron en las notas de campo y la descripción del contexto para comprender el modo de vida del grupo bajo estudio. De igual manera se nutrió con elementos de la etnometodología al estudiar los fenómenos sociales incorporados en los discursos y en las acciones

factibles de análisis a través de las actuaciones, así como de técnicas gráficas para la recuperación de las narraciones.

Los discursos, elementos fundamentales para nuestro análisis, fueron producidos por los actores sociales (estudiantes, docentes escolares y extraescolares, padres/tutores) a través de técnicas interrogativas de las entrevistas semiestructuradas, los dibujos y las historias que brindaron una riqueza abundante. Desde esta óptica, el foco de análisis son las representaciones sociales con una visión de la sociedad como entidad simbólica que está en constante construcción de simbolismos; que reconoce a los sujetos como seres autónomos y creativos que participan en la construcción de su realidad (Moscovici, 1979).

La posibilidad que brinda la investigación cualitativa de seleccionar conceptos de manera inicial, que puedan desarrollarse y redefinirse durante el proceso de investigación facilita el acceso al escenario de investigación con mayor pertinencia. Una ventaja agregada fue el desarrollar nuevos métodos o enfoques para una mayor comprensión de los procesos y relaciones en el análisis de las experiencias individuales y colectivas por medio de los conocimientos cotidianos, los acontecimientos y las historias; así como las interacciones y comunicaciones, documentos textuales e imágenes (Flick, 2007).

El proceso seguido para el análisis de los datos consistió en el tratamiento de la información obtenida, teniendo como punto de referencia la información teórica y metodológica relativa al objeto de estudio, misma que se revisará en los apartados siguientes. La técnica utilizada para el análisis de los textos fue el análisis de las narrativas que da cuenta del pensamiento y el comportamiento humano, concibiéndola como una ventana hacia la experiencia humana, como lo plantea la tradición sociológica (Ryan y Russell, 2000). La narrativa fue utilizada como un instrumento para analizar e interpretar los símbolos, rituales, transiciones y códigos culturales mediante la observación, selección, coordinación e interpretación de los datos de manera intuitiva, subjetiva y particular (Spiggle, 1994).

La narrativa para Margaret Sandelowski (1991) es una fuente de conocimiento, de fuerza moral, poder sanador, además de un impulso emancipador de las historias. Por medio de estas, los seres humanos interpretan sus vidas, los acontecimientos tienen un orden temporal en un movimiento constante entre lo personal y socialmente coherente y posible. Las narraciones son recuerdos, retrospectivas y construcciones del pasado, se conciben como un marco para la comprensión del ser humano, a partir de las cual el investigador rinde cuentas de lo que sucede con relación al fenómeno que estudia a través de la mirada de los sujetos de investigación. Todas las partes (sujetos de investigación, investigadores y lectores) son narradoras porque todas participan en el proceso interpretativo (Sandelowski, 1991).

### **Instrumentos de recolección de información**

Para los estudios de las representaciones sociales es fundamental integrar una perspectiva crítica y multidisciplinaria, lo que se pretende es abordar la complejidad de la realidad social (Blázquez, Flores y Ríos, 2010). A decir de Celso de Pereira de Sá (1996) las representaciones (como ámbito de pensamiento de la vida cotidiana) engloban de manera fluida, compleja y entrecruzada una gran variedad de conocimientos, así como numerosos grupos o conjunto de personas conocedoras; de ahí el valor que tienen la triangulación de métodos de investigación en los estudios de las representaciones sociales (Banchs, 2000; Pereira de Sá, 1994; Wagner y Hayes, 2011).

La triangulación de información la planteamos desde las tradiciones investigativas de la teoría fundamentada, la etnografía, y la etnometodología que nos permitieron integrar y analizar la información obtenida desde la perspectiva de las representaciones sociales. De igual manera, se utilizaron varias técnicas para la recolección de datos, la descripción etnográfica por medio de observación participante, las entrevistas semi-estructuradas y los dibujos e historias. Con esta selección se abordaron los tres niveles esenciales en la exploración de las representaciones sociales que son: a) Información, para recuperar el saber de los saben los sujetos; b) Actitud, proceso que nos permite saber qué se interpreta,

cómo se siente, cómo se actúa y se vive; y c) Campo representacional, que informa sobre la manera como están organizadas las creencias de manera individual y grupal en relación al objeto de estudio. Estos niveles corresponden al contenido, núcleo central y estructura interna de las representaciones sociales (Serrano, 2010). La utilización de estas técnicas nos permitió contrarrestar las amenazas a la validez y la fiabilidad en la investigación (Frost, 2009; Wagner y Hayes, 2011). A continuación, se detalla cada una de ellas.

### **Descripción etnográfica**

De acuerdo con Clifford Geertz (1996) la etnografía provee un conjunto de procedimientos que permiten observar e introducirnos en los diversos campos de estudio, participar en la vida cotidiana de los sujetos estudiados, así como de las instituciones o culturas en las que éstos se encuentran inmersos para interpretarlas. Es por ello que se decidió este método que facilitó adentrarnos en el conocimiento del ámbito educativo donde se producen y reproducen las representaciones de la superdotación y el talento.

Geertz (1996) distingue la etnografía en descripciones densas y superficiales, utilizadas para investigar la organización social de las comunidades donde el investigador plantea categorías interpretativas que surgen del análisis reflexivo sobre los datos que se recolectan en el trabajo de campo, por su parte G. Duvee y B. Lloyd en 1993 plantean que en investigaciones realizadas en las escuelas y las aulas con objetivos específicos se puede realizar etnografía motivada (Wagner y Hayes, 2011), se decidió esta modalidad justamente para profundizar en los contextos escolares. La observación participante sistemática de las interacciones y comunicaciones individuales y colectivas aportaron aspectos relevantes para la comprensión de la cultura escolar, así como de los factores que la determinan. El registro etnográfico nos ayudó a identificar las percepciones de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en el que se producen.

Por su parte María Bertely (2004) enfatiza que la interpretación de los significados de las acciones es de elemental interés, ya que no están al margen

del ejercicio del poder político, ni hegemónico; subraya que es necesario establecer vínculos entre diversos niveles de construcción por medio de los cuales, las actuaciones puedan ser leídas desde el entramado histórico y cultural. Otra arista importante para considerar es que el trabajo inicia a partir de una pregunta o supuesto que está anclado a una red de significados, dando sentido a las indagaciones. La claridad que se logre de esta realidad, permite fusionar la red de significado de los participantes y documentarla (Bertely, 2004).

Bertely (2004) pone de relieve que la fusión de ambas redes de significado investigador-actor escolar constituye la base del trabajo interpretativo, de ahí que sea relevante explicitar el proceso de autocomprensión al interpretar, narrar y producir un texto de la cultura escolar investigada. De esta manera, al penetrar a ese mundo de significados construidos culturalmente, se tiene la posibilidad de conectar los acontecimientos sociales cotidianos para conocer su importancia, quién asigna esta importancia, por qué, y para qué se consideran importantes dichos significados (Peters, 2008).

### **Entrevista semi-estructurada**

Otra técnica utilizada fue la entrevista semi-estructurada para recuperar la narrativa de los participantes (niños y adultos). Ésta es una herramienta valiosa para obtener información y profundizar tanto de las experiencias de los sujetos como de las representaciones que emergen (Canales, y Peinado, 1999). Las entrevistas me permitieron mantener una conversación con los informantes por medio de un guión elaborado previamente (ver anexo 4). Los temas abordados fueron la superdotación y el talento. Por medio de esta técnica se propició un diálogo que fue tomando forma a través de preguntas, reformulaciones o explicitaciones que me permitieron ordenar y formular los cuestionamientos a lo largo de la entrevista (Valles, 2003).

Gracias a estos diálogos fue posible identificar un conjunto de saberes, que son el producto de una construcción social. El supuesto que subyace en este tipo de entrevistas es que cada sujeto posee su propio sentido que se origina en un

proceso discursivo, mediante el cual el 'yo' se haya ligado al sentido del universo social. Mediante las entrevistas se exploraron sus sistemas de normas y valores, de prejuicios, estereotipos, imágenes y creencias, rutas y trayectorias vitales; lo que la convierte también en un recurso idóneo en el estudio de las representaciones sociales en su dimensión psicológica (Canales, y Peinado, 1999); además permite la exploración en los pensamientos, conocimientos, y las experiencias vividas desde el lugar del entrevistado (Kvale, 1996). Los discursos aquí producidos me guiaron a una aproximación de la subjetividad de los actores.

Los guiones diseñados en esta investigación siguieron en un proceso de elaboración y reelaboración constante. En cada entrevista se narra de manera introductoria, un breve apartado al que he denominado contexto de la entrevista, en el que se puntualiza algunos datos sobre el entrevistado, así como algunos antecedentes y condiciones como el lugar de realización, la duración, y algunos otros aspectos relevantes tanto para la ejecución como para su análisis. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente.

### **Dibujos e historias**

Otra fuente de información la constituyeron las producciones gráficas por medio de dibujos e historias elaborados por parte de los niños y niñas para la investigación. Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2011) señalan que el análisis pictórico es un enfoque fructífero al focalizar los procesos grupales, históricos y culturales. Los dibujos que funcionan como representaciones del mundo, tanto narrativa, como descriptivamente, permiten palpar fácilmente los significados. Ellos dan cuenta del proceso de construcción individual y colectiva en un momento social e históricamente determinado de acuerdo con lo planteado por David R. Olson (2007).

En investigaciones en el área médica, como la que realizó Ana María Medina (2007), se ha utilizado la técnica del dibujo para la exploración de las representaciones. Mostrando que el análisis pictórico es un enfoque fructífero para el análisis de la dimensión histórica y cultural, particularmente en estudios con niños (Wagner y Hayes, 2011). Esta técnica ofrece la posibilidad de examinar las

experiencias, el conocimiento cotidiano, acontecimientos, las interacciones y comunicaciones de individuos y grupos a través del análisis de las imágenes producidas por medio de los dibujos (Flick, 2007).

### **Etapas del trabajo de campo**

La investigación se realizó en un periodo comprendido de septiembre de 2009 a junio de 2013. De manera inicial realicé una fase de revisión teórico-metodológica que inició en septiembre de 2009 y terminó en octubre de 2010 durante ella se realizó el diseño general del trabajo. La entrada al campo se llevó a cabo en tres etapas: la preparatoria, de recolección de información y sistematización de esta. En la siguiente tabla se muestra cada etapa de trabajo.

**Tabla 1. Etapas del trabajo de campo**

<b>REVISIÓN TEÓRICA PERMANENTE</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Preparatoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Determinar escenario</li> <li>*Seleccionar participantes</li> <li>*Comunicación y gestiones institucionales</li> <li>*Contactar participantes</li> <li>*Elaborar instrumentos recolección de información (Guías de entrevistas)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Recolección de información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Pilotaje y reelaboración de instrumentos</li> <li>*Aplicación instrumentos (Triangulación)</li> <li>*Descripción etnográfica,</li> <li>*Entrevistas</li> <li>*Dibujos</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Organización y sistematización de información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Registro, recopilación y organización</li> <li>*Almacenaje y respaldo de información</li> <li>*Diarios de campo</li> <li>*Diarios de entrevista</li> <li>*Registros de notas</li> <li>*Registros gráficos y visuales</li> <li>*Bitácoras de actividades</li> </ul>

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

#### **2.3.1. Preparatoria: determinación del escenario y los participantes**

En la investigación cualitativa es frecuente que el diseño evolucione a lo largo del proyecto, de ahí su carácter de emergente (Martín-Crespo y Salamanca, 2007) tanto la delimitación del escenario, como la determinación de los actores fueron

decisiones que tomé en un proceso paulatino en el trabajo de campo y ajusté de acuerdo con el propio proceso de investigación.

Los requisitos para hacer una investigación sin sesgo requerían trabajar con distintos tipos de escuela y de comunidad, sin embargo, por la limitación de aspectos temporales y espaciales, consideré las escuelas primarias públicas de Tiempo Completo<sup>25</sup> de la zona escolar 39 de primarias del municipio de Cuernavaca en el estado de Morelos. En esta ocasión se determinó trabajar con las escuelas públicas porque nos interesaba conocer las representaciones sociales en los centros escolares participantes en el Programa Nacional de Integración e Inclusión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Información detallada de las escuelas se especifica en la Tabla 2.

**Tabla 2. Escenarios de investigación**

Escuela	Dirección	Teléfono	Clave	Sector/ Zona Escolar	Tipo/ Turno	Procedencia estudiantes
Prof. "Rafael Ramírez"	Calle Cuauhnáhuac No. 21 Col. Lomas del Águila	3222840	17DPR0589L	01/039	Pública Tiempo Completo	Las Águilas Acapantzingo Chapultepec
Prof. "Alfonso N. Urueta"	Andador Salubridad No. 13 U. H. FOVISSSTE Col. Las Águilas	3211572	17DPR0182W	01/039	Pública Tiempo Completo	Las Águilas Acapantzingo Chapultepec
Prof. "Estanislao R. Zúñiga"	Narciso Mendoza # 58 Col. San Miguel Acapantzingo	3107026	17DPR0488N	01/039	Pública Tiempo Completo	Las Águilas Acapantzingo Chapultepec

<sup>25</sup> Esta es una nueva modalidad escolar, que amplía el tiempo escolar entre 6 y 8 horas diarias que modifica de manera sustancial el esquema anterior que funcionaban en turnos matutinos y vespertinos. Disponible en [www.basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/programa.pdf](http://www.basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/programa.pdf)

"Niños Héroes de 1847"	Sinaloa 2 Col. Chapultepec	3159142	17DPR0667Z	01/039	Pública Tiempo Completo	Las Águilas Acapantzingo Chapultepec
------------------------------	----------------------------------	---------	------------	--------	-------------------------------	--

Tabla 2. Se muestran las escuelas que conforman el escenario de investigación de la zona escolar 039 de primarias.

A este escenario formado por cuatro escuelas primarias públicas, se agregaron otros centros, universidades, programas o escuelas especializadas públicas o privadas, pues en la información que proporcionaron los primeros entrevistados mencionaban que el *Programa Nacional de Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes*<sup>26</sup> después de identificar a estudiantes con superdotación y talento, se canalizaba a algunos de ellos para recibir una atención extraescolar en tres áreas específicamente: artística (plástica, danza, música), científica/tecnológica (biología, química, matemáticas, lenguas, tecnología-computacional) y deportiva (las diferentes disciplinas deportivas). Consideré que la información que pudieran proporcionar estos especialistas podría ser relevante. La Tabla 4 ofrece más información.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, los grupos de participantes suelen ser pequeños, el interés en este tipo de investigación se centra en descubrir el significado individual que puedan reflejar realidades múltiples (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). En relación a los niños y niñas señalaré que los criterios para la selección fueron: a) ser alumno/a de una de las cuatro escuelas mencionadas previamente; b) haber sido identificado como estudiante con superdotación<sup>27</sup> o talento por parte del programa nacional antes mencionado; c) cursar el quinto o sexto grado de educación primaria dentro de un rango de edad entre 9 y 13 años<sup>28</sup>, d) tener interés por participar en el trabajo de investigación y que sus padres/tutores autorizaran por escrito.

<sup>26</sup> SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*.

<sup>27</sup> En el caso de la situación del territorio nacional el término utilizado es aptitudes sobresalientes.

<sup>28</sup> Este criterio varió en uno de los casos, ya que cursaba en cuarto grado, pero cubría el rango de edad y estaba por pasar al 5° grado.

La selección de los adultos siguió los criterios: a) ser padre/tutor de los niños/as participantes, b) ser su profesor/a de escuela primaria, c) ser profesor/tallerista de otras instituciones en la que estos niños/as recibieran apoyo extraescolar y por último manifestar su interés en participar en la investigación por medio del consentimiento informado (anexo 3).

**Tabla 3. Instituciones, programas y centros participantes en la investigación**

<b>Institución</b>	<b>Dirección</b>	<b>Área</b>	<b>Observaciones</b>
Instituto de Educación Básica	Av. Teopanzolco esq. Nueva Italia Col. Recursos Hidráulicos C. Mor.	Director General	Comunicación establecida fue a través el mecanismo institucional burocrático de manera accesible, con un periodo de gestión moderado.
Dirección de educación elemental	Av. Teopanzolco esq. Nueva Italia Col. Recursos Hidráulicos C. Mor.	Dirección de Educación Elemental	Comunicación establecida a través del mecanismo institucional burocrático y en interacción personal accesible y rápida.
Subdirección de educación primaria	Av. Teopanzolco esq. Nueva Italia Col. Recursos Hidráulicos C. Mor.	Subdirección de Educación Primaria	Comunicación fue a través el mecanismo institucional burocrático, sin accesibilidad, muy lenta.
Departamento de Educación Especial	Av. Teopanzolco esq. Nueva Italia Col. Recursos Hidráulicos C. Mor.	Jefatura de Departamento	Comunicación a través el mecanismo institucional burocrático, con accesibilidad, y lenta.
PAUTA	Museo de las ciencias Cuernavaca, Morelos	PAUTA Morelos	Comunicación en interacción personal accesible e inmediata.
CETEC	Francisco Leyva 35 Tel: 312 35 92 Cuernavaca, Morelos	Dirección General	Comunicación en interacción personal accesible e inmediata.
Facultad de Ciencias de la UAEM	Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa	Delegación de la Olimpiada Mexicana de Matemáticas en Morelos	Comunicación en interacción personal accesible e inmediata.
Instituto Estatal del Deporte	Av. Universidad s/n Col. Lienzo del Charro Tel. 102 40 95 ext. 113	Escuelas Deportivas	Comunicación en interacción personal accesible e inmediata.

Tabla 2. Se muestran las instituciones, programas, centros participantes en esta investigación correspondiente al ciclo escolar: 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013.

La muestra quedó conformada por ocho niños y veintidós adultos<sup>29</sup>. Se hace mención que los padres/tutores de dos estudiantes no pudieron ser entrevistados a pesar de haberles ofrecido varias alternativas.

Desde el inicio realicé un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, por lo que se eligió a los estudiantes de la escuela *Rafael Ramírez* donde había estudiantes que fueron identificados con superdotación en una investigación previa<sup>30</sup>. A partir de estas primeras aproximaciones puede identificar las necesidades de información, así que el muestreo cambió al tipo avalancha o bola de nieve, que consistió en ir definiendo a los siguientes informantes en función de los que fueron mencionándose en las entrevistas previas (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). En esta indagación utilicé el criterio de saturación teórica, es decir, hasta el punto en que ya no se obtuvo información nueva, determinando cuando la información se torna redundante.

El concepto de representaciones sociales se establece cuando se alcanzan consensos representacionales, por tanto, fue preciso considerar las opiniones individuales de diversos grupos ya constituidos. Para tal efecto consideré la conformación de grupos de acuerdo con el rol que desempeñan en los escenarios escolares: estudiantes, docentes escolares, profesores/talleristas extraescolares y padres/tutores.

---

<sup>29</sup> Refiriéndome tanto a hombres como mujeres en ambos casos.

<sup>30</sup> La propuesta inicial fue trabajar con los estudiantes identificados en la investigación *Propuesta de un modelo de configuración cognitivo-emocional de los alumnos con altas capacidades y aptitudes sobresalientes en algunos municipios del estado de Morelos y Jalisco*, realizada por la facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) bajo la coordinación de la Dra. Gabriela López-Aymes. Sin embargo, por la movilidad de algunos estudiantes a otros centros escolares, además de aspectos temporales y logísticos, se toma una nueva decisión en función de contar con escenarios más accesibles, en donde además hubiera estudiantes identificados bajo criterios similares, lo que garantizaba el *Programa de Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos* del subsistema educación especial a través de las unidades de apoyo a la educación regular (USAER), resultados que coincidían con los obtenidos en la investigación de la UAEM.

A partir de lo anterior se constituyeron los siguientes grupos: a) el formado por ocho estudiantes de quinto y sexto grado identificados con superdotación y talento de 9 a 13 años, b) el constituido por seis padres/tutores de estos chicos y chicas, sin haberse podido realizar la entrevista con dos de ellos, c) el conformado por los profesores y profesoras de primaria de estos estudiantes compuesto por cinco profesores de educación primaria y tres encargados de operar los programas de atención a niños con aptitudes sobresalientes y con talento, entre los que estuvieron una jefa de departamento, un asesor técnico-pedagógico y un coordinador de programas del departamento de educación especial; d) el último grupo estuvo integrado por profesores/talleristas especializados que pertenecían a otros espacios educativos externos a las escuelas y que ofrecían atención extraescolar a los niños y niñas que participaron en esta investigación, los grupos se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4. Participantes en la investigación**

Niños /niñas		Adultos		
5°	6°	Padres Tutores	Profesores Escolares	Prof./talleristas Extra-escolares
2	6	6	8	8
Total niños y niñas: 8		Total adultos: 22		

Tabla 4. Grupos de participantes de investigación de acuerdo con el rol desempeñado .

## **Comunicación, gestiones institucionales y contacto de participantes**

Con la comunicación, las gestiones institucionales y contacto de los participantes/informantes inició propiamente la entrada al trabajo de campo, etapa que representó para mí una experiencia particular, ya que estuvo matizada de una mezcla especial de percepciones, sensaciones, expectativas y emociones. Todo ello derivado de la aproximación a los escenarios educativos desde una relación distinta a la que usualmente había tenido en estos espacios; la incertidumbre y la curiosidad fueron mis compañeras inseparables durante este periodo que dio inicio en octubre de 2010 y culminó en junio de 2013.

En cuanto a los centros escolares, la primera comunicación la establecí siempre con los directivos, después con los docentes, en seguida con los estudiantes y al final con los padres/tutores, considerando siempre los aspectos de jerarquía y autoridad en la institución escolar y familiar. Se realizaron las gestiones de autorización institucional formal para realizar la investigación al interior de las escuelas. Se dio inicio en la primaria 'Prof. Rafael Ramírez' donde había estudiantes identificados tanto por una investigación previa<sup>31</sup>, como por parte del *Programa Nacional de Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. Cabe destacar que la invitación a participar en la investigación fue muy bien recibida por parte de todos los actores escolares mostrándose colaboradores y participativos en todo momento, principalmente los estudiantes y los profesores/talleristas extraescolares (Anexo 3).

Con relación a los subsistemas de educación del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos encontré distintos tipos de respuestas que fueron

---

<sup>31</sup> El planteamiento inicial fue trabajar con los estudiantes identificados en la investigación *Propuesta de un modelo de configuración cognitivo-emocional de los alumnos con altas capacidades y aptitudes sobresalientes en algunos municipios del estado de Morelos y Jalisco*, realizada por la facultad de Comunicación Humana bajo la coordinación de la Dra. Gabriela López-Aymes. Sin embargo, se toma una nueva decisión al considerar aspectos temporales, materiales y humanos, pues se encontró que había estudiantes identificados bajo criterios similares por parte del *Programa de Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes con Aptitudes Sobresalientes*, a cargo del personal de educación especial a través de las unidades de apoyo a la educación regular.

desde una comunicación accesible e inmediata, con un periodo de gestión rápido, hasta comunicación sin accesibilidad y una gestión lenta o tardía. En tanto que en todas las organizaciones y programas extraescolares la comunicación fue en interacción personal, accesible y la gestión inmediata.

### **Elaboración de guiones de entrevista**

Realicé la elaboración de los guiones de entrevista considerando la información proporcionada por investigaciones previas, entramado y fundamentación teórica de elaboración de las herramientas. Diseñé un guion para cada grupo participante con base en los siguientes rubros: datos de identidad, información relativa a aspectos personales, familiares y escolares, exploración de representaciones (ideas, creencias, juicios y valoraciones) con relación a la superdotación y el talento (Anexo 4).

### **Recolección de información**

#### **Observación etnográfica**

Realicé observación participante de manera sistemática en los espacios de investigación, para conocer, buscar, explorar y comparar aspectos claves en la vida cotidiana de los actores escolares y extraescolares. Dado que la observación constituye el eje que articula la metodología de la investigación cualitativa, profundice en el conocimiento del escenario de investigación al observar en instituciones oficiales del sistema de educación pública, entre las que estuvieron: dependencias, oficinas y escuelas, además de asistir a espacios educativos privados y públicos que brindaban apoyo extraescolar a los estudiantes identificados con superdotación y talento, para entrevistar a informantes claves.

Llevé a cabo un detallado reconocimiento de los contextos sociales de investigación, profundizando en el conocimiento de los estudiantes que participaron en la investigación, gracias a la interacción directa que establecí con ellos en el campo de investigación. Para ello, recurrí a toda la información de la que pude disponer por un periodo de aproximadamente tres años. Para lo cual realicé visitas periódicas al escenario de investigación de tres a cuatro veces por

semana con duración de 3 a 4 horas aproximadamente. Otra fuente de información a la que recurrí, fueron documentos internos de las escuelas, registros e información oficial de los centros escolares y extraescolares, y documentos electrónicos en páginas web.

También realicé largos recorridos por las comunidades donde se encontraban localizados los centros escolares, transité en vehículo, a pie y de manera virtual en Google maps por las colonias, avenidas, calles, privadas, barrancas, zonas residenciales, colonias y barrios. Me acerqué, siempre que existió la disposición, a los domicilios de los estudiantes, a los negocios o centros laborales de los padres/tutores que no pudieron participar directamente en la investigación, cuando no pudieron acercarse a los centros, para observar de manera activa y establecer interacciones a base de preguntas abiertas, flexibles y oportunas que me llevaron a hacer una redefinición constante de aquello que se presentaba como problemático. Este acercamiento me permitió conocer comportamientos y actitudes cotidianas que contribuyeron a comprender, analizar e interpretar, los significados y experiencias de los informantes con el propósito de decodificar los significados culturales a través de los códigos simbólicos y los ritos culturales (Spiggle, 1994). De esta manera me convertí paulatinamente en la herramienta principal de observación, detección e interpretación de la información; la mayor parte la recopilé y registré sistemáticamente, en un proceso gradual de aprendizaje, en mecanismos de almacenamiento de manera impresa y electrónica.

Las principales herramientas utilizadas fueron: a) diarios de campo, notas de investigación metodológicas y analíticas, bitácoras de actividades; b) registros de vaciado de información como cuadros, tablas y mapas conceptuales; c) registros gráficos y visuales, entre los que estuvieron las fotografías y mapas territoriales, y d) reportes, registros e informes de investigación.

## **Entrevistas semi-estructuradas**

Realicé la aplicación de los instrumentos que correspondió al pilotaje de los guiones de entrevista semi-estructuradas para su validación, posteriormente procedí a la recolección de información en tres fases que se especifican en la Tabla 6 que correspondieron: la primera al pilotaje, segunda al grueso de la recolección de información y la tercera para completar la información faltante. En este caso los materiales utilizados fueron a) guía de entrevista, grabadoras, reloj, diarios de entrevista, software y hardware para transcripción y almacenaje de la información, b) registros de vaciado, y c) software especializado para el análisis de narrativas (Atlas.Ti versión 6.2.27)<sup>32</sup>.

La recolección de la información se realizó principalmente en espacios escolares de la zona 039 de primarias de Cuernavaca, Morelos, en los centros de educación especial a los que estaban adscritos los docentes entrevistados, otras instalaciones educativas públicas y privadas a los cuales estaban asignados los informantes; de manera extraordinaria algunas entrevistas se realizaron fuera de estos espacios debido a que se encontraban cerradas las instalaciones escolares por presentarse el periodo vacacional escolar. En las Tablas 5 y 6 se proporciona información de cada uno de los participantes, lugares de procedencia, la etapa y fecha de realización de la entrevista. Por cuestiones de anonimato he asignado seudónimos para identificarlos.

---

<sup>32</sup> EL ATLAS.ti es un software que proporciona un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de video, las que ayudan a organizar, reagrupar y gestionar su el material de manera sistemática y creativa. Disponible en [http://atlasti.com/wpcontent/uploads/2014/07/atlas.ti6\\_brochure\\_2009\\_es.pdf?q=/uploads/media/atlas.ti6\\_brochure\\_2009\\_es.pdf](http://atlasti.com/wpcontent/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf?q=/uploads/media/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf)

**Tabla 5. Relación de niñas y niños participantes en la investigación**

No.	Fecha	Seudónimo	Sexo	Edad	Grado	Institución	Etapas de realización
1	18/10/10	René	M	12 años	6°	Esc. Alfonso N. Urueta	1ª. Fase
2	21/06/12	Isaac	M	11 años	5°	Esc. Prof. Rafael Ramírez	2ª. Fase
3	21/06/12	Yenny	F	11 años	5°	Esc. Prof. Rafael Ramírez	2ª. Fase
4	22/06/12	Salma	F	11 años	6°	Esc. Prof. Rafael Ramírez	2ª. Fase
5	27/06/12	Bárbara	F	12 años	6°	Esc. Prof. Estanislao Rojas Zúñiga	2ª. Fase
6	28/06/12	Mauricio	M	12 años	6°	Esc. Prof. Estanislao Rojas Zúñiga	2ª. Fase
7	16/09/12	Dinorah	F	11 años	6°	Esc. Alfonso N. Urueta	2ª. Fase
8	24/06/13	Leonel	M	10 años	4°	Esc. Niños Héroes de 1947	3ª. Fase

Tabla 4. Grupos de participantes de investigación de acuerdo con el rol desempeñado.

**Tabla 6. Relación de adultos participantes en la investigación**

No	Fecha	Seudónimo	Edad	Sexo	Función	Institución	Clave entrevista	Comentarios/ observaciones
<b>PRIMER FASE</b>								
1	16/11/11	Marcelo	40 años	M	Asesor Escolar	Educación Especial (IEBEM)	EA.01.F.EE	Ex coordinador del programa de atención educativa estatal de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y con talento.
2	21/11/11	Lorena	55 años	F	Especialista Arte (Danza y música)	Centro Cultural 'La Batuta'	EA.02.EP.BT	Profesora de Danza, en el centro cultural <i>La Batuta</i> Profesora de música y coreógrafa.
<b>SEGUNDA FASE</b>								
3	22/11/11	Silvana	53 años	F	Funcionaria Escolar	Educación Especial (IEBEM)	EA.03.F.EE	Ex jefa del departamento de educación especial en el IEBEM Actualmente directora de la unidad de orientación al público (UOP) en la educación especial del estado de Morelos
4	6/12/11	Armando	39 años	M	Asesor Escolar	Educación Especial (IEBEM)	EA.04.F.EE	Coordinador del área de arte en el programa de atención a niños, niñas y con aptitudes sobresalientes y con talento
5	7/02/12	Violeta	49 años	F	Profesora Primaria	Educación Primaria (IEBEM)	EA.05.P.EE	Profesora en la escuela "Prof. Rafael Ramírez"
6	16/03/12	Beatriz	48 años	F	Profesora Primaria	Educación Primaria (IEBEM)	EA.06.P.EE	Profesora en la escuela "Prof. Rafael Ramírez"
7	10/03/12	Rogelio	26 años	M	Especialista Ciencia (matemática)	PAUTA	EA.07.EP.PT	Tallerista especialista en matemáticas. Ingeniero electromecánico Mtro. en instrumentación Estudiante de doctorado

					s)			en Ingeniería en el Centro de Investigación en Energía de la UNAM
8	24/03/12	Mariana	34 años	F	Especialista Ciencia (Biología)	PAUTA	EA.08.EP. PT	Tallerista especialista en Ciencias Naturales y Biología. Profesora Normalista. Mtra., en Educación Superior. Coordinadora general de ciencias en colegio particular.
9	30/03/12	Grecia	26 años	F	Especialista Ciencia (Química)	PAUTA	EA.09.EP. PT	Tallerista experto en energía. Ingeniería química petrolera. Estudiante de doctorado en Ingeniería en el Centro de Investigación en Energía de la UNAM.
10	21/04/12	Emiliano	41 años	M	Especialista Ciencia (Física)	PAUTA	EA.10.EP. PT	Tallerista experto en energía. Ingeniero industrial. Mtro. En Ingeniería Ambiental. Doc. En Energía por el CIE de la UNAM.
11	23/04/12	Víctor	36 años	M	Especialista Tecnología (Computación)	CETEC	EA.11.EP. CT	Profesor de computación en el Centro de estudios técnicos en computación CETEC
12	25/04/12	Omar	46 años	M	Profesor Primaria	Educación Primaria (IEBEM)	EA.12.P.ER	Profesor en la escuela "Prof. Rafael Ramírez"
13	26/04/12	Cecilia	38 años	F	Madre	Educación Primaria (IEBEM)	EA.13.PT. RR	Enfermera y ama de casa
14	22/06/12	Josefina	41 años	F	Madre	Esc. Prim. Rafael Ramírez	EA.17.PT. RR	Vendedora y ama de casa
15	27/06/12	Ivonne	30 años	F	Madre	Esc. Prim. Estanislao Rojas	EA.18.PT. ER	Vendedora y ama de casa

16	05/09/12	Margarita	50 años	F	Profesora Primaria	Educación Primaria (IEBEM)	EA.20.P.E R	Profesora en la escuela "Prof. Estanislao Rojas"
17	27/07/12	Sofía	48 años	F	Madre	Esc. Prim. Alfonso Urueta	EA.21.PT. AU	Secretaria y ama de casa
18	28/07/12	Virginia	35 años	F	Madre	Esc. Prim. Alfonso Urueta	EA.22.PT. AU	Vendedora y ama de casa
19	29/08/12	Amparo	49 años	F	Profesora Primaria	Educación Primaria (IEBEM)	EA.23.P.E R	Profesora en la escuela "Prof. Alfonso N. Urueta"
20	13/10/12	Fernando	53 años	M	Especialista en Deporte	INDEM	EA.24.EP.I DM	Lic. en Psicología. Diplomados en Psicología del Deporte. Instituto del Deporte y Cultura Física. Jefe de departamento de escuelas deportivas y formación.
21	17/10/12	Jesús	24 años	M	Artista Independiente	Diversos colectivos artísticos	EA.25.EP. CEA	Artista escénico, bailarín y músico que trabaja de manera formal en escuelas de arte y de manera informal, en proyectos desarrollados en la calle en diversos estados de la república
<b>TERCERA FASE</b>								
22	21/06/13	Pablo	40 años	M	Padre	Esc. Prim. Niños héroes	EA.26.PT. NH	Cocinero

### c) Dibujos e historias

Los dibujos e historias se realizaron en una sesión individual posteriormente a la realización de la entrevista. El proceso seguido en la recolección de información con esta herramienta llevó la siguiente secuencia: 1.- Se llevó a cabo una aproximación a sus representaciones sobre 'un niño o niña' por medio de un dibujo

de acuerdo con lo que consideraban como tal, este dibujo tenía la finalidad de asegurarnos que la consigna se hubiese comprendido. 2.- Se les pidió que dibujaran un niño o niña superdotado, sin mencionar la nominación de la categoría, sino las características de la definición proporcionada por la Secretaría de Educación Pública<sup>33</sup>. 3.- Se les solicitó que realizaran un dibujo de una niña o un niño con talento bajo los mismos criterios que el anterior; de esta manera se tuvieron tres dibujos diferentes, los dos últimos fueron los que se analizaron. 4.- Se les pidió que narraran o escribieran una historia sobre el personaje o personajes que realizaron. Una de las participantes inicialmente se negó a la redacción de las historias de sus dibujos, le propuse (por saber que en ocasiones a estos chicos no les agrada escribir) ser yo quien escribiera su relato con lo que estuvo de acuerdo. Los instrumentos empleados fueron hojas de papel, lápices, grabadoras de voz. Tanto las entrevistas como los dibujos fueron analizados sistemáticamente y codificados por medio de software Atlas. Ti.

### **Organización y sistematización de la información**

Antes de entrar al proceso de análisis como tal, fue necesario realizar una fase de preparación de la información de acuerdo con los planteamientos metodológicos de Margaret D. LeCompte (2000) consistente en: *la organización* de toda la información recabada, poniéndola en orden. Procedí a hacer una copia de todos los datos obtenidos, transcribí las notas de campo y las entrevistas en archivo electrónico e impreso de acuerdo con la fecha de creación, ordenándolos de esa manera, elaboré los archivos necesarios de acuerdo con el tipo de datos, separaré la información de acuerdo con el grupo de participantes, catalogué y almacené los documentos, etiqueté los archivos electrónicos e impresos, generé un índice o tabla de contenido de todos los datos.

---

<sup>33</sup> Si bien el término que utiliza la Secretaría de Educación Pública no es superdotación, hacemos referencia al término equivalente que es Aptitudes sobresalientes, definiéndolos como 'Los niños, niñas y jóvenes (...) capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz (...)' (SEP, 2006). En tanto que al alumno con talento lo definen como '(...) aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes que presentan un conjunto de competencias para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano (...)' (SEP, s/f). Disponible en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf)

Simultáneamente, revisé de manera constante y durante todo el proceso la pregunta de investigación comparándola con la información recabada hasta el momento, identificando datos faltantes, verificar si la información obtenida me permitía dar respuesta a las preguntas de investigación. Finalmente recolecté información adicional para llenar los vacíos existentes. Todo el proceso que he mencionado, lo realicé de manera gradual cobrando paulatinamente mayor sistematicidad, sentido y valor metodológico. Logré consolidar algunos aspectos y otros se visualizan para investigaciones futuras; todos ellos sin duda, de sumo valor y trascendencia para la realización de investigaciones de corte cualitativo.

Una vez expuesta la manera en la que se decidió pensar y estudiar las representaciones sociales de la superdotación y el talento en el escenario escolar, de explicar y argumentar las decisiones que se tomaron a lo largo del proceso, y de explicitar el método de trabajo en relación a los instrumentos de recolección de información, las etapas en la que se desarrolló el trabajo de campo y la manera como se organizó y sistematizó la información obtenida, el siguiente capítulo permite adentrarnos a la Teoría de las Representaciones Sociales, que constituye el eje central del marco teórico de este trabajo de investigación.

### **Proceso de análisis de datos**

Como lo apunta Ryan y Russell (2000), en el análisis que realicé desde la perspectiva de la investigación cualitativa examiné archivo por archivo, página por página, párrafo por párrafo, línea por línea, oraciones y palabras en la búsqueda de ideas y significados, una y otra vez. Lo que requirió que realizara una serie de acciones como marcar, recuperar, contar e interpretar los elementos discursivos proporcionados por los participantes para determinar el alcance, así como la relevancia de los elementos y conceptos clave, descubrir las relaciones entre los elementos y los conceptos, para poder construir y probar modelos relacionados con todos los conceptos juntos (Ryan y Russel, 2000).

Este tipo de análisis implica una reducción de texto a código, el que realicé bajo dos modalidades: en un primer momento fue manualmente y en el segundo,

con la ayuda de la herramienta tecnológica Atlas.ti<sup>34</sup>, la que por medio de programas computarizados me permitió realizar el tratamiento de los datos de manera más rápida, fácil, ágil y confiable; permitiéndome visualizar e interpretar la relación entre los conceptos. Esta herramienta informática la utilicé para facilitarme el análisis cualitativo, pues la información generada por este tipo de investigación implica grandes volúmenes de datos textuales, gráficos, o audiovisuales.

Realicé la segmentación de los documentos primarios que fueron archivos en texto e imagen. El programa Atlas.ti conjunta una serie de elementos que facilitaron el procesamiento de la información, entre ellos las citas (quotations), para tener un primer nivel de reducción de datos; los códigos (codes), que pueden llegar a ser las unidades básicas de análisis y que son conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de citas a partir de los cuales se obtiene un segundo nivel de reducción de datos; las anotaciones (memos), que me permitieron hacer comentarios de un nivel cualitativamente superior. Estas anotaciones que fueron de distintos tipos como: aclaraciones, recordatorios, hipótesis de trabajo, explicaciones de las relaciones encontradas o inclusive conclusiones; me sirvieron de punto de partida tanto para la interpretación de los datos, como para la redacción del informe final.

Fue necesario además realizar una fase de preparación de la información de acuerdo a los planteamientos metodológicos de Margaret D. Le Compte (2000): *organización* de la información recabada, poniéndola en orden. Procedí a hacer copia de todos los datos, escribí notas de campo y entrevistas en archivo electrónico e impreso, separaré la información, catalogué y almacené los documentos, etiqueté los archivos electrónicos e impresos, generé un índice o tabla de contenido de todos los datos.

Simultáneamente revisé de manera constante y durante todo el proceso la pregunta de investigación comparándola con la información recabada hasta el

---

<sup>34</sup> En esta investigación utilicé la versión 6.2.27de Atlas.ti

momento, lo que me permitió identificar los datos faltantes. Todo el proceso lo realice gradualmente logrando mayor sistematicidad, sentido y valor metodológico.

Continúe con la búsqueda de elementos o unidades de análisis, al tamizar y clasificar lo semejante D. Le Compte (2000). Este paso se llevó a cabo a través de repetidas lecturas de las notas de campo, las entrevistas y las preguntas de investigación, lo que implicó un proceso constante de búsqueda de frecuencias, omisiones y declaraciones<sup>35</sup>. Para lograr la disección, ordenamiento y reducción de datos, eche mano de: a) *la categorización*, para la clasificación y etiquetado de categorías generales por medio de la codificación; esta clasificación o etiquetado me permitió nombrar a los fenómenos que aparecieron en la información.

Por medio de estas categorías fue posible describir: los lenguajes, las costumbres, los valores, las actitudes y comportamientos, así como los sistemas simbólicos de los entrevistados; b) *la abstracción*, ordené sistemáticamente las categorías generales identificadas, hasta transformarlas en categorías conceptuales concretas, a través de un proceso de cernido, con el que se obtuvo en cada una de las etapas mayor refinamiento en el análisis de los datos; c) en tanto que *la comparación* me permitió realizar una exploración de las diferencias y similitudes en la información de acuerdo con Spiggle (1994).

En la Imagen 17 se muestra de manera gráfica el proceso de tamizado inicial de la información en las entrevistas de los estudiantes y de los actores escolares con los que estos niños y niñas interactúan cotidianamente.

---

<sup>35</sup> Margaret D. Le Compte subraya que la frecuencia se refiere a las veces que un evento aparece, en tanto que la omisión representaría la no aparición o ausencia del evento, y por declaraciones se refiere a aquellos elementos que están presentes o que son significativos porque así son considerados por los propios participantes.

**Figura 1. Proceso de análisis de información: Lectura de entrevistas**

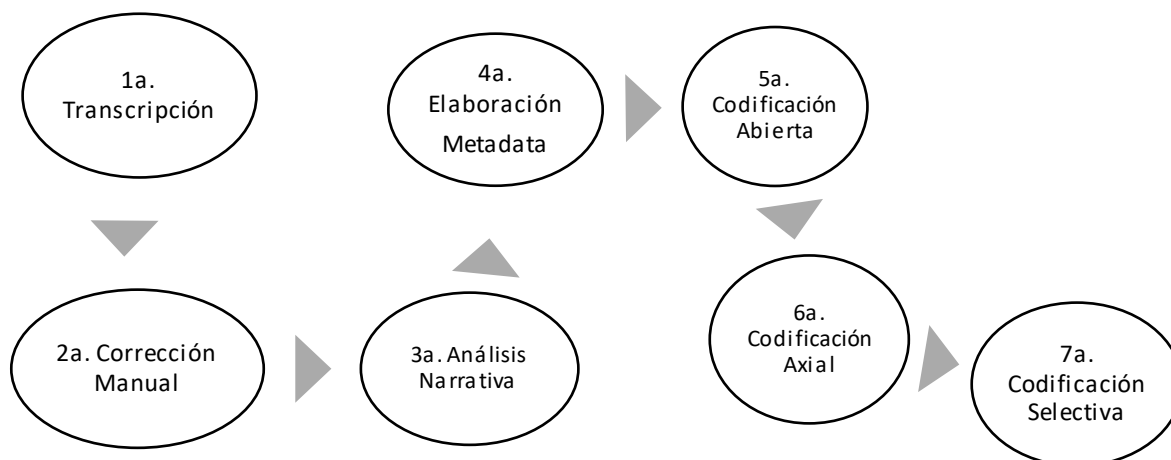


Figura 1. Elaboración propia

Cada una de estas lecturas me permitió diseccionar la información para agruparlas inicialmente en categorías amplias y generales, hasta llegar a categorías acotadas y específicas. A continuación, explicitaré los pasos seguidos en cada una de ellas: a) La primera lectura, elaboración y revisión de transcripciones de entrevistas. c) segunda lectura y con las entrevistas transcritas realicé señalamiento de tics verbales<sup>36</sup>, silencios y notas significativas. Este análisis me permitió observar los temas que provocaron mayor ansiedad en los entrevistados, lo que me permitió dar otro sentido a lo expresado. C) La tercera lectura permitió ver de acuerdo al planteamiento de Graham Gibbs (2004), que la narrativa tiene la función de satisfacer necesidades psicológicas, como una manera de hacer frente a la vida cotidiana para lidiar con los problemas que en ella aparecen, dicho autor enfatiza también que el análisis del lenguaje revela mucho de lo que el narrador siente. Por lo que esta lectura correspondió a un

---

<sup>36</sup> En este trabajo entendemos por tic verbal a la emisión repetitiva de sílabas articuladas, palabras o frases, las que se producen de manera involuntaria y excesiva durante un discurso. Se le conoce también como muletilla, por la función de soporte que tiene durante una conversación. Los tics suelen presentarse ante la presencia de estrés o la tensión extrema.

análisis global de los temas que enunciaron los participantes, tratando de distinguir cuáles eran los que traían al momento de la entrevista, cuáles eran sus principales preocupaciones, qué problemas les planteaban y si vislumbraban soluciones o no. De ahí que decidiera para este nivel de análisis, utilizar los elementos narrativos propuestos por Labov en 1972. En opinión de Frost (2009) este modelo permite identificar los eventos desde una perspectiva lingüística estructurada la que permite ordenar las historias en un principio, un medio y un fin como se aprecia en la Tabla 5. Este análisis sirvió como punto de partida del análisis al reducir tramos de texto a narrativas identificables (Frost, 2009).

**Tabla 7. Modelo de análisis narrativa de Lavob (1972) Elaborado por (Gibbs, 2004)**

<i>Resumen</i>	<i>¿De qué se trataba?</i>
<i>Orientación</i>	<i>¿Quién, Qué, Cuando, Dónde?</i>
<i>Complicando la acción</i>	<i>¿Qué pasó después?</i>
<i>Evaluación</i>	<i>¿Entonces qué?</i>
<i>Resolución</i>	<i>¿Qué pasa finalmente?</i>
<i>Conclusión</i>	<i>Volver al presente / fin de la historia</i>

Tabla 7. Elaboración propia.

d) La cuarta lectura elaboración de la Metadata propuesta también por Graham Gibbs (2004). En este archivo se proporcionan de manera resumida: datos de identidad del entrevistado, el tema y las circunstancias de la entrevista, las fuentes o notas de campo relevantes para la realización de las entrevistas, los documentos de enlace (entrevistas previas), información sobre la localización del documento, así como la recuperación de ideas iniciales para el análisis de la información, los datos del pseudónimo para anonimizar<sup>37</sup>, así como la información para establecer comunicación con los entrevistados.

<sup>37</sup> La palabra anonimizar de acuerdo a la Real Academia Española significa: *Expresar un dato relativo a entidades o personas, eliminando la referencia a su identidad*. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=anonimizar>

Posteriormente regresé nuevamente a la revisión del material teórico para reflexionar de manera abierta y flexible, sobre el material obtenido, que unido a la experiencia acumulada en el campo educativo me llevó a la identificación de las primeras categorías generales como sugieren Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002). e) La quinta lectura correspondió a la codificación abierta<sup>38</sup>, dado que la codificación es la médula del análisis de textos, nos levo a hacer juicios sobre el significado de los bloques continuos de texto<sup>39</sup> para ver y comprender de una manera nueva la vida social (Strauss y Corbin, 2002). A partir de esta nueva búsqueda me fue posible pasar al tercero de los pasos propuestos por Le Compte (2000) que fue la creación de conjuntos de elementos estables. En esta fase se siguió un proceso constante de lectura teórica, seguida de una etapa reflexiva y de una construcción progresiva cíclica.

La *creación de conjuntos de elementos estables* tuvo que ver con el proceso inicial de identificación de las partes, para organizarlos en grupos o categorías por medio de la comparación y el contraste sugerido por Glaser y Strauss en 1967 (citado en Le Compte, 2000), proceso a través del cual fue posible agrupar los elementos similares. Con lo que se logró la identificación de los elementos semejantes, los que diferían un poco, los muy diferentes, los cuales se niegan claramente los unos a otros (Le Compte, 2000). Después de esta fase pude identificar y definir las categorías conceptuales, que paulatinamente y mediante un proceso dialéctico que fluctuó entre la revisión-reflexión del material empírico y el teórico, me fue posible relacionar categorías a subcategorías en función de sus

---

<sup>38</sup> Strauss y Corbin (2002) Proponen una 'manera de pensar' dentro de la investigación cualitativa, para ello, ofrecen una metodología. El procedimiento central de aproximarse a la realidad es la codificación, la que puede ser abierta, axial o teórica. Para estos autores, la codificación es un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar teorías y la codificación abierta es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.

<sup>39</sup> Las actividades que se realizan son el muestreo, la identificación de temas, la creación de libros de códigos, la marcación de los textos, la construcción de modelos o explicación de relaciones entre códigos, y la comprobación de estos con los datos empíricos (Ryan y Russel, 2000)

propiedades y dimensiones, además de observar la manera en que se entrecruzaban y vinculaban (Strauss y Corbin, 2002), lo que me permitió construir la estructura conceptual para la comprensión del objeto bajo estudio. Las categorías me permitieron explicar y cristalizar significados que se abstraen, se derivan y sintetizan de fenómenos específicos emanados de los datos (Serrano, 2010).

La siguiente fase fue la *creación de patrones* planteado por Le Compte (2000), con lo que fue posible ver como los elementos se agruparon de manera significativa. Al identificar los patrones relevantes se aclararon aspectos claves de la investigación, que contribuiría a la construcción de las explicaciones. Al igual que en la búsqueda de elementos, el montaje de los patrones requiere que se identifiquen las frecuencias de ocurrencia, las omisiones y las declaraciones, las similitudes y analogías, las co-ocurrencias, los elementos que aparecen en serie, las hipótesis razonables de los investigadores, los patrones de pensamiento del investigador, la corroboración o triangulación.

f) La sexta lectura, fue la codificación selectiva para integrar y refinar la teoría. Esta nos permitió determinar la categoría central o medular de la investigación que reúne el conjunto de todas las categorías analizadas 'para formar un todo explicativo' (Strauss y Corbin, 2002, p. 160). Para lograr la integración de la información se usaron las siguientes técnicas: la escritura de frases descriptivas sobre lo que en apariencia ocurría, leer nuevamente los datos, las entrevistas y las observaciones me permitieron clarificar las ideas y encontrar un sentido general.

El último paso, fue montar la estructura para visualizar los patrones relacionados o vinculados, para hacer la explicación del suceso investigado. En las últimas tres fases se utilizaron los siguientes procesos: la *dimensionalización*, con la que fue posible identificar las propiedades de las categorías a través de la exploración de los atributos y las dimensiones; *la integración*, que permitió tejer una teoría conceptual integral por medio de la codificación axial y codificación

selectiva<sup>40</sup>; *la interacción*, operación que permitió imprimir una dinámica particular al recopilar y analizar los datos, a través de ella, las operaciones precedentes moldearon a las consecuentes (Spiggle,1994).

### **Estructura analítica**

El análisis de los datos obtenidos de niños y adultos se realizó al utilizar grupos y métodos múltiples por medio de los que se llevó a cabo la triangulación, proceso que permite contrarrestar la amenazas a la validez y la fiabilidad en la investigación cualitativa (Frost, 2009; Wagner y Hayes, 2011). El material analizado fue textual y gráfico, mismo que se recabó durante la fase del trabajo de campo. A partir del proceso analítico, se determinó trabajar sobre dos unidades; la primera de ellas fue la representación de la superdotación y el talento; y la segunda, la manera en que los estudiantes identificados con superdotación y talento perciben las interacciones sociales que establecen con su entorno. Lo anterior analizado a la luz de la revisión teórica de los documentos especializados y de la política educativa institucional revisados en los capítulos precedentes.

Lo antes mencionado se tuvo presente al realizar la búsqueda de elementos cognitivos, afectivos y sociales, que dan cuenta de las ideas, los valores y las prácticas, es decir las representaciones sociales hacia la superdotación y talento, ellas proporcionan a los actores escolares los medios para orientarse en el contexto material y social en el que se encuentran inmersos (Moscovici, 1979).

### **Proceso de codificación**

Para ello en el proceso de análisis e interpretación de datos se siguieron dos vías distintas. En el caso de los estudiantes se analizaron los materiales discursivos producidos en las entrevistas, en las historias de los dibujos, y en los dibujos. En los adultos padres, profesores escolares y especialistas, se analizaron

---

<sup>40</sup> De acuerdo a Strauss y Corbin (2002), por medio de la codificación axial se relacionan las categorías con las sub-categorías. En ella se realiza la categorización alrededor del eje de una categoría, considerando sus propiedades y dimensiones. En tanto que con la codificación selectiva se lleva a cabo el proceso de integrar y refinar la teoría.

los materiales discursivos en entrevistas. De manera que cada vez que se encontraba en la narración verbal, escrita o gráfica las categorías, subcategorías o indicadores correspondientes se realizaba la codificación ya fuera de manera manual, en las producciones impresas o de manera electrónica por medio del programa Atlas.ti versión 6.2.27.

Después de realizar la codificación del material empírico obtenido a partir de las entrevistas y dibujos e historias en el caso de niños, y en las entrevistas en los adultos, se procedió a la elaboración de cuadros concentradores de frecuencia y porcentaje en que se presentaron cada uno de los indicadores correspondientes a las categorías y subcategorías.

La interpretación la llevé a cabo siguiendo la lógica de argumentación en las entrevistas, en los textos escritos e iconográficos, para lo que tuve siempre presente la opinión del sistema de valores, las ideas y las prácticas que fueron expresados en los discursos por parte de los participantes (Moscovici, 1979); tuvieron relevancia especial los temas expuestos así como las reacciones afectivo-emocionales que éstos les generaron durante la entrevista y en la elaboración de las producciones gráficas en el caso de los estudiantes. Se consideró la relación entre los temas de acuerdo con la afinidad o antagonismo entre ellos, así como los términos que utilizaron y la extensión de sus opiniones. La actitud que manifestaron, así como los énfasis puestos en las temáticas y en cada uno de los aspectos abordados dentro de ellas, todo esto con la intención de identificar y relacionar los aspectos centrales.

Para efectos de explicación y comprensión de la información he clasificado, y ordenado las categorías, subcategorías e indicadores de manera separada como se puede observar, sin embargo, es necesario precisar que estos procesos se presentan de manera simultánea, se conectan, fusionan y entrelazan en la cotidianeidad escolar, lo que produce un mosaico rico y complejo característico de la realidad social.

Es necesario subrayar que en este tipo de análisis las categorías son importantes, pues permiten explicar la manera en que se condensan los significados, los cuales se desglosan, se derivan y sistematizan a partir de los datos. Los indicadores son elementos centrales de la categoría porque le dan claridad y especificidad al universo representacional (Moscovici y Buschini, 2003) Derivado de lo anterior, determiné las categorías siguiendo el esquema propuesto por Wagner y Hayes (2011).

El esquema seleccionado para análisis de la información fue el Bidimensional, propuesto por Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2011). La primera dimensión se refiere a la fuente conceptual de las nociones explicativas que se han desarrollado en los primeros capítulos; y la segunda que da cuenta del plano desde donde se aprecia al fenómeno a explicar que contempla tres niveles: intrapersonal, situacional y sociocultural.

El nivel intrapersonal contempla todos los conceptos socio-psicológicos que se refieren a los fenómenos dentro del mundo subjetivo de cada uno de los participantes entrevistados; nivel situacional incluye conceptos que describen los hechos transitorios en el entorno inmediato que pueden ser visualizados grupalmente. Este nivel no se circunscribe a las características personales, sino a los patrones de relación establecidos por los estudiantes, sus padres/tutores, los profesores escolares y los no escolares; y el nivel socio-cultural referido a los conceptos sociales y culturales que están presentes y constituyen las subculturas, este caso nos referiremos a la cultura de la educación regular y especial, al igual que los estudiantes identificados con superdotación y talento dentro de la institución escolar (Wagner y Hayes, 2011).

En el nivel intrapersonal se analizó la unidad de análisis representaciones sociales, dentro de ella se exploraron subcategorías seis subcategorías: aspectos cognitivos, actitudinales, afectivo-emocionales, motivacionales, intereses, aspiraciones personales, y aspectos resilientes.

En relación al nivel situacional la unidad de análisis se centró en las interacciones sociales, con otras seis subcategorías, modelos de atención escolar, estrategias pedagógicas, relaciones y comunicaciones escolares, redes de apoyo, barreras de aprendizaje y participación, identidad y pertenencia

Por último, en el nivel sociocultural, la unidad de análisis correspondió a los aspectos simbólicos-ideológicos, a través de tres categorías cultura institucional, y cultura escolar regular, cultura escolar especial. Atendiendo a cinco subcategorías: etiquetas, estereotipos, prejuicios, mitos, y metáforas.

### **Capítulo 3. Representaciones Sociales: una perspectiva para aproximarnos a la superdotación y el talento**

La teoría de las representaciones sociales ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas cuando éstos rebasan las circunstancias particulares de la interacción y ha trascendido al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias; la revisión de esta teoría es el propósito de este capítulo.

#### **Antecedentes de la teoría de las Representaciones Sociales**

Serge Moscovici propone la noción de Representaciones Sociales en 1961 a partir del postulado sociológico de Durkheim de Representaciones Colectivas. Su historia personal y su interés por el momento social que le tocó vivir le llevaron a proponer este constructo en oposición a la psicología positivista, individualista y descriptiva que pretendía interpretar los hechos sociales desde la arista personal únicamente. Sin embargo, tampoco se inclina por una perspectiva de la colectividad totalizante por lo que se le reconoce mayor cercanía al enfoque social de Durkheim<sup>41</sup> por sus planteamientos y la manera en que los grupos piensan con relación a los objetos que afectan su vida cotidiana. La teoría de las RS de Moscovici otorga predominio al pensamiento social a partir de la interrelación de las historias individuales y las colectivas (Moscovici, 1979).

---

<sup>41</sup> Comunicación personal con Fátima Flores en seminario de Representaciones Sociales realizado el 17 de agosto del año 2011.

El origen de la teoría de las representaciones sociales es multidisciplinar, trasciende a la propia psicología y a la psicología social cuyas raíces se encuentran en fundamentos sociológicos y antropológicos. Los aportes de la antropología social a través del trabajo de Levy-Bruhl sobre las funciones mentales de las sociedades primitivas y modernas; los trabajos de Freud sobre la sexualidad y la relevancia de los procesos simbólicos; así como la intersubjetividad, el proceso de socialización y la representación del mundo infantil de Piaget, le legaron su bastidad teórica (Moscovici, 1998).

La teoría y metodología de las representaciones sociales han sido utilizadas para las investigaciones en el campo de la psicología social, la cultura y la política. Por medio de ellas se analizan las formas en que el conocimiento y las prácticas sociales se desarrollan a partir de las cuestiones socialmente significativas en diferentes temas de interés público (Marková, 2008; Sammut y Howarth, 2013). Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva demuestran que las representaciones sociales se constituyen en sistemas de comunicación e influencia social por medio de las que se fundamenta la realidad de los diferentes grupos. A través de las representaciones sociales se establecen y extienden los conocimientos compartidos, las prácticas y las afiliaciones que unen a los integrantes de la sociedad; y de esta manera apoyan los sistemas de identidad, comunidad, inclusión y exclusión (Marková, 2008; Sammut y Howarth, 2013).

### **Aproximación al concepto de Representaciones Sociales**

En este enfoque se unifica e integra lo individual y lo colectivo; lo psicológico y lo social; el pensamiento y la acción. Moscovici (1979), define a la representación social de la siguiente manera:

(...) La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Son sistemas de valores, nociones y prácticas que

proporcionan a los individuos los medios para organizarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. Toda representación social está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes (...) (Moscovici, 1979, pp. 16-18).

En este corpus organizado se encuentran implícitos valores, ideas y prácticas que lo constituyen en un sistema que sirve para establecer un orden social entendido como el mantenimiento de la jerarquía, normas y las instituciones marcos e interacciones que constituyen una estructura social relativamente persistente que orientan a la acción, se reproduce a sí misma, la que es aceptada socialmente por medio del consenso y conformidad social. Este orden social permite a los individuos orientarse, dominar el mundo material y social en el que viven; además de permitirle la comunicación con los otros a través de un código que facilita el intercambio social, al transformar algo desconocido en familiar, por medio del sentido común. A través de este código puede nombrar y clasificar los diversos aspectos de sí mismo, de su grupo y del mundo en el que se encuentra inmerso por medio de la comunicación (Moscovici, 1979, 1998).

La comunicación es considerada por Pratt (2001) como el proceso de poner en común o intercambiar estados subjetivos como las ideas, sentimientos, creencias a través del lenguaje, el que puede ser verbal y no verbal, este último, tiene su expresión por medio del cuerpo a través de las posturas, los gestos o expresiones faciales, el tono de la voz, los ademanes y el uso físico de los espacios; está presente también en la representación visual, la imitación y la sugestión. La comunicación permite la relación entre algunos seres vivos por medio del intercambio de información (Martín et al, 1982). Para Félix Requena (1989) todas las acciones son actividades de comunicación no verbal, que tienen tanta importancia como la palabra hablada y las imágenes.

La comunicación entre los grupos humanos constituye el factor principal de su unidad y continuidad, es el vehículo para la construcción de la cultura. Considerada como todas las conductas socialmente adquiridas que son

transmitidas por medio de símbolos (Moscovici, 1998). Las realizaciones humanas consideradas como parte del bagaje cultural son el lenguaje, la construcción de instrumentos, la industria, el arte, la ciencia, el gobierno, la moral, la religión, además de los instrumentos materiales o artefactos en los que se concretiza las realizaciones culturales de manera práctica como edificios, máquinas para la construcción, artificios para la comunicación, entre otros (Moscovici, 1979, 1998; Pratt, 2001).

Serge Moscovici (1979, 1998) pone de relieve los procesos comunicativos, a través de los cuales las opiniones, que son el conjunto de ideas, creencias, juicios o conceptos que una persona se forma de algo o alguien, circulan en un sentido y en otro. Desde los postulados de la teoría de las representaciones sociales se plantea que el conocimiento se adquiere de manera rápida desde los primeros años por medio de las funciones mentales superiores, entre ellas la percepción, que es un proceso de organización e interpretación significativa de los registros sensoriales que representan a los objetos y la información que recibe del exterior, para desarrollar la consciencia del entorno y de sí mismo (Cohen, 1991 citado en Bravo 2004), convirtiéndolas en totalidades organizadas y dotadas de significado para el sujeto. De manera que las percepciones permiten conocer el mundo, y participar en su construcción y reconstrucción gracias a su esencia dinámica en la que participa la creatividad, imaginación y experiencia. A partir de la percepción se construyen las imágenes, conceptos y los esquemas cognitivos (Bravo, 2004).

Estos sistemas cognitivos están cimentados en ideas y creencias específicas, para José Ortega y Gasset (1965) las ideas son imágenes que están en la mente humana, dan lugar a conceptos y son la base de cualquier conocimiento sobre algo o alguien a través de las que se explica el mundo circundante; en tanto que las creencias son convicciones o conformidades con algo que se considera verdadero dándole una completa credibilidad sin existir fundamento racional o justificación empírica que lo compruebe (Ortega y Gasset, 1965). Este autor sostiene que las creencias nacen en las personas a partir de sus certezas y valores morales, los que pueden tener la influencia de factores externos

y del entorno social, como pueden ser la presión familiar y los grupos dominantes entre otros.

Ortega y Gasset plantean que la mayor parte de nuestra forma de pensar y comportarnos depende de nuestro sistema de creencias, de las que no tenemos conciencia ya que se encuentran en estado latente. Ellas nos ofrecen la seguridad y estabilidad que nos permite asirnos a una realidad, sea cual fuere ésta; reconoce que ellas son la base de las actitudes (Ortega y Gasset, 1965) noción que se desarrollará en un apartado posteriormente. La creencia se aplica en la vida diaria al igual que en las relaciones que se establece con los otros, sean estos familiares, vecinos, amigos, maestros y toda aquella persona con la que interactuamos cotidianamente a través de la lengua y la cultura. La interacción social<sup>42</sup> como la plantea Henry Pratt (2001), es el proceso social que posibilita una influencia en las relaciones reales o imaginarias, las que modifican el comportamiento por medio del intercambio entre personas y grupos de manera recíproca a través de la relación y comunicación.

El interés creciente en las representaciones sociales se da porque ellas se construyen en y con la cultura, igual que el lenguaje, describen los fenómenos básicos para interpretar, predecir y juzgar los objetos, las circunstancias y las personas. De esta manera se logra un entendimiento entre los individuos que forman un grupo social o una sociedad particular. Las representaciones sociales se pueden estandarizar en mitos, religiones y obras artísticas (Moscovici, 1979;

---

<sup>42</sup> Henry Pratt considera que las principales formas de interacción son la oposición y la cooperación. Menciona que la competencia implica conflicto (al perseguir consciente e inconscientemente el mismo objetivo que otra persona o personas) por la posesión o uso de bienes escasos, estos bienes se refieren a objetos físicos o materiales, aspectos de estimación o reconocimiento social (estatus, de posición o prestigio social de una persona en su grupo), rango o la recompensa inmaterial. Precisa que en la esencia de la competencia existe una lucha de intereses cuya naturaleza implica que la satisfacción de un individuo o grupo excluye de esa satisfacción a otro individuo o a otro grupo. Considera que la causa de la competencia es por la naturaleza finita de la tierra y por los recursos afectivos y estéticos limitados de la sociedad. En relación a la cooperación señala que es toda forma de interacción social en la que las personas y los grupos asocian sus actividades o trabajos brindándose ayuda mutua (auxilio recíproco, esfuerzo cooperativo directo), de manera un tanto organizada para alcanzar u obtener fines u objetivos comunes, de manera que, en la medida que uno obtiene un resultado exitoso o satisfactorio, el otro u otros participantes también lo obtendrán (Pratt, 2001).

Marková, 2008). Esta teoría enfatiza el carácter social del entendimiento humano y del pensamiento cotidiano, otorga racionalidad a las creencias colectivas, colocándolas como ciencia popular.

Para Fátima Flores (2010) la esencia del paradigma de las representaciones sociales es inclusiva y reflexiva desde la movilidad de los seres sociales, es decir, desde la cultura misma, lo que genera un potencial hermenéutico en su metodología interpretativa, se parte del hecho de que toda representación se construye en interacción, y se ancla a la cultura en la que el sujeto se encuentra inmerso. Celso Pereira de Sá, (1996) pone de relieve que los fenómenos de las representaciones sociales se encuentran dispersos en la cultura, instituciones, prácticas sociales, comunicaciones interpersonales, en nuestros pensamientos individuales, tienen una naturaleza difusa y opaca, con múltiples facetas y están en constante movimiento.

La teoría y la metodología de las representaciones sociales ponen de manifiesto el saber espontáneo y el saber tradicional al no contar con un saber erudito unánime estructurado y ampliamente difundido de la superdotación y el talento. El conocimiento de sentido común y el conocimiento científico generan fenómenos de categorización, semejantes a aquellos que se crean en los grupos cuando se trata de diferencias raciales, étnicas, lingüísticas, sexuales, etc., con su consecuente carga afectiva e imaginaria de los procesos de simbolización.

Este planteamiento teórico concede el mismo nivel de respeto a las personas legas que al científico, al aficionado o al experto; asevera que es difícil que el pensamiento científico remplace al pensamiento cotidiano o popular porque no puede hacer frente a las creencias, deseos e ideas que están arraigadas profundamente a la vida de una persona o comunidad. Los juicios y explicaciones cotidianas conforman una interrelación normativa que determina nuestros pensamientos y experiencias en la vida diaria. Permitiendo a los individuos o grupos orientarse a través de los conocimientos sociales que son transmitidos en forma de rutina en sus interacciones cotidianas (Moscovici, 1979).

El saber popular es un medio para afrontar la vida real en la que se adquieren todas las habilidades y sentimientos básicos que orientan los comportamientos y permite hacer frente al contexto inmediato, para vincularse a un mundo más amplio. En este proceso se construye una red de significados compartidos por grupos humanos específicos, red donde todos participan, ya sea como reproductores o productores, otorgándole de esta manera el rol de actor social, como sujeto que actúa, produce y transforma conocimientos, prácticas, y al mismo tiempo, su cultura e historia a través de la experiencia y las teorías que se modifican recíprocamente, en la transmisión de sistemas de valores que dan soporte a las actitudes.

Denise Jodelet (1986) señala que las representaciones sociales se presentan en varios grados de complejidad, sintetizan un conjunto de significados que permite interpretar lo que nos sucede, dando sentido incluso a lo inesperado; por medio de las cuales se clasifican las circunstancias, los fenómenos y los individuos con los que estamos en contacto. Para Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2011) la realidad cotidiana tiene que ver con la secuencia de eventos a los que las personas están sujetas. Ya que a partir de las actividades individuales y actos cognitivos se estructuran las relaciones sociales.

La cotidianidad es la vida real a través de la que se adquieren todas las habilidades, sentimientos básicos, así como las formas de comportamiento, con las que se trasciende el entorno inmediato y se vincula con un mundo más amplio (Wagner y Hayes, 2011). A través de las representaciones se transforman aquellos aspectos de la realidad que son extraños o nos perturban para convertirse en un conocimiento de sentido común, 'es decir el mundo tal como es' (Wagner y Hayes, 2011, p. 264), ese que mantiene a los individuos muy alerta para utilizar toda la información que reciben de su entorno social, que les permite reflexionar de manera significativa sobre lo que acontece, permitiéndole formarse una opinión y tomar una posición para hacer frente a las situaciones en su diario vivir (Wagner y Hayes, 2011). Lo social está presente en el contexto, en la comunicación con otros, en el bagaje cultural, en los códigos, en los valores e

ideologías, que están determinados por las posiciones sociales particulares en las que se sitúan y a las que se adhieren (Jodelet, 1986).

A través de las representaciones se transforman aquellos aspectos de la realidad que son extraños o nos perturban para convertirse en un conocimiento de sentido común, *es decir el mundo tal como es* (Wagner y Hayes, 2011, p. 264); ese que mantiene a los individuos muy alerta para utilizar toda la información que reciben de su entorno social, que le permite reflexionar de manera significativa sobre lo que acontece, permitiéndole formarse una opinión para hacer frente a las situaciones cotidianas (Wagner y Hayes, 2011). Esta actividad mental permite que los individuos y los grupos desplieguen una posición respecto a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones, en los códigos, en los valores e ideologías, que están determinados por las posiciones sociales particulares en las que se sitúan y a las que se adhieren (Jodelet, 1986).

### **Proceso de conformación de las Representaciones Sociales: objetivación y anclaje.**

Las representaciones sociales son posibles gracias a dos procesos fundamentales: la elaboración, que corresponde a la objetivación, y el funcionamiento, que corresponde al anclaje, ambos muestran la interdependencia que existe entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales. La objetivación y el anclaje constituyen la base de un conjunto de operaciones mentales que explican el funcionamiento general del pensamiento social (Jodelet, 1986).

Jodelet (1986) plantea que la objetivación es un proceso en donde a partir de la intervención del entorno social es posible obtener y dar forma a los conocimientos que se tienen sobre un objeto de una representación, que se articula a una característica del pensamiento social, de manera que lo abstracto lo convierte en concreto, es decir, la materialización de la palabra. Se concibe a la objetivación como una operación que da imagen y estructura.

Cuando la objetivación pone en imágenes las nociones abstractas materializa las ideas, realiza en correspondencia de cosas y palabras, dándoles un recipiente corporal a esquemas conceptuales. La experiencia cotidiana, precisa Jodelet (1986), nos ayuda a ello con su poder de inercia. De tal manera que el sentido común utiliza una realidad conocida y tangible para interpretar un concepto abstracto que forma parte del conocimiento cultural, logrando materializar nociones imprecisas comúnmente.

La objetivación implica tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización, elementos que otorgan la posibilidad de orientar las percepciones y los juicios en una realidad construida de manera social, y brinda sus instrumentos al anclaje.

El anclaje es otro proceso por el cual se construyen las representaciones; constituye el establecimiento permanente, a nivel social, de la representación y su objeto, implica el significado y la utilidad que se les otorga. Existe un aspecto fundamental para el anclaje; la integración cognitiva del objeto representado al interior del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones de este sistema. Esta fase complementaria a la objetivación implica la introducción somática de un conocimiento dentro de un pensamiento establecido (Jodelet, 1986).

El anclaje articula tres procesos básicos de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de la interpretación de la realidad, y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

La jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos contribuyen a crear, alrededor de [algunos conceptos] y su representación, una red de significados a través de la cual son situadas socialmente y evaluadas como hecho social (Jodelet, 1986, p. 486).

De tal manera que el significado que tiene una representación para los diferentes grupos dependerá de la valoración que estos hagan de ella desde la perspectiva

política o científica, lo que producirá la inclinación de la balanza y el sentido de dicha representación.

El sistema de interpretación tiene una función de mediación entre el individuo y su medio, así como los miembros de un mismo grupo. Capaz de expresar y resolver problemas comunes, transformado en código, el lenguaje común, este lenguaje servirá para clasificar a los individuos y los acontecimientos, para constituir tipos respecto a los cuales se evaluará o clasificará respecto a los otros individuos y a los otros grupos. Se convierte en instrumento de referencia que permite comunicar en el mismo lenguaje y, por consiguiente, influenciar (Jodelet, 1986, p. 488).

La objetivación y anclaje son dos procesos en la construcción de las representaciones a los que se tiene acceso a través de los discursos o las respuestas de los individuos, intervienen como organizadores de contenido. Por medio de estos se puede acceder al pensamiento, que puede ser expresado por medio del lenguaje con el que se codifica la realidad. Las representaciones siempre tienen un sustrato previo manifiesto o latente que los divulgadores de la ciencia tienen muy presente, a menudo se encuentran con “la inercia o la resistencia de esquemas, de sistemas de recepción que impiden la asimilación de nuevos conocimientos” (Jodelet, 1986, p. 490).

Esta resistencia genera una fricción o fuerza que se opone al movimiento entre los nuevos conocimientos y los existentes en la medida en que ponen en peligro el sistema de normas y conocimientos sociales. De la misma forma, cuando se introducen nuevos conceptos en la red de significados sociales, estos suelen ofrecer esa fuerza de resistencia oponiéndose en mayor o menor medida, requiriendo en ocasiones una fuerza más grande para interiorizarlos.

Moscovici (1979) reconoce que en este proceso se dan dos fenómenos opuestos entre las representaciones nuevas y las ya existentes, uno que les otorga flexibilidad, permitiéndoles la innovación y cambio, y otro, de rigidez, que las mantiene sin transformación. Y justamente en este punto es donde se dan los procesos de negociación entre unos y otros. También se puede acortar la distancia al transformar en familiar lo extraño con los marcos referenciales del

pensamiento antiguo. Esta vía se caracteriza por la memoria y la influencia de posiciones establecidas, se utilizan mecanismos de clasificación, categorización, etiquetaje, denominación y procedimientos de explicación con una lógica particular.

Hacer propio algo nuevo es aproximarlo a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, clasificar supone un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado. Es la base de toda categorización (Jodelet, 1986, p. 492).

Las clasificaciones siempre se hacen contra un referente, que facilita situar lo nuevo en sentido positivo o negativo respecto de él. La rápida evaluación que hace con las informaciones que se tiene, permite que el anclaje autorice conclusiones rápidas sobre la conformidad y desviación con relación al modelo. Jodelet enfatiza que el sistema de clasificación tiene soporte de representación compartida con otros, donde categorías se establecen socialmente, y los modelos que orientan las clasificaciones están determinados por expectativas y coacciones que explican sus comportamientos. *De manera que el anclaje garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social* (Jodelet, 1986, p. 492).

### **Funciones, organización y estructura**

Autores como Jean Claude Abric (2004) y María Auxiliadora Banchs (2000) distingue cuatro funciones esenciales en las representaciones sociales: función de saber, identitaria, de orientación y justificadora. La función de saber permite entender y explicar la realidad al incorporar a un sustrato ya construido nuevo conocimiento afín a su pensamiento y valoración, facilita la comunicación social, y proporciona un marco referencial común que posibilita el intercambio social, la transmisión y la difusión del saber de sentido común.

La función identitaria sitúa a los individuos y grupos en el campo social, por medio de la construcción de una identidad social y personal gratificante. la representación del propio grupo está matizada por una sobrevaloración de sus

características o producciones, con el objeto de proteger una imagen positiva del grupo al que pertenece. Esta función posibilita los procesos de socialización, comparación social y estima (Serrano, 2010).

Mientras que la función de orientación permite que las representaciones operen como guías para las actuaciones. Éstas pueden ser reguladas por la finalidad de la situación. Otros elementos determinantes son la representación de sí, la representación del propio grupo o la de otros grupos (Abric, 2004). Agregado a lo anterior, está el carácter prescriptivo de la representación social, que refleja su condición inherente a las reglas y a los lazos sociales. En tanto que la función justificadora, permite argumentar las posturas y los comportamientos después de la actuación. la representación social puede perpetuar y justificar la diferenciación social, por medio de los estereotipos, lo que contribuye a discriminar o mantener una distancia social entre grupos distintos (Abric, 2004).

Las representaciones sociales están organizadas y estructuradas de maneras específicas, su análisis y comprensión demanda identificar tanto el contenido, como la estructura. Estos elementos constitutivos están jerarquizados de acuerdo con valoraciones y relaciones que le dan significación, ubicándolas en un lugar dentro del sistema representacional. toda representación se organiza alrededor de un núcleo central que agrupa uno o varios elementos que le dan significado a la representación (Abric, 2004).

El núcleo central tiene una doble función; una generadora, pues por medio de él se crea y se transforma la significación de los elementos constitutivos de la representación dándoles sentido y valor; y otra organizadora, *el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación* (Abric, 2004, p. 20). el núcleo es el elemento más estable, y el más resistente al cambio. Cuando este se modifica se produce una transformación completa en la representación.

Abric (2004) distingue elementos periféricos que se organizan alrededor del núcleo central y están en relación directa a él. Estos son más accesibles, flexibles,

le dan concreción y vivacidad a la representación. Tiene tres funciones: función de concreción, regulación y defensa.

La función de concreción permite la adaptación concreta a la realidad a través de términos comprensibles y de transmisión inmediata; la de regulación posibilita la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto poniendo en duda los fundamentos, de forma que da estatus menor, reinterpreta el sentido de la significación central o concede un carácter de excepción, de condicionalidad, por lo que constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación que se encarga de proteger al núcleo central; la función de defensa está relacionada con la resistencia al cambio ya que su transformación ocasionaría una gran complicación, de ahí que el sistema periférico funcione como sistema de defensa de la representación (Abric, 2004)

El estudio de las representaciones se puede realizar principalmente por dos vías metodológicas: la aproximación procesual y la estructural (Banchs, 2000). La aproximación procesual es una vertiente dinámica, compleja, se centra en el análisis de los procesos sociales y psíquicos. Desde este acercamiento se tiene en cuenta dos tipos de procesos: los procesos cognitivos o mentales de carácter individual, y los procesos de interacción-contextuales de tipo social. Con lo que se busca esclarecer de qué manera ambos procesos intervienen en la génesis, estructura y evolución de las representaciones sociales (Banchs, 2000). Este enfoque destaca dos vías de acceso al conocimiento: la primera formada por los métodos de recolección y análisis cualitativo de datos, y la segunda constituida por la triangulación, es decir la combinación de múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad de las interpretaciones, lo que se pretende actualmente es alcanzar mayor profundización desde esta tradición investigativa (Banchs, 2000).

El enfoque estructural se centra en la estructura de las representaciones sociales, valiéndose del método experimental o el análisis multivariado que permite identificar la estructura y núcleo para desarrollar explicaciones acerca de las funciones de dicha estructura. Existe una amplia producción de investigaciones

con este enfoque principalmente en Europa, sin embargo, como lo señalamos en el capítulo metodológico la decisión en esta ocasión fue el enfoque procesual (Banchs, 2000).

Dado que las representaciones sociales se vinculan con otros constructos, es preciso definir cada uno de ellos de manera separada para esclarecer con mayor precisión nuestros elementos de análisis, en el entendido de que todos están aglutinados en la representación, pero por razones analíticas aquí los estudiamos por separado.

### **Actitudes y representaciones sociales**

Para Carlos Parales y Milcíades Vizcaíno (2007), tanto las representaciones sociales como las actitudes son conceptos fundamentales en la psicología social contemporánea, ya que ambos son el producto de las interacciones y medio social a partir de los cuales se orientan los comportamientos. También poseen un potencial de descubrimiento en las investigaciones que buscan comprender las relaciones individuo-sociedad como fenómeno social, ya que tanto las representaciones sociales como las actitudes son componentes y momentos en la construcción de las creencias sociales.

Desde el enfoque sociológico las actitudes son adquiridas, contienen una alta carga afectiva y emocional constituida por deseos, voluntades y sentimientos, están determinadas por experiencias subjetivas, cuya naturaleza está regulada por juicios y valoraciones, conllevan respuestas de aceptación o rechazo expresadas a través de lenguajes cargados de elementos evaluativos las cuales pueden ser reconocidas por las formas de actuar.

Pratt (2001) define a las actitudes como:

La tendencia arraigada, adquirida o aprendida, a reaccionar en pro o en contra de algo o de alguien. Se evidencia en forma de conducta tanto de aproximación como de alejamiento y el objeto de la reacción adquiere, por consecuencia su valor positivo o negativo respectivamente desde el punto

de vista del sujeto. La actitud puede ser en gran medida, latente, subjetiva, no expresada o puede representar un grado cualquiera entre los dos extremos, la actitud puede ser característica de una persona y, como tal referida a las personas en cuestión, a otras personas, a otros grupos sociales, a la sociedad al universo (Pratt, 2001, p. 3).

Morris (1997) por su parte, menciona que las actitudes son constructos hipotéticos en los que se mezclan el plano individual y social. El primero de ellos explica las actitudes como gustos, preferencias, inclinaciones o aversiones desde la perspectiva psicológica, en tanto que, en el plano colectivo, se considera como el producto de la interacción social a través de la que se comparten valores y actitudes desde una perspectiva sociológica. El autor puntualiza que existe un sistema de creencias que están referidas a los objetos, personas en su individualidad o en o grupos , instituciones, organizaciones, minorías o mayorías políticas, raciales, religiosas, pero también se pueden referir a los acontecimientos o comportamientos específicos que orientan a las personas en sus actuaciones en su mundo social. Castro (2003) establece que en las actitudes se reconoce la presencia de tres elementos característicos: el primero se refiere al signo, dispositivo que las clasifica como buenas o positivas cuando se orienta hacia los valores, y malas o negativas cuando se dirigen a los contravalores.

El segundo aspecto tiene que ver con la dirección que se manifiesta con el acercamiento/aceptación o con el alejamiento/rechazo hacia el objeto de la actitud que se indica en términos bipolares de aceptación/rechazo. En tanto que el tercero, estaría referido a la magnitud o intensidad, aspecto que hace referencia al grado de acercamiento/aceptación o alejamiento/rechazo hacia el objeto o situación de la actitud, que indica el nivel de polarización de esta. Las actitudes son esquemas que se definen como sistemas de elementos vinculados por una red de relaciones y organizados de manera jerárquica desde la perspectiva estructural, lo que le confiere una condición de estabilidad y cambio. Los elementos que son evocados con más frecuencia y de manera central en la organización jerárquica son los más resistentes al cambio por lo que generalmente

hacia ellos se dirigen los procesos de persuasión y cambio de actitudes (Parales y Vizcaíno, 2007).

De acuerdo con el postulado del modelo Multidimensional de Rosenberg y Hovland propuesto en 1960, se atribuyen a la actitud tres elementos esenciales: componente cognitivo, afectivo y la actuación. El componente cognitivo está constituido por el cúmulo de opiniones, creencias, ideas, valores, expectativas (de carácter evaluativo); el componente afectivo, constituye el elemento que respalda o contradice las creencias, las que se expresan por medio de sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo (tensión, ansiedad, preocupación, dedicación, motivación) y emociones (enojo, alegría, tristeza, miedo) reflejadas física o emocionalmente, las que pueden ser conscientes o reprimidas, que serían las responsables de la inclinación o el rechazo al objeto, la persona o situación en cuestión (Castro, 2003); el tercer componente actuación o comportamiento, que contiene una disposición a responder de determinada manera.

Por medio del componente afectivo-emocional/motivacional es posible explorar el contenido subjetivo de las representaciones sociales. En estos componentes se ponen en juego una serie de procesos personales y sociales que se basan en creencias, juicios de valor, normas y principios interpretativos, hacia los objetos o las personas (Jodelet, 1986): Estos elementos son los que proporcionan los signos, la dirección y la magnitud a las actitudes (Castro, 2003). Ellas forman parte de la realidad social individual y colectiva (Álvarez, 2004), delineada por la ubicación social de quien las construye, ellas pueden dar lugar a lógicas contrapuestas, contradicciones o razonamientos ilógicos e incoherentes.

Cuando se hace referencia a la emoción se describe como todo estado, movimiento o condición por el cual el hombre advierte el valor o la importancia que una situación tiene para su vida, sus necesidades o sus intereses. Es una reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable siendo esta placentera o dolorosa, en ella se resume la tonalidad sentimental entre las experiencias que le proporcionan placer o dolor, lo que ayuda a poner en alerta al

ser vivo y disponerlo a la acción que requiera para lograr su estabilidad y equilibrio.

Oatley define la emoción como:

“(…) una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable que supone una cualidad fenoménica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (Choliz, 2005, p.4).

## **Las emociones**

Cada emoción cumple ciertas funciones la que pueden ser de tipo adaptativo, social, o motivacional. La función adaptativa en las emociones se encarga de preparar a los organismos para realizar los comportamientos que las condiciones ambientales le exigen, posibilitando la movilización de la energía que se requiere para ello. De manera que a cada emoción le corresponde una función adaptativa. La cólera se corresponde con la función de destrucción; la alegría con la reproducción; la tristeza con la reintegración; el miedo con la protección. Estas cuatro emociones son consideradas como primarias o básicas. Las secundarias o cognitivas superiores son también consideradas como parte de la naturaleza humana que han sido moldeadas por la historia evolutiva (Chóliz, 2005).

Las emociones secundarias no son tan rápidas y automáticas como las emociones elementales, ni están asociadas a una única expresión facial o corporal, éstas implican un procesamiento cortical mucho más intenso que las primarias, lo que significa que están más expuestas a la influencia del pensamiento consciente, por lo que pueden ser más susceptibles a la variación cultural que las emociones primarias. Con relación a este tipo de emociones la sorpresa se corresponde con la función de exploración, y la aversión con rechazo (Chóliz, 2005).

La función social tiene como propósito central la generación de conductas apropiadas, su expresión permite a los demás predecir el comportamiento a ella asociado, lo que tiene una relevancia especial en los procesos de interacciones personales. Las funciones sociales de las emociones son: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, favorecer la comunicación de los procesos afectivo, además de suscitar el comportamiento prosocial<sup>43</sup> (Chóliz, 2005). De manera que emociones como la felicidad, la alegría y la confianza facilitan la interacción social y los vínculos sociales, mientras que el enojo, la cólera o ira pueden provocar comportamientos de confrontación, evitación, o rechazo (Chóliz, 2005).

La función motivacional surge de manera inherente, pues existe una relación muy estrecha entre emoción y motivación. Esta función está presente en cualquier tipo de actividad con dos características propias de la conducta motivada: la dirección y la intensidad. De esta manera la emoción provee de energía a la conducta para que se realice de forma vigorosa, de ahí que la cólera facilite la aparición de reacciones defensivas, la alegría de atracción, la sorpresa de orientación y acercamiento hacia lo desconocido o novedoso (Chóliz, 2005).

El enojo o ira es un componente emocional complejo, que agrupa también a la hostilidad y la agresividad, la primera se refiere al componente cognitivo y la segunda al conductual, en la que se realizan una serie de transformaciones psicofisiológicas relacionadas con alteraciones cardiovasculares (Chóliz, 2005). Chóliz (2005) señalan que el enojo, la cólera, ira, hostilidad y agresividad representan estimulaciones aversivas, tanto física como cognitivamente, subraya que aparecen en condiciones de frustración, ante el corte repentino de una actividad que genera mucha motivación, en situaciones de injusticia, cuando están en peligro los valores morales, o cuando existe inmovilidad, restricción física o

---

<sup>43</sup> El comportamiento pro-social de acuerdo a Vander, J. (1986) Son los "Actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad" (p. 617).

psicológica. Estas emociones se manifiestan en la actividad neuronal y muscular, así como en la frecuencia cardíaca (Chóliz, 2005).

Los procesos cognitivos que están implicados en esta emoción son la centralización de la atención en los obstáculos que impiden la consecución del objetivo con su consecuente sensación de frustración, confusión y dificultad en la realización de otros procesos cognitivos. La función de esta emoción es la generación de la energía requerida para la autodefensa, y la eliminación de obstáculos que impiden alcanzar los objetivos. La experiencia subjetiva en este caso es de una sensación de energía e impulsividad que llevan a actuar de manera inmediata, ya sea física o de manera verbal, para dar solución a un problema o situación conflictiva. Se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa (Chóliz, 2005).

Las características de la Alegría/Felicidad favorece la recepción e interpretación positiva de los estímulos ambientales. Las investigaciones señalan que esta emoción permite la consecución o logro satisfactorio de los objetivos que las personas se plantean, además de existir una congruencia entre lo que se desea y lo que se posee, así como entre las expectativas y las condiciones que éstas tienen. Algunos autores señalan que la actividad fisiológica que esta emoción desencadena se caracteriza por el aumento en la frecuencia cardíaca, en la frecuencia respiratoria y en la actividad del hipotálamo (Chóliz, 2005).

Los procesos cognitivos que están implicados, en la emoción alegría/felicidad facilita la empatía, la que a su vez favorece la generación de comportamientos altruistas. De igual manera contribuye en el rendimiento cognitivo, el aprendizaje, la resolución de problemas y la creatividad, además de favorecer la curiosidad y flexibilidad mental. Algunos autores señalan que esta emoción aumenta la capacidad de disfrute de varios aspectos de la vida, que estimula actitudes positivas o proactivas hacia un mismo y los demás, que contribuye al establecimiento de nexos y de relaciones interpersonales. La experiencia subjetiva de esta emoción es la de un estado placentero, deseable,

que provoca una sensación de bienestar, autoestima y autoconfianza (Chóliz, 2005).

La tristeza, aunque es una emoción considerada como no placentera, no siempre tiene una carga negativa. Esta emoción se experimenta como una pérdida o fracaso en situaciones de abandono, ausencia de predicción y control. En opinión de Chóliz, la tristeza sobreviene después del miedo, siendo la tristeza una emoción contraria al pánico, en ella se experimenta un dolor crónico. La expresión fisiológica de la tristeza es una actividad neurológica elevada, un ligero aumento en la frecuencia cardíaca en la presión sanguínea y en la resistencia de la piel. Aquí los procesos cognitivos involucrados son una sensación de pérdida o daño que no puede repararse, lo que puede llevar a un proceso cognitivo de depresión (Chóliz, 2005).

La función de esta emoción es la de favorecer la unión con otras personas que están en una situación similar, reducir el ritmo de la actividad y el replanteamiento de nuevos aspectos de la vida a los que no se les prestaba atención antes del evento desencadenante. Esta emoción informa a los otros que no se encuentra bien, lo que puede provocar la empatía, la solidaridad, y ayuda de los demás a disminuir durante este periodo las reacciones de agresión hacia otras personas. La experiencia subjetiva que se experimenta en la tristeza es de desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía (Chóliz, 2005).

El miedo es una emoción que ha llamado la atención a lo largo de la historia de la humanidad, quizás debido a que es una de las reacciones que produce una mayor cantidad de trastornos mentales, emocionales, psicossomáticos y comportamentales. Cuando el miedo alcanza un rango patológico se convierte en ansiedad, el primero es generado ante un peligro real y es proporcional al mismo, en tanto que en la ansiedad la reacción es intensa y desproporcionada al agente que lo desencadena (Chóliz, 2005).

De acuerdo a lo que plantea Mariano Choliz (2005) el miedo se puede desencadenar por situaciones novedosas, por contextos u objetos que parezcan

amenazantes o peligrosos, por situaciones o experiencias dolorosas. Señala que la actividad fisiológica que se genera con esta emoción es la aceleración de la frecuencia cardíaca. Los procesos cognitivos en el miedo son una valoración primaria de amenaza, y secundaria de incapacidad para hacer frente al evento intimidante. El miedo facilita la respuesta de huida o evitación de la situación peligrosa, debido a la atención casi exclusiva que se pone ante el riesgo que desencadena una reacción inmediata. Esta es una de las emociones más intensas y desagradables, las cuales generan recelo, tribulación y malestar, al ponerse en peligro la salud o la seguridad (Chóliz, 2005).

El amor es una emoción humana de atracción intensa hacia objetos, animales o bien hacia otras personas, provoca cambios fisiológicos en el organismo que se caracterizan por la elevada producción de hormonas, las que provocan estados de ansiedad y estrés moderados que pueden llegar a generar sudoración, elevación en la presión arterial y en el ritmo cardíaco, movimientos intestinales, entre otras sensaciones más. La función que tiene es las proporcionar placer, euforia, confianza, seguridad, pero también pueden generar ansiedad, obsesión y depresión. El amor es un fenómeno que incluye patrones conductuales, cognitivos y emocionales (Camacho, 2014).

Esta es una expresión emocional neutra, la que se produce instantáneamente ante una situación novedosa o extraña que rápidamente desaparece. Ella se manifiesta fisiológicamente por medio del reflejo de orientación, además de la disminución de la frecuencia cardíaca, experimentándose un incremento breve de la función neuronal. Cognitivamente se responde ante ella con los procesos cerebrales superiores de la atención y memoria de trabajo dedicadas a procesar la información. La sorpresa facilita los procesos de atención, las conductas de exploración e interés por aquello que ha provocado inquietud. La experiencia es que aparece súbitamente ante la falta de información o respuesta de manera inicial. Por lo general se percibe como una experiencia agradable que en ocasiones suscita una sensación de incertidumbre por lo que sucederá.

La vergüenza surge del temor o la ansiedad ante posibles peligros potenciales. Produce una elevación de calor corporal que se puede manifestar como enrojecimiento en la cara o rubor, como una respuesta de nuestro cuerpo al experimentar tensión, es decir una vaso-compresión de los capilares sanguíneos de las mejillas y las orejas, mismo que se disipa a través del intercambio de la sangre con el medio ambiente. Se presenta en algunas personas cuando son tímidas y sienten ansiedad, por alguna falta o acción deshonrosa y humillante. Se experimenta cuando se recibe reiteradamente el mensaje de 'ser malo' 'tonto' 'incapaz' por parte de una persona a la que se le concede un cierto grado de autoridad como padres, maestros, jefes (Diccionario de la real academia española disponible en línea).

Esta emoción es la que provoca una reacción fisiológica más evidente, caracterizada por una reacción gastrointestinal y/o tensión muscular. Esta emoción favorece una respuesta de huida, escape o evitación de situaciones desagradables o amenazantes, que se produce ante cualquier tipo de eventos (Chóliz, 2005). Por medio de esta emoción se cumple la evitación o alejamiento de aquello que lo esté provocando.

### **Estados afectivos**

Los procesos afectivos tienen que ver con mecanismos fisiológicos, pero también con componentes cognitivos, y comportamentales los que son condicionados por aspectos sociales y culturales (Alcalá et al., 2006), los que son procesados por el cerebro. Estos procesos son subjetivos pues son valorados y revalorados por las personas y los grupos sociales de acuerdo a sus particularidades, por lo que se les ha considerado como irracionales, pues no siguen ninguna regla. Sin embargo, ellos tienen una carga valorativa que al combinarse crea una jerarquía de valores que subordina los sentimientos más corporales y sensibles a los anímicos y espirituales. Todos ellos nos inclinan hacia lo agradable y nos alejan de lo desagradable, de manera que lo placentero, lo triste, lo peligroso y todo aquello que nos genera placer o dolor nos remite siempre a nosotros mismos (Waldenfels, 2006).

De manera que aquí hemos denominado afectos generadores de bienestar a todos aquellos estados afectivos que nos provocan placer o agrado, y generadores de malestar a los que nos provocan displacer o desagrado. En el primer grupo están considerados estados afectivos tales como la seguridad, confianza, tranquilidad, adaptación, ánimo, entusiasmo y aceptación. Este conjunto de afectos genera esperanzas en algo o alguien, seguridad, vigor para hacer las cosas (motivación, actitud proactiva), serenidad para no permitir dejarse agobiar, ni presionar por imposiciones u opiniones internas y externas, lo que permite acomodándose a múltiples circunstancias y condiciones. Generan además valor, fuerza, voluntad, exaltación y fogosidad del ánimo, valor, esfuerzo y energía, además de aprobación.

Entre los generadores de malestar están la inseguridad, desconfianza, desagrado, frustración, desánimo, depresión, inadecuación, inferioridad, rechazo/agresión, soledad, abandono, descuido, desamparo, estos otros afectos generan lo opuesto a lo descrito en el párrafo anterior, es decir desesperanza, desinterés, presión, desesperación e incluso agresión.

Desde esta perspectiva se reconoce también, que las actitudes conforman una estructura jerárquica y un sistema de valores. Producto de esta concepción que concibe a las actitudes como variables continuas se generan otros tres conceptos más: la bipolaridad, consistencia y ambivalencia actitudinal (Castro, 2003). Se habla de una consistencia actitudinal cuando los tres aspectos antes mencionados son congruentes al coincidir en su dirección y sentido. Sin embargo, existen sistemas de creencias sobre el objeto actitudinal que presentan inconsistencia o incongruentes, Morales (1999 citado en Castro, 2003) menciona que Kerlinger hablaba de la dificultad inherente a cierto tipo de actitudes, especialmente del ámbito político, religioso y éticos, en los que no cabe la unidimensionalidad ni la bipolaridad actitudinal, sino una amplia gama de actitudes (Castro, 2003).

Castro (2003), sostiene que la ambivalencia depende más de la fuerza y estabilidad de las actitudes, que está determinada por la carga afectiva más que

por el propio sistema de creencias. De ahí que a menudo se puede apreciar la inconsistencia en las actitudes cuando los componentes cognitivo, afectivo y comportamental presentan incongruencias. Por su parte Morris (1997) plantea que desde el enfoque de aprendizaje social o por imitación, los seres humanos, por su inherente condición social, se construyen y viven bajo la influencia de las actitudes, sentimientos y conductas de otras personas que conforman su entorno social.

De acuerdo con los planteamientos de Parales y Vizcaíno (2007) las actitudes son elementos primarios en la formación de representaciones sociales y en la estructuración del conocimiento social. Las actitudes constituirían el componente evaluativo<sup>44</sup> de las representaciones a manera de sentimientos compartidos con base en valores culturales que pueden considerarse elementos básicos primarios en el desarrollo de las representaciones sociales y constituir el núcleo central de las mismas. Dicho núcleo vincula el nivel cultural y social de la representación, permitiendo la organización de los contenidos representacionales en sistemas de significación coherentes. Este sería el punto de convergencia entre las actitudes y las representaciones sociales (Parales y Vizcaíno, 2007).

De manera que la formación de actitudes está relacionada con la experiencia que cada individuo construye tanto en el plano personal como social, siendo éstas el producto de las consecuencias de sus interacciones, de los modelos que guían los comportamientos, o por los patrones sociales, etiquetas,

---

<sup>44</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el término evaluativo hace alusión a la evaluación. Ésta a su vez, la define como señalar el valor de algo: y en una segunda acepción se refiere a estimar, apreciar, calcular el valor de algo o de alguien. En tanto que el valor define como Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Otra definición es, persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad (disponible en línea). En los últimos años y desde la perspectiva sociológica se han aceptado dos significados de valor o valoración social: en el primero se ha definido como un "(...) objeto al que se le atribuye un significado dado, o bien que por alguna razón está investido de una carga afectiva más o menos intensa; otros en cambio lo han entendido sobre todo como un criterio simbólico de evaluación de la acción social. La primera aproxima el valor a conceptos como necesidad, deseo, interés; el valor es en sustancia lo que se quiere, se desea o se siente como medio para satisfacer una necesidad. La segunda acepción hace del valor una condición casi ideal, cuya función es de orientar la acción y evaluar su adecuación como medio para un fin" (Gallino, 2005, p. 901).

prejuicios, estereotipos, mitos, comunicaciones e influencias que circulan en el medio cultural.

Estos patrones sociales constituyen elementos importantes a considerar en el análisis de las construcciones sociales por lo precisaremos a que nos referimos con cada uno de ellos.

### **Representaciones sociales y conceptos afines: etiquetas, estereotipos, prejuicio y mitos**

Como etiquetas entendemos todo aquel término que haga referencia a algo otorgándole una calificación identificadora. Para José Ramón Morro (2008) las etiquetas establecen una interacción con los juicios morales, siendo éstos la mayoría de las veces perjudiciales pues a través de ellos se perpetúan prejuicios sobre la diferencia.

La palabra estereotipo, proviene de la palabra griega '*stereos*' que significa sólido y '*typos*' que significa marca. El estereotipo lo entendemos como la idea, creencia o imagen aceptada por un grupo de personas o una sociedad con carácter de inmutable, que se constituyen en esquemas de pensamientos, los que pueden ser positivos o negativos (Morro, 2008). Los estereotipos son adquiridos y se aprenden en la interacción social, suelen ser una percepción exagerada que no coincide con la realidad sobre ciertas personas o grupo de personas las que comparten características, cualidades o habilidades y pueden basarse en estatus sociales con los que intentan justificar una conducta hacia cierta categoría social.

Cuando los estereotipos se concretan es porque ya han sido aceptados por la mayoría como patrón o modelo de cualidades o conductas. El término estereotipo puede utilizarse en sentido negativo, por lo que se considera que los estereotipos son creencias erróneas que limitan un conocimiento más profundo y que sólo se transforman a través del razonamiento personal. Se considera el componente cognitivo de una actitud específica que puede llegar convertirse en un prejuicio (Morro, 2008).

De acuerdo con Tajfel (1984), existe una visión estereotipada de la realidad cuando se atribuyen ciertos rasgos generales a grupos humanos. Esta visión se genera a través de un proceso de categorización, por medio de la cual se organiza y ordena la información que se recibe del entorno social la cual permite que la realidad sea percibida como un conjunto ordenado de clases de objetos o categorías. Este proceso de categorización contribuye a economizar los esfuerzos que hace el sistema cognitivo en el momento de procesar la información que se recibe del exterior favoreciendo que la persona se oriente en el mundo. Este proceso de categorización puede referirse a objetos, acontecimientos, o a las personas que se incluye en determinado grupo o categoría social.

De acuerdo con la definición proporcionada por la Real Academia Española el prejuicio es la acción y efecto de prejulgar, es decir la formación de un concepto, opinión o juicio sobre algo de manera anticipada. Esta actitud, creencia u opinión no está suficientemente basada en información o experiencia, se emite un juicio previo que generalmente es prematuro, sin conocer a profundidad lo que se juzga. A decir de Morro (2008), el prejuicio se basa en el estereotipo, pero a diferencia de él, éste se sitúa en el plano negativo. El prejuicio se basa en opiniones e ideas formadas previamente en el entorno, se forman de manera indirecta. Está conformado por componentes cognitivos (ideas/creencia), componentes emocionales (valóres y emocionales y conductuales (predisposición a actuar).

Los prejuicios se caracterizan por la inflexibilidad, organización y coexistencia de actitud y creencia. Pueden dirigirse contra una persona o una cultura o ser de origen institucional. El prejuicio tiene como propósito colocar a la persona o grupo en situación de desventaja sin justificación, pudiéndose generar conductas discriminatorias hacia determinados grupos; también puede darse a nivel institucional cuando se limitan o restringen las posibilidades de un grupo particular, o a nivel cultural cuando se genera antipatía hacia ciertos grupos que nace de datos falsos que no han sido comprobados. El prejuicio puede surgir del instinto o como un producto de la socialización (Morro, 2008).

Entre las consecuencias del prejuicio están la negación de pertenecer al grupo perjudicado, aislamiento y pasividad por parte de la persona enjuiciada, negación del propio grupo, violencia contra los miembros del propio grupo o por el contrario defensa del grupo de pertenecía generando prejuicios contra otros, autocompasión, profecías auto cumplidas, respondiendo según las expectativas. De acuerdo con Morro (2008) la discriminación es la expresión de un prejuicio, implica y justifica un trato desigual infundado que se transforma en una 'exclusión de los otros' justificando la necesidad de discriminación a esas personas o grupos.

Los mitos son otras construcciones sociales en la que se condensan las representaciones sociales como se ha expresado previamente. La raíz griega de la palabra mito es '*mythos*' que significa fábula o leyenda, su característica básica es que constituye la expresión de hechos sagrados o inmateriales cuyo tema central es el origen de la realidad natural y humana desde una óptica sobrenatural a través de la realidad fantástica de los seres y los héroes míticos (Díez, 1983). Se considera a los mitos como realidades comprensibles en sí mismas, se leen unos con relación a otros independientemente de su contexto social y geográfico. Son atemporales porque al darse en un tiempo específico trascienden las barreras cronológicas. Los mitos comparten una estructura interna ya que son semejantes, por medio de la cual se traducen las estructuras lógicas del pensamiento del hombre. El abordaje de los mitos desde la teoría de las representaciones sociales es fundamental ya que forman parte del sistema de creencias de una cultura o una comunidad (Pérez, 1983).

A través de lo expuesto en este capítulo, se plantea la conveniencia de abordar el tema la superdotación y el talento como una construcción social desde la teoría y metodología de las representaciones sociales por enclavarse dentro de otra construcción más amplia, la cultura escolar especial. En nuestra opinión el marco teórico de las representaciones sociales es una herramienta útil en cuestionamientos sociales significativos, pretende indagar sobre la construcción y reconstrucción de imágenes, conceptos y esquemas cognitivos que orientan las acciones de inclusión o exclusión de los estudiantes identificados con

superdotación y talento en los contextos escolares. La revisión de dichas construcciones y reconstrucciones es el motivo de los siguientes capítulos.

## **Capítulo 4. Educación especial: atención a la diversidad desde la perspectiva de la 'Anormalidad'**

En este apartado se abordan los distintos discursos que convergen en el sistema educativo especial en la actualidad, por medio de los cuales se puede reconocer las representaciones provenientes principalmente de ideologías científicas y político-legales que hacen circular ideas a través de palabras e imágenes. Todos ellos con una misma premisa, la atención a la 'diversidad', particularmente de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación y el talento desde los principios rectores de la normalización, la integración e inclusión educativa.

### **Los discursos científicos de la educación especial**

Las transformaciones de la globalización y el neoliberalismo apuntan a un crecimiento económico estable dentro de una organización social basada en principios democráticos, de ahí que los sistemas educativos aspiren a una 'educación de calidad' para lo que tendrían que asegurar la atención educativa de toda la población, y con ello, la participación comprometida de los Estados/Nación.

Los cambios producidos en los últimos años en el orden económico y productivo han alcanzado avances significativos en el campo de la tecnología, la información y la comunicación, en consecuencia, una serie de cambios han sucedido producto de nuevos esquemas laborales y económicos tales como la inmigración, y la movilidad laboral con implicaciones económicas, sociales, culturales y educativas (Luzón y Luengo, 2002; Marchesi, 2008). Entre las implicaciones educativas, está la confluencia de grupos cada vez más 'diversos' en los escenarios escolares. Dicha diversidad<sup>45</sup> está dada por una amplia variedad

---

<sup>45</sup> Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la diversidad adquiere diversas formas, las cuales son la manifestación de la originalidad y pluralidad de las identidades propias de los grupos y sociedades que constituyen la humanidad. La diversidad cultural que constituye una fuente inagotable de intercambios, creatividad e innovación es tan necesaria para el ser humano como la diversidad biológica para los organismos vivientes. La UNESCO enfatiza que la diversidad debe ser reconocida y consolidada para bien de las generaciones actuales y futuras constituyéndose de esta manera en el patrimonio

de características sociales relativas a diferencias étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas, de género, etc., pero también a una serie de especificidades individuales relativas a características físicas, cognitivas, emocionales y sociales, dentro de las cuales las cognitivas son un tema de gran relevancia para la cultura escolar en estos momentos (Puigdellivol, 2001).

Dentro de la esfera cognitiva, se aprecia una multiplicidad de capacidades, intereses y motivaciones, así como ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, y conocimientos previos, a las que se suman aspectos de la historia personal y las vivencias cotidianas. Por supuesto que ello complejiza la tarea educativa, y plantea un reto a los sistemas educativos cuando se trata de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, término con el que se designa a niños y niñas cuyo desempeño escolar es 'significativamente' distinto al de sus compañeros de grupo, que de acuerdo a los planteamientos de la educación especial requieren que se incorporen a la escuela regular otro tipo de recursos como son las adecuaciones<sup>46</sup> para aprender, por presentar discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas y psíquicas o por mostrar altas capacidades como son los estudiantes identificados con superdotación y talento.

Estas necesidades educativas durante muchos años han sido atendidas por la educación especial como una metodología educativa paralela a la educación regular. Sin embargo, actualmente los planteamientos educativos en varios países

---

de la humanidad, para lo que es preciso garantizar una interacción armoniosa y la buena voluntad entre personas y grupos que son plurales, variados y dinámicos. Este organismo sostiene que las políticas que favorecen la inclusión y participación de todos los ciudadanos garantizan la vitalidad de la sociedad civil, la cohesión social y la paz. De manera esta manera se propicia el crecimiento y desarrollo económico y al acceso a una existencia satisfactoria en los planos intelectual, afectivo, moral y espiritual (UNESCO, 2004b).

<sup>46</sup> Las adecuaciones son respuestas específicas y adaptadas a las necesidades educativas especiales de un alumno que se constituyen en un conjunto de medios y recursos cuyo fin es lograr su participación y aprendizaje que le permitan alcanzar los propósitos educativos; pueden ser de tipo material o acceso (mobiliario específico, prótesis, material y equipo didáctico específico), arquitectónico (rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados), metodológicos (agrupaciones, propósitos y evaluaciones), curriculares (contenidos, actividades, recursos y materiales didácticos) y profesionales (SEP, 2012).

apuntan a que dichas necesidades sean abordadas por ambos sistemas, educación especial y educación regular. Consideramos que es necesario analizar con mayor profundidad la educación especial y su objeto de estudio para comprender las implicaciones que tiene esta modalidad educativa. La educación especial surge desde la perspectiva de la discapacidad para posteriormente extenderse a los problemas de aprendizaje, la superdotación y el talento, tema de esta investigación. Por tal razón se abunda sobre la discapacidad de manera inicial para seguir el hilo conductor en la construcción de la noción de 'anormalidad' hasta enlazarla a la superdotación y el talento.

### **La Educación Especial: el contexto mundial**

Autores como Len Barton, 1998; Robert Bogdan, 1989; Patricia Brogna, 2009; Richard J. Morris y Burton Blatt, 1989; Irwing Sarason y Barbara Sarason, 2006; Anastasia D. Vlachou, 1999, señalan que para comprender los cambios y transformaciones que han ocurrido en los últimos años en la sociedad y en la educación así como para comprender los planteamientos educativos actuales, es preciso profundizar en las implicaciones de la educación especial y de la atención a la diversidad desde sus orígenes y conceptualizaciones.

Francisco Mata (2007) menciona que el término Educación Especial, es una expresión polisémica, hace referencia de manera simultánea a una disciplina científica, una práctica profesional y a una acción social. Plantea que la Educación Especial es un campo disciplinar de las ciencias sociales, posee un corpus de conocimiento organizado y sistematizado sobre un objeto de conocimiento: la discapacidad humana. Este autor puntualiza que este conocimiento se ha generado a través de un proceso de investigación constante con relación a dicha práctica profesional a partir de la cual se construye la teoría (Blake y Williams, 1989; Mata, 2007). El concepto de Educación Especial responde al marco referencial que le da origen, que puede pertenecer a una perspectiva positivista, interpretativa o crítica (Mata,2007). Desde estos paradigmas se proporciona un conocimiento que contribuye a la comprensión de la discapacidad, la toma de decisiones y la provisión de servicios especiales para

las personas que presentan necesidades educativas específicas, entre ellas los estudiantes con superdotación y talento.

En este suministro de servicios participan especialistas de distintos campos disciplinares como son los especialistas del lenguaje, psicólogos, médicos, trabajadores sociales, terapeutas físicos, ocupacionales, especialistas en recreación, y nutrición, entre otros (Blake y Williams, 1989), cuyas formaciones corresponden a disciplinas sociales entre las que están la Biología, Medicina, Psicología, Política, Filosofía y Pedagogía (Mata, 2007). Dichas disciplinas han proporcionado aportes teóricos, pero también han planteado vigorosas discrepancias en el devenir de la educación especial. Es preciso señalar que el conocimiento de la anormalidad y la educación especial han variado dando lugar a esquemas cognitivos novedosos y alternativos para entender la realidad y explicarla (Bogdan, 1989).

### **La perspectiva de la anormalidad**

La Educación Especial ha sido estudiada y definida desde diferentes perspectivas a lo largo del tiempo. Otros términos con los que también aparece en la producción científica son: pedagogía curativa, correctiva, terapéutica, especial, diferencial, diversa, distinta, y defectología (Mata, 2007). Todos estos términos hacen alusión a un déficit, un defecto, a una disfunción o una desviación, es decir a una anomalía<sup>47</sup>.

En cuanto a la condición física u orgánica se pueden mencionar las deficiencias auditivas, visuales, motrices, entre otras. Con relación a la inteligencia se puede mencionar la discapacidad intelectual, la superdotación intelectual, y el talento intelectual. Entre las categorías relativas al estado emocional se considera la inadaptación, los problemas de conducta, los trastornos de personalidad; en

---

<sup>47</sup> De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española el término Anomalía se define como una desviación o discrepancia de una regla o de un uso; a un defecto de forma o de funcionamiento; y desde la perspectiva biológica se refiere a una malformación, alteración biológica, congénita o adquirida.

tanto que en los comportamientos sociales están consideradas la delincuencia y la inadaptación social.

La UNESCO (2010b) define a la educación especial como una disciplina aplicada al campo educativo cuyo objetivo es responder a las necesidades de estudiantes incapacitados o con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha expandido a una gran variedad de situaciones como los problemas de conducta o de tipo social (Morris y Blatt, 1989). Sobre esa base, en los sistemas escolares se ha evaluado a los estudiantes para categorizarlos/designarlos y clasificarlos con una etiqueta o rótulo en función del tipo de deficiencia, su etiología, de la duración, o la gravedad; las que combinadas producen un amplio abanico de discapacidades que asigna una condición o estatus social al portador, de esta manera la educación especial ha participado en la organización escolar (Broyna, 2009; Morris y Blatt, 1989), y la vez de la estratificación social durante muchos años.

Se puede observar en la producción científica que a estas personas se le ha denominado como 'anormales', a quienes también se hace referencia con términos como: 'retrasado', 'imposibilitado', 'impedidos', 'minusválidos', 'discapacitado', 'desventajado', 'diferente'. Es evidente que estos términos hacen alusión a connotaciones negativas que hablan de desventajas, defectos, imposibilidades, deficiencias, dificultades, disminuciones, inadaptaciones, en suma, minusvalías con relación a quienes no las presentan. En el caso de las personas con superdotación y talento también reciben este tipo de nominaciones porque se les atribuyen déficits o fracasos dentro de los ámbitos cognitivo, emocional o social (Peñas, 2009; Sánchez, 2006).

Los términos antes mencionados asignan una etiqueta o marca que distingue a estas personas de las demás, posee desventaja con relación a sus iguales (Bogdan, 1989). Sin embargo, existen dificultades para definir las conceptualmente pues los criterios son imprecisos (Bogdan, 1989; Broyna, 2009; Mata, 2007). En opinión de Broyna (2009), estas imprecisiones conceptuales derivan de los juegos de lenguaje y de verdad que caracterizan a la

posmodernidad que se ha distinguido por producir discursos ambiguos, arbitrarios y contingentes.

Bogdan (1989) y Brogna (2009) además de Morris y Blatt (1989) tienen presente que la educación especial y las categorías afines, son construcciones sociales complejas, para comprenderlas se tiene que tomar en cuenta una serie de elementos que las determinan o condicionan. Patricia Brogna (2009) señala que los términos educación especial, discapacidad, y anormalidad han sido definidos abundantemente desde distintos modelos conceptuales haciendo un tránsito desde una perspectiva individual hasta un enfoque social. En este trayecto se aprecian “las múltiples dimensiones –política, cultural, histórica, económica, normativa-, los distintos ámbitos –corporal, psicológico, organizacional, institucional, social- y la multiplicidad de actores” (Brogna, 2009, p. 158), que participan en su configuración y reconfiguración.

Esos elementos obligan a su análisis de manera dinámica y relacional, teniendo presente que lo social “es una compleja red de relaciones, roles, pujas, intercambios, expectativas, prejuicios, luchas y resistencias” (Brogna, 2009, p. 158) por lo que es preciso entender los aspectos y dinámicas que participan en estos procesos de construcción explícita e implícitamente en la vida de las personas y en la historia de la humanidad (Bogdan, 1989). A decir de Bogdan (1989), es preciso comprender que las definiciones son producto de las personas, de procesos, organizaciones y sociedades, por tanto, debemos tener presente que los términos de educación especial, retardo mental, superdotación y talento, entre otros, son temporales y representan a las fuerzas sociales y políticas mayoritarias. Por su parte Brogna (2009) subraya que a lo largo de la historia, las definiciones han variado y que esas variaciones muestran rupturas y continuidades epistemológicas, mostrando formas contradictorias e imprecisas con las que se ha conceptualizado y abordado el tema de la anormalidad.

Mata (2007) enfatiza que los términos usados para designar a la discapacidad, no son ni objetivos, ni neutros, agregaríamos que los de superdotación y talento tampoco lo son, más bien son variantes conceptuales que

atienden a una interpretación causal o ideológica (Mata, 2007; Melero, 1997), por lo que su comprensión requiere analizar las estructuras sedimentadas que forman parte de los elementos discursivos<sup>48</sup> en la noción de 'anormalidad' que es donde los términos discapacidad, superdotación y talento convergen.

En la noción de la 'anormalidad' se reconocen dos tendencias opuestas desde las que se define a la educación especial; la primera que designa con el término 'impedido' a las personas que se considera incapaces de valerse por sí mismas, debido a una 'desventaja personal' que les altera sensorial o mentalmente (Broyna, 2009) lo que le impide llevar una vida individual y social en condiciones 'normales', aquí algunos ejemplos:

Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es imposible que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tienen por objeto promover su progreso hacia esos niveles (UNESCO, 1983, p. 30)

Forma enriquecida de educación general, tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervención de este tipo, muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social y de no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades. (Santillana, 1985, p. 748).

En sentido opuesto estarían las definiciones que consideran a la discapacidad como una desventaja o restricción de origen social:

(...) desventaja o restricción para una actividad que es causada por una organización social contemporánea que toma poco o nada en cuenta a las personas que tienen deficiencias físicas (sensoriales o mentales) y de esta

---

<sup>48</sup> Para Jacques Derrida (1992), la deconstrucción es una acción que no es neutra, sino interviniente, por medio de la cual todo discurso puede ser cuestionado (Le monde, 2004).

manera las excluye de participar en la corriente principal de las actividades sociales (UPIAS<sup>49</sup>, 1974 citado en Brogna 2009, p. 162).

Desde una perspectiva sociológica o política, la educación especial es el resultado de la movilización de la sociedad civil, una demostración del cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad (Heward, 2000, p. 16).

El antagonismo en estas dos posturas se observa de manera evidente, a pesar de los avances en el tema de la discapacidad desde el modelo social aún predominan las imágenes culturales de la primera tendencia del modelo médico (Brogna, 2009) que muestra una representación de inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad, con un impacto psicológico y social que contribuye al reforzamiento de una postura de dependencia. Las etiquetas que abundan en esta visión son 'inválido', 'tullido' 'tarado', 'impedido', 'retrasado', cuyo significado es una pérdida funcional y una carencia de valor (Barton, 1998). El supuesto que subyace en esta visión es que estas personas no pueden hacer las cosas por sí mismas, de ahí que requieran y dependan de los demás para vivir; las respuestas sociales que se provocan desde esta postura son ambivalentes, pues por una parte producen lástima, pena, respuestas de protección exagerada y paternalismo, y por otro, desconfianza, hostilidad, ansiedad, temor, y miedo ante el otro 'diferente'.

Estas imágenes han legitimado visiones médicas negativas de la discapacidad. Es por ello por lo que Mike Oliver (2008) propone la teoría de la opresión social para profundizar y analizar la discapacidad como una categoría social y política, puesto que, en muchas ocasiones, las personas con discapacidad, suelen ser objeto de exclusión, marginación y discriminación social, todas ellas formas de dominación. La Figura 1 muestra el modelo de dependencia que se encuentra en la base de la teoría de la opresión de la discapacidad.

---

<sup>49</sup> UPIAS son las siglas de la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación

## Figura 2. Modelo médico de discapacidad

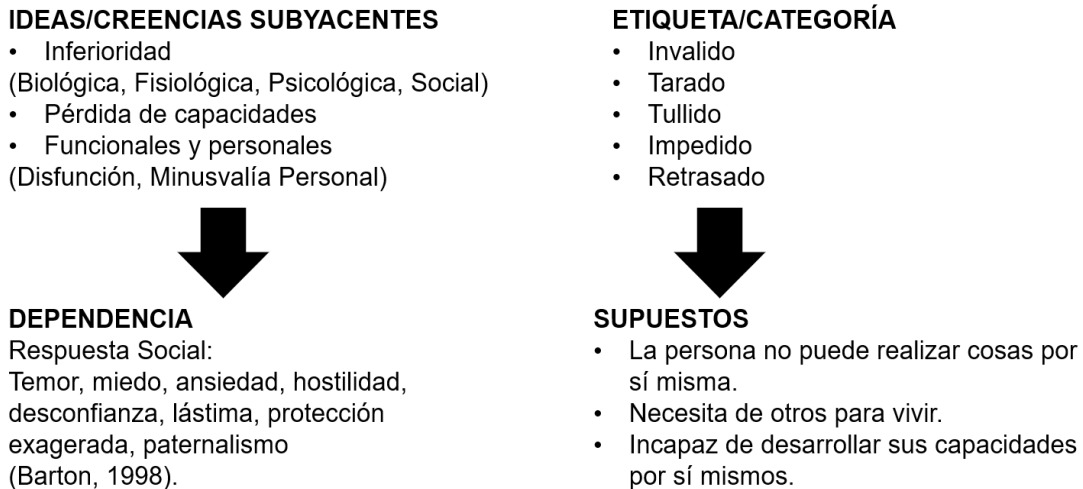


Figura 2. Modelo médico de la discapacidad (Dependencia). Elaboración propia.

Desde esta perspectiva el entorno social fracasa a la hora de ajustarse a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad, de ahí que Oliver (2008) sostenga que la incapacidad no está en la persona que la porta, sino en la imposibilidad de adaptarse a las exigencias que el entorno social le demanda. Derivado de esto las personas experimentan disminución en la propia capacidad que afecta la identidad y la estima (Peñas, 2009).

En nuestra opinión algo similar ocurre respecto a las personas con superdotación y talento, que también suelen ser objeto de prácticas discriminadoras y excluyentes en su entorno social y particularmente en los centros escolares a los que asisten que es el espacio simbólico donde estas nociones cobran sentido.

En el modelo biológico-genetista que se muestra en la Figura 2, existen representaciones sociales de superioridad biológica-social en el que se considera que las capacidades funcionales y personales con altas capacidades y aptitudes están incrementadas, situación que provoca una sobrevaloración en el campo educativo en cuanto al desempeño académico donde principalmente se cristaliza dicho potencial, aunque no siempre. La postura que aquí se refuerza es el abandono, los supuestos que en él subyacen son que las personas con

superdotación y talento pueden hacer todo por sí mismas con altos desempeños, y que no requieren de ayudas ni apoyos de nadie por lo que se deja de requerir una atención educativa específica para ellos. Las etiquetas en este caso son: ‘superhombre’, ‘supermujer’, ‘sabelotodo’, ‘cerebrito’, ‘matadito’, ‘genio’, ‘superdotado’, entre otros (López, Bralic y Arancibia, 2002). Las respuestas sociales que provoca son principalmente sentimientos ambivalentes de amor-odio, atracción-repulsión, hostilidad-amistad, además de ansiedad, temor y miedo ante este otro que también es considerado como ‘diferente’.

### Figura 3. Modelo biológico-genetista. Superdotación y alta capacidad

#### IDEAS/CREENCIAS SUBYACENTES

- Superioridad (Biológica, Social)
- Capacidades aumentadas
- Funcionales y personales (Plusvalía personal)



#### ABANDONO

Respuesta Social:  
Temor, miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, sentimientos ambivalentes. (amor-odio; atracción-repulsión). (López, Bralic y Arancibia, 2002).

#### ETIQUETA/CATEGORÍA

- Superhombre
- Supermujer
- Sabelotodo
- Cerebrito
- Genio
- Matadito
- Superdotado



#### SUPUESTOS

- La persona no puede realizar cosas por sí misma.
- No necesita de otros para vivir y salir adelante.
- Capaz de lograr cualquier desempeño con altos niveles.

Figura 3. Modelo biológico-genetista de la superdotación (Abandono). Elaboración propia

López, Bralic y Arancibia (2002) expresan que existen creencias y supuestos acerca de los estudiantes con superdotación y talento, así como sobre su educación escolar que forma parte del imaginario colectivo<sup>50</sup>, el cual influye en las acciones escolares para desarrollar o frenar las capacidades o habilidades de los estudiantes, y para mantenerlos fuera de las aulas ordinarias (Heward, 2000).

<sup>50</sup> Entendiéndolo como el conjunto de mitos y símbolos que funcionan como una mente social colectiva.

Estas formas de pensamiento forman parte del discurso social, que deben ser conocidas y reconocidas para fomentar prácticas escolares inclusivas al interior de los centros escolares. Las interacciones que se establecen en los espacios escolares son fundamentales ya que pueden formar parte de supuestos que legitiman las prácticas discriminatorias y excluyentes (Barton, 1998), de manera que las desigualdades y las relaciones institucionalizadas podrían perpetuar las ideologías imperantes (Vlachou, 1999).

El grupo formado por los estudiantes con superdotación y talento al igual que los que presentan alguna discapacidad, también tienen un impacto que afecta su autoestima y su identidad (Peñas, 2009) cuando las interacciones cotidianas están cargadas de innumerables formas de exclusión. Una de ellas de acuerdo a lo que retoma Gentili (2001) es la segregación-inclusiva, que es una de las modalidades más frecuente de exclusión a que hacen frente estos estudiantes en los escenarios escolares, enfatiza que dicha modalidad no extermina físicamente, ni recluye a las personas en lugares específicos, pero que al ocupar los mismos espacios que los demás estudiantes, no se les permite alcanzar la plena condición de éstos, puesto que no participan de la vida escolar con sus compañeros con las mismas posibilidades de desarrollo cognitivo, afectivo, ni social, lo que enuncia de la siguiente manera: “en nuestra sociedad fragmentada, ésta es la forma ‘normal’ de excluir, y siendo normal es la forma transparente, invisible de excluir” (p. 8).

De acuerdo con la teoría de la opresión de Oliver (1983), la “Discapacidad” es una forma de opresión al plantear que estas personas se encuentran en una posición inferior al ser segregados, excluidos o marginados del resto de la sociedad. Enfatiza que esas desventajas se relacionan de manera dialéctica con una ideología o grupo de ellas que no solo justifican, sino también perpetúan esa condición, además dichas desventajas y las ideologías que las sustentan no son naturales, ni inevitables (Abberley, 2008), planteamos que esta teoría también aplica a la superdotación y al talento desde la perspectiva de la ‘anormalidad’. El modelo explicativo se presenta en la Figura 3.

## Figura 4. Modelo educativo de anormalidad

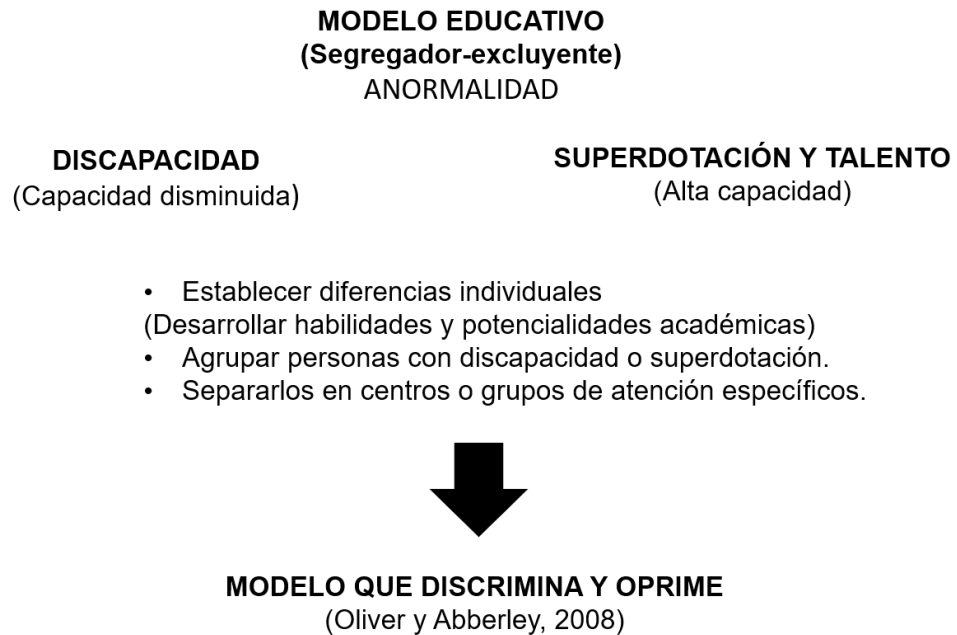


Figura 4. Modelo educativo de Anormalidad. Elaboración propia

Para lograr una mayor profundización en los discursos, tendremos que analizar los términos 'normal', 'anormal' y 'anormalidad'. Desde la perspectiva de la pedagógica especial. El diccionario Enciclopédico de Educación Especial de Santillana (1997) señala que el término anormal se deriva de la raíz griega *a*, que significa privación, y del latín, *normalis*, conforme a la regla. En su acepción médica *designaría en general malformaciones físicas y disfunciones fisiológicas*, mientras que desde la perspectiva psicológica aplica *a personas o conductas incluiría todo aquello que se aparta (por exceso o por defecto) de lo normal* (Santilla, 1997, p.120).

Desde la perspectiva psicológica Dorsch (1978) define anormal *como aquello que difiere de la regla (normal), que se encuentra por encima o por debajo de la zona promedio. En el lenguaje de la psicología tiene generalmente el sentido de patológico. En su más amplia acepción se llama anormal toda personalidad que se aparta del promedio* (Dorsch, 1978, p. 54)

Lo anormal desde la perspectiva filosófica es definida por Nicola Abbagnano (2004), en dos acepciones: “lo conforme a la norma” y “lo conforme a un hábito, a una costumbre o a una medida aproximativa o matemática y, también, al equilibrio físico o psíquico”. Señala también que:

En ese sentido se dice (...) ‘llevar una vida normal’ para decir una vida conforme a las costumbres de un determinado grupo social (...) correspondiente a la media de los individuos de la misma edad o raza, etc. o (...) una mente o un organismo normal para indicar la buena salud mental o física. Este uso del término no es totalmente impropio porque si bien a las normas a las que hace referencia se obtienen por generalizaciones empíricas, son adoptadas, sin embargo, como criterios de juicio y establecen, por lo tanto, una ‘normalidad’ (pp. 769-770).

Tendremos que definir entonces qué es la norma, pues con base en ella se establece la noción de ‘anormalidad’, Abbagnano indica que es:

(...) una regla o criterio de juicio. La norma puede estar también constituida por un caso concreto, un modelo o un ejemplo, pero el caso concreto el modelo o el ejemplo valen como norma, sólo en caso de poder ser utilizados como criterio de juicios de los otros (...). La Norma es un concepto reciente, nacido en el ámbito del neokantismo alemán. Es un concepto que se ha formado por la distinción y la oposición entre el dominio empírico del hecho (o sea de la necesidad natural) y el dominio racional del deber ser (o sea la necesidad ideal). (...) También Kelsen entendió la norma en este sentido y tomó este concepto como la base de una teoría del derecho. ‘La norma - ha dicho- es la extensión de la idea de que algo debe acaecer y, especialmente, de que un individuo debe comportarse en una determinada manera (pp.769-770).

En tanto que André Comte-Sponville (2005) lo define como:

Lo que es conforme a la norma, pero a una norma puramente fáctica en general la media (<una estatura normal>) o la salud (lo normal se opone a lo patológico). Erige el hecho en valor, la estadística en juicio, y la media en ideal (pp. 374-375).

Otro término que es necesario definir es 'anormalidad', que de acuerdo con el diccionario de educación especial de Santillana (1997):

(...) hace referencia, principal, aunque no exclusivamente, a la norma estadística, es decir a la frecuencia por cuya virtud se define la normalidad de un fenómeno, que incluye posibilidades de desviación en dos direcciones y cuya distribución se presenta en forma de curva de Gauss. Desde esta perspectiva lo normal coincide con la norma, con la media aritmética, y lo anormal con los valores extremos en que se distribuye ese fenómeno concreto (...). La frontera, pues, entre lo normal y lo anormal –si apelamos únicamente al criterio estadístico- es, aunque útil, relativamente compleja, pues la conducta no se produce en la medida, sino se produce por ella (pp. 156-157).

En tanto que Conde (2004) señala que:

En psicología, [anormalidad es] toda actividad mental, emocional, o de la conducta que se desvía de las normas aceptadas cultural y científicamente. (p. 26)

Se puede ver entonces que la noción de anormalidad tiene varios ángulos, uno de ellos tiene que ver con la medida o aproximación estadística, que da lugar a la norma, o regla sea esta física, psíquica o social. Ella se representa por lo general en la curva de distribución normal de Gauss, y que, para el tema de los alumnos considerados 'anormales', por estar justamente apartados significativamente<sup>51</sup> de esta norma por defecto o por exceso, es la forma en que han sido categorizados, clasificarlos y separados desde la práctica pedagógica.

La arista médica se centra en la malformación y en la disfunción anatómica y fisiológica del cuerpo, la arista psicológica en la desviación de la conducta, es decir del alma, en tanto que el borde filosófico aporta el criterio de juicios, el deber ser, la necesidad ideal. He aquí la razón del sentido polisémico de la educación especial que es donde se aglutina a todo aquel sujeto considerado 'anormal'.

---

<sup>51</sup> El criterio de esta dispersión es de dos desviaciones estándar respecto de la media aritmética

Para Michael Foucault (2006) la norma trae consigo un principio de categorización, calificación y clasificación, ya que en ella se da cuenta de las variaciones, desviaciones e irregularidades. Sostiene que existe un principio de corrección en la norma, pues le es inherente un papel de exigencia y coerción. La anormalidad vista de este modo no es sinónimo de 'patológico', sino de una variación. Por consiguiente, la 'anormalidad' se refiere a todo aquello que se encuentra fuera de la regla, del modelo o del juicio, lo que se sale de lo habitual y es considerado 'diferente'.

De acuerdo con Mayra Santoveña (2007) la 'anormalidad' es un signo que ha acompañado a la infancia para distinguir lo que no puede ser reconocido, pero que sí ha sido estigmatizado debido a una falta, carencia, o por una señal que le coloca como 'distinto'. De manera que a lo largo de los años se han vigilado los desvíos de la naturaleza, los que han sido estudiados y documentados profusamente de acuerdo con los planteamientos de Frida Gorbach (2008). Estas variaciones se refieren a las que se inscriben en el cuerpo, pero también en el alma. Armando Bartra (2008) menciona que Buffon en el siglo XVIII propone una de las primeras clasificaciones de una figura trascendente en la educación especial: el 'monstruo':

(...) se pueden reducir en tres clases todos los monstruos posibles: la primera es la de los monstruos por exceso; la segunda, los monstruos por defectos y la tercera la de aquellos que lo son por la alteración o la equivocada posición de las partes (Gorbach, 2008, p. 8).

Las primeras dos figuras están representadas por los alumnos con superdotación o talento y por los que portan algún tipo de discapacidad. De esta manera se da un largo proceso de diferenciación, clasificación y separación, que posiciona en una lucha de opuestos las representaciones sociales de lo 'normal' concebido como lo correcto, lo positivo, lo mejor (Skliar, 2009) lo justo, lo bueno (Santoveña, 2007), de lo 'anormal' pensado como lo incorrecto, lo negativo, lo peor, lo injusto, lo malo, lo grotesco en el escenario escolar y social (Skliar, 2009).

Bartra (2008) al igual que Brogna (2009) señalan que frente al 'otro anormal' se pueden asumir dos posturas: una libertaria, desde donde se le percibe como una experiencia emancipadora, o en una posición represiva que la percibe como una amenaza a la que hay que rechazar. Advierte que las actitudes persecutorias en nombre de la 'normalidad' han sido las más frecuentes:

(...) la sociedad (...) repele sutilmente a rencos, cuchos, chuecos, contrahechos (...) les saca la vuelta a pintos, albinos y cacarizos; ve con disgusto a bizcos, prognatas y leporinos; le incomodan los idos, ideáticos, pirados, lunáticos o loquitos; rehúye a negros, prietos y chales; desprecia a los pelos-necios y pata-rajada (...) (Gorbach, 2008, p. 8).

Hay una larga historia de etiquetas estigmatizantes y actitudes negativas de todo aquel que saliera de la 'norma'. Desde una perspectiva mística, fueron objeto de exorcismos para la expulsión de las fuerzas sobrenaturales que habían invadido sus cuerpos. La perspectiva orgánica, que reconocía como el origen de la 'anormalidad' en causas naturales implementó tratamientos médicos en instituciones de confinamiento. Desde el enfoque psicológico se perciben los conflictos como detonadores de las relaciones desequilibradas que dan lugar a las enfermedades mentales, las que requieren de terapias para su curación. Todos estos mecanismos con la finalidad de 'normalizarles'.

La institución escolar juega un papel central en el proceso de 'normalización', que no es otra cosa que la coacción en pos de una identidad única, ficticia y sin fracturas de aquello que se considera lo 'normal' (Skliar, 2009). Actualmente las actitudes persecutorias continúan y se objetivaban a través de las prácticas sociales de categorización y clasificación en la escuela y la sociedad. En el siguiente apartado se revisa y profundiza en el entramado producido por los discursos y las prácticas educativas especiales.

## **De los discursos a las prácticas: un breve recorrido**

El sistema de educación especial se construyó de manera paulatina durante los siglos XIX y XX, como producto de las transformaciones socio-económicas, tecnológicas y culturales (Padilla, 2011). Estos cambios se derivaron de una nueva economía originada a partir de la Revolución Industrial (1750-1840), y de un nuevo tipo de producción fabril y manufacturera que requería de la formación de recursos humanos calificados para la producción y la competencia. Esta forma de producción descansaba sobre la base del aumento de la producción en el menor tiempo posible, dando paso a la producción en serie. La maquinaria simplificó las tareas, lo que llevó a elevar la producción, al aumento del consumo y a la consecuente expansión industrial.

Derivado de este nuevo esquema surge la necesidad de formar a los obreros calificados que la sociedad moderna requería, lo que dio origen a las instituciones disciplinarias-pedagógicas para la formación de los trabajadores de acuerdo con Antonio Padilla (2011). La escuela pública en su carácter obligatorio, concentró a un gran número de estudiantes con el propósito de enseñar a todos de manera simultánea y homogénea, para habilitar a los trabajadores con conocimientos y destrezas que les permitiera dinamizar la industria floreciente, caracterizada por la masificación, la optimización de los procesos, especialización de funciones, y la estandarización de procedimientos, dotándoles de las habilidades y herramientas necesarias por medio de la escolarización.

Sin embargo y a pesar de la pretendida 'homogeneidad' y 'estandarización' las escuelas en ese tiempo no lograron alcanzar dichos propósitos, en su lugar prevalecía el desorden, la algarabía, el bullicio, y la ausencia de método. De ahí que los planteamientos educativos reformistas, pugnaban por una escuela disciplinada, ordenada y con regularidades, la que se lograría con una enseñanza basada en el sistema y el método, entendido este como el conjunto de normas y procedimientos que regularían el funcionamiento del proceso educativo del alumnado dentro del escenario escolar. Se pensaba que, por medio de actividades pedagógicas, es decir a través de una 'disciplina racional', se lograría un mejor

aprovechamiento por parte de los estudiantes sin tener que recurrir a los castigos físicos (Viñao, 2008). Lo anterior pone de manifiesto la encomienda que la sociedad otorga a la escuela de poner en orden a ese gran desorden que le provoca todo aquello que concibe como 'anormal'.

El desarrollo de ciencias como la paidología, la antropología, la psicología y la pedagogía científica, así como el conocimiento de la naturaleza infantil y las ideas de la Escuela Nueva, hicieron posible la divulgación de los avances en el campo educativo, así como las ideas innovadoras de varios educadores de Europa y América (Padilla, 2011; Viñao, 2008)<sup>52</sup>. El planteamiento de la escuela graduada a finales del siglo XIX reforzaría la idea de lograr la homogeneidad de los alumnos, por medio de la separación de los niños agrupándolos por secciones que correspondieran a su edad y a su capacidad de aprendizaje. Sin embargo, tampoco esto pudo uniformizar el proceso de enseñanza, dentro de este esquema, también existían diversos grados de avance escolar, como producto de la multiplicidad de circunstancias y condiciones en las que vivía la infancia en esta época. Ello impulsó diversas iniciativas para alcanzar el propósito, la uniformidad de los aprendizajes (Viñao, 2008).

Debido a que no se lograba garantizar los aprendizajes en todos los estudiantes, los gobiernos de algunos países, así como algunos especialistas, se avocaron a conocer cuáles eran las causas de esta situación. Derivado de lo anterior, a principios del siglo XX los investigadores Alfred Binet y Theodore Simon bajo el encargo del gobierno francés diseñaron un instrumento capaz de identificar de manera ágil y rápida a niños y niñas a quienes les resultaba difícil aprender mientras que otros jamás alcanzarían los aprendizajes educativos esperados.

A medida que se expandía la educación pública, el fracaso escolar fue más evidente debido a que las cifras fueron en aumento. La identificación de las posibilidades antes mencionada, tenía la intención de proporcionar a los estudiantes una educación que les garantizara los aprendizajes que la escuela

---

<sup>52</sup> Entre ellos Binet, Claparède, Ferrière, Decroly, Montessori, Fröebel, Pestalozzi, Rousseau, etc.

esperaba de ellos, resolviéndose de esta manera un problema educativo que tenía implicaciones sociales. Nace así la medición del cociente intelectual, medida que fue utilizada por los pedagogos para la categorización y clasificación de los estudiantes (Cole, 2003; Granja, 2009; Padilla, 2011; Viñao, 2008), para con ello ordenar, clasificar y separar a estudiantes. En ese tiempo en el año 1911-1912, se hablaba de niños y niñas con 'poca inteligencia' e 'incapacidad mental' para dar cuenta de la reprobación escolar entre otros motivos (Granja, 2009).

A partir de entonces la inteligencia fue definida, evaluada y valorada en función de los requerimientos escolares específicos. Michael Cole (2003) destaca que además de dominar un conocimiento básico era necesario que el niño dominara su propia conducta, pues el aprendizaje requería que se involucrara en actividades mentales que le permitieran procesar la información, era imprescindible que pudiera centrar su atención, "la que debía estar acorde con el deseo del profesor y de las demandas del texto" (Cole, 2003, p. 62). De esta manera, la evaluación proporcionó el instrumento para establecer y medir los procesos que un 'niño medio', 'promedio' o 'normal' debía dominar para garantizar su aprovechamiento escolar, y a la vez para determinar en qué lugar debían situarse unos y otros. Cabe destacar, que Binet y Simon (1904) advirtieron sobre los alcances de estas pruebas, que mostraban la capacidad de resolver problemas, y el dominio de los conocimientos que establecía la educación formal, subrayaron también, que estos resultados solamente indicaban la medición de una aptitud global en la resolución de problemas generales.

De tal manera que el enfoque positivista clínico centrado en la patología conjuntó los campos disciplinares médico y el pedagógico a través del servicio de higiene escolar, por medio del que se pretendía reorientar el proceso educativo con criterios científicos, mismos que impactaron tanto en las funciones del maestro como en los estudiantes bajo la pretendida 'modernización' a la que aspiraban las sociedades de esa época. De forma que se dio inicio a un largo proceso de cuantificación, clasificación/categorización y separación de la población escolar infantil en donde la distinción entre 'normales' y 'anormales' ocupó un lugar

preponderante en la clasificación escolar de inicios del siglo XX (Binet y Simón, 1904). Ver la siguiente tabla.

**Tabla 8- Clasificación normalidad-anormalidad. Binet y Simon (1904).**

<b>ESTUDIANTES NORMALES</b> Siguen una marcha normal en su desarrollo intelectual	
<b>ESTUDIANTES ANORMALES</b>	
Atrasados Inferiores Incapacitados	No tienen el desarrollo mental esperado para su edad.
Inestables	Tienen perturbación en su carácter, son turbulentos, viciosos, rebeldes a toda disciplina.
Carácter difícil Indisciplinados	Tienen dificultad para simpatizar con el maestro.
Degenerados	Presentan impulsividad, obsesiones, delirios.

Tabla. 8. Elaboración propia.

La educación ordinaria se destinó a los niños y niñas que se consideraba tenían un nivel intelectual adecuado para ingresar y permanecer en ella, es decir los normales; en tanto que la educación especial se reservó para los que poseían una capacidad intelectual inferior a quienes se llamó ‘anormales’. Binet y Simon en 1905 dividieron la categoría de los ‘anormales’ en ‘atrasados’ ‘inestables’, ‘carácter difícil’ y ‘degenerados’. En la primera subcategoría, los atrasados, se ubicaba a niños y niñas que no generaban problemas en las aulas pues eran retraídos y callados, distinguiéndose de los demás por no aprender al mismo ritmo que sus compañeros (Padilla, 2011).

Los inestables eran inquietos que quebrantaban el orden escolar al gritar, golpear o robar (Granja, 2009), los que eran considerados como niños y niñas con graves problemas de conducta o de inadaptación. Los de carácter difícil se oponían al maestro mostrándose generalmente indisciplinados. En tanto que los degenerados eran aquellos estudiantes que mostraban perturbaciones anímicas

generadas por ideas fijas acompañadas por sentimientos de ansiedad, y de reacciones inesperadas (Binet y Simon, 1904). De esta manera los aportes científicos, a través de sus discursos fortalecían los discursos jurídico-legales, pero también a la inversa, hasta constituirse en la estructura sobre la cual se cimentó el subsistema de la educación especial, paralelo al regular.

Continuó el surgimiento de una amplia gama de términos dispersos y cambiantes con los que fueron nombrados los infantes 'anormales' entre ellos: 'mentalmente anormales', 'retardados', 'anormales psíquicos' calificándolos con adjetivos como desaplicados, tontos, perversos. La terminología se sofisticó, para dar paso a designaciones como 'anormales pedagógicos', 'anormales físicos', 'anormales psíquicos o deficientes mentales' en donde estaban incluidos imbeciles, idiotas, débiles mentales, anómalos morales o imbeciles morales. Todos ellos eran sometidos a evaluaciones con las que se medía la atención, inteligencia, razonamiento infantil, agudeza visual, entre otros, la que se convirtió en un eje central de la vida escolar (Granja, 2009).

Al institucionalizarse la escuela obligatoria para todos los niños, se marca también una división en las políticas de atención educativas para la infancia 'normal' y la 'anormal' lo que implicó un tránsito hacia la institución disciplinaria pedagógica (Padilla, 2011). La asistencia masiva de niños y niñas 'normales' a la escuela, puso en evidencia que no todos podían aprender al mismo ritmo y forma, pues poseían diferentes capacidades, aptitudes, y condiciones para aprender la información y el conocimiento que la escuela les proporcionaba. Ello obligó a que los centros escolares replantearan sus procesos, técnicas, recursos y actividades didácticas para estos estudiantes (Padilla, 2011).

De manera simultánea, los infantes considerados como 'anormales' fueron atendidos desde años atrás por la beneficencia pública y privada bajo un enfoque médico con el que se pretendía 'curar' o 'rehabilitar' en un intento de normalizar a los infantes que presentaban deficiencia física, mental o intelectual. Paralelamente se propuso la creación de espacios específicos para su educación (Padilla, 2011) los que surgieron en medio de discursos protectores pero que en el fondo

respondían a pensamientos excluyente de aislamiento y separación para no “contaminar” o “contagiar” a los demás como consecuencia de la representación de la anormalidad como lo grotesco, malo, incorrecto, valorado como negativo por la sociedad, por lo que a partir de mediados del siglo XIX se establecieron escuelas y clases especiales.

De esta manera, se perfilaba una modalidad educativa específica que proporcionaría a la infancia ‘anormal’ una educación que le permitiría ‘superar sus limitaciones’ a través del desarrollo de habilidades, de la inteligencia y la moralidad. Esta fue la base sobre la que se construyeron los principios y la organización de la educación especial. Su propósito fue garantizar educación a la infancia con deficiencia mental, bajo la promesa de una recuperación escolar y social lo más completa y ‘normal’ posible que les permitiera ser personas productivas y morales al interior de sus grupos sociales.

De ahí que, al emitir el decreto correspondiente sobre la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, de manera paralela se propusiera la creación de espacio específicos para su educación, por lo que emanaron también las disposiciones para la creación de aulas y escuelas especiales<sup>53</sup>, dando lugar a una nueva modalidad educativa institucionalizada: la educación especial (Padilla, 2011). El conocimiento producido por especialistas en el campo de la medicina, la psicología, el higienismo <sup>54</sup>y la pedagogía se sumó a la producida por autoridades políticas y educativas para dar paso a un conjunto de herramientas que les

---

<sup>53</sup> De acuerdo con la información proporcionada por Josefina Granja (2009) los primeros servicios de educación especial se fundaron en Suiza en el año 1848, en Prusia en 1863, en Suecia se abrió en 1864, Inglaterra lo hizo en 1892, Holanda en 1896, mientras que en América en 1899 se creó en Nueva York, en Argentina y Brasil en 1910.

<sup>54</sup> El higienismo es una corriente de pensamiento que ha dado lugar a movimientos sociales con diferentes intensidades a lo largo de la historia. Fusiona tres disciplinas la higiene, la salud y la educación. El principal movimiento higienista surge a mediados del siglo XIX, operándose los cambios sociales y educativos dentro de los procesos de escolarización hasta la primera mitad del siglo XX. Las transformaciones se operaron en desarrollar estudios científicos sobre la infancia, lo que provocó la conformación de nuevas sociedades y especialidades profesionales, al igual que una multitud de producción de información escrita que se divulgaba a través de revistas, libros, folletos y congresos (Viñao, 2000).

permitiera generar una gama de categorías para clasificar, (es decir ordenar y colocar por clase), a los niños, para diferenciar a los ‘anormales’ de los ‘normales’, con el propósito de diseñar las estrategias que unos y otros requerían, pero además, para excluir a los que no estaban en condiciones de recibir la misma educación y con ello asignarles distintos espacio físicos y simbólicos (Granja, 2009). De este modo, se destinaron las escuelas ordinarias para los niños normales y las escuelas especiales para los anormales quienes eran considerados como ‘más débiles’ y ‘menos dotados’ (Sánchez, 2010).

Dicha atención se transformó al inicio del siglo XX para adoptar un enfoque más psicológico y pedagógico desde una perspectiva educativa. Desde este enfoque y de acuerdo con varias investigaciones y experiencias<sup>55</sup>, se consideraba que algunos de estos estudiantes podían ser educables, como en el caso de las personas sordas, ciegas y las que tenían deficiencia mental. Puntualizaban también que se deberían utilizar recursos didácticos apropiados a sus posibilidades.

La educación especial es, de acuerdo con Carlos Skliar (2009), una invención disciplinar creada para ordenar el desorden generado por la perturbación que provocaba esa otra creación: la ‘anormalidad’. La que en un proceso de diferenciación separa y distingue al considerado ‘diferente’ o ‘distinto’ a partir de algunas marcas casi siempre con una connotación peyorativa (Skliar, 2009), que a principios del siglo XX se hacia abajo los principios del higienismo, para posteriormente de manera paralela nutrirse de las corrientes de pensamiento del biotipo, pero principalmente de la eugenesia<sup>56</sup>, otorgando con ello soportes epistemológicos y categoriales con nuevos matices (Granja, 2009):

---

<sup>55</sup> Como las de Binet y Simon, Seguín, entre otros.

<sup>56</sup> La eugenesia es una filosofía social que defiende la mejora de los rasgos hereditarios humanos mediante diversas formas de intervención manipulada y métodos selectivos de humanos. La selección artificial fue presentada por Platón, pero el planteamiento moderno lo hizo Galton en 1865.

Una derivación de la eugenesia con repercusiones particulares en la clasificación biométrica de los escolares fue la biotipología (...). Su propósito se dirigía a asegurar un conocimiento y desarrollo eficiente de los biotipos de la nación, ya que se creía que cada biotipo mostraba aptitudes funcionales, patologías psíquicas y susceptibilidades distintas respecto de la enfermedad y el crimen (Granja, 2009, p. 240).

La biotipología en apariencia aportó 'medidas neutrales' de lo normal, promedio y lo regular que fue la base para la clasificación escolar a mediados del siglo, la categorización se basaba en criterios cronológicos o de calificaciones<sup>57</sup>.

Para pasar después a la identificación y detección de capacidades intelectuales individuales por medio de instrumentos objetivos, con lo que adquiere esta nueva clasificación un estatus racional y científico, que posibilitó la 'homogenización' de los grupos que en adelante orientaría las actividades escolares (Granja, 2009).

### **Capacidad intelectual inferior y superior: la anormalidad**

La medida del cociente intelectual se obtiene de una ecuación matemática que resulta de dividir la edad mental (capacidad intelectual de las personas que se obtiene a través de pruebas estandarizadas) entre la edad cronológica multiplicada por 100. Se considera un CI de 100 como estadísticamente normal, con una variación de 15 puntos hacia arriba y hacia abajo. La distribución de la inteligencia en la población se distribuye en una curva de distribución normal o curva de Gauss, en la que una puntuación inferior a 85 en el CI, es considerada subnormal; en tanto que la persona que obtiene 115 puntos o más se considera supranormal, ambos quedarían en el rango de anormal.

---

<sup>57</sup> Criterios que estaban influenciados por el pensamiento de la superioridad de la raza blanca dentro de los principios eugenésicos.

Con base en la clasificación de normales y anormales propuestas por Binet y Simon en 1904, se establece que los niños y niñas ‘normales’ son aquellos cuyos resultados de la aplicación del instrumento que mide el cociente intelectual los coloca desde el paradigma estadístico de Gauss<sup>58</sup> en un rango de la media o ‘normalidad’. En la categoría ‘normalidad’, se consideran a los niños y niñas ‘iguales’, ya que no presentan entre ellos cambios notables en su rendimiento intelectual, se espera que compartan las mismas características, por los que se les considera semejantes. Dado que las puntuaciones de cociente intelectual ocurren con mayor frecuencia en este rango, este grupo está formado por la mayoría de los infantes.

En la categoría de la ‘anormalidad’ están considerados los que obtienen en las evaluaciones psicológicas una calificación muy inferior o superior a la normal, de ahí que se les considere niños y niñas ‘marcadamente diferentes’ pues presentan cambios significativos con relación a la mayoría, se pensaba que ‘no estaban ajustados’ a las características intelectuales de los demás. Dado que la frecuencia en que ocurren es mínima se les considera ‘raros’, ‘distintos’, o ‘diferentes’, a los demás en un sentido amplio, y que por ocurrir excepcionalmente conformarían un grupo minoritario.

De manera que, los niños y niñas que se ubican en el extremo inferior de esta distribución normal presentaban algún tipo de discapacidad intelectual<sup>59</sup>, entendida como una reducción sensible de las funciones físicas, sensoriales, cognitivas, afectivas o sociales (Heward, 1998). Por otra parte, y en el extremo superior estaría los superdotados a quienes se considera que poseen una

---

<sup>58</sup> Distribución de probabilidad de variable continua que con mayor frecuencia aparece aproximada en fenómenos reales como en el coeficiente intelectual. Por lo que en la curva de distribución normal se concentran pocas frecuencias en el extremo izquierdo y derecho en tanto que la mayor densidad se coloca al centro que corresponde a la media aritmética.

<sup>59</sup> El término discapacidad intelectual es el utilizado actualmente por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual, el que substituye al de deficiencia mental que se utilizó abundantemente durante el siglo XX, cuya connotación desde una perspectiva médica era de limitación para responder a tareas físicas, funcionales y económicas.

capacidad muy por encima de otros alumnos de la misma edad. Se les reconoce una alta capacidad intelectual.

**Tabla 9. Clasificación de inteligencia normal-anormal. Stern (1912)**

INTELIGENCIA NORMAL	
Promedio CI 100	
ESTUDIANTES ANORMALES	
Genios: 130 o más	Retardo mental:
Inteligencia superior: 115 a 130	Limítrofe o borderline: 70 a 85
Inteligencia normal: 85 a 115	Leve: 50-55 a 70
	Moderado: 35-40 a 50-55
	Grave o severo: 20-25 a 35-40
	Profundo: 20-25 o menos

Tabla. 9. Elaboración propia.

De manera simultánea se construyeron los discursos que dieron soporte político-legal a los discursos científicos, es por ello que en el siguiente apartado se expone la manera en que estos pensamientos fueron dando forma a la ideología sobre la que se ha erigido la educación especial, para entender su política y legislación educativa en la actualidad.

### **Los discursos político-legales**

La idea de la escolarización masiva se inicia en el siglo XVIII, cobra fuerza en el XIX y se concretiza a inicios de siglo XX en países desarrollados de Europa. Esta aspiración optimista, recogía los ideales enarbolados por la revolución francesa. A través de dichos pensamientos se sostenía la idea de que un 'pueblo educado' podría salir de la ignorancia, opresión y de la dependencia de los poderes irracionales, a la vez que garantizaba la evolución intelectual y política necesaria para constituirse como seres humanos plenos, y con ello, alcanzar el progreso material y espiritual en lo individual y lo colectivo. De ahí que socialmente se generaran una serie de expectativas positivas en torno al proceso escolar (Gimeno, 2001).

Gimeno Sacristán (2001), nos recuerda también que, durante la segunda mitad del siglo XX, se pudo clarificar que los ideales de libertad, soberanía e independencia se oponían a las concepciones políticas conservadoras, que estaban encargadas de defender los intereses y concesiones de las clases sociales privilegiadas, a quienes les había correspondido de manera exclusiva los beneficios de la educación. De igual manera, se presentaron reacciones con relación a los métodos de enseñanza, ya que eran contradictoria con concepciones disciplinantes y represoras que se constituían en métodos inadecuados para la educación de los niños. Con ello, la educación obligatoria mostraba su contradicción inherente, un proyecto con propósitos liberadores, a la vez que un mecanismo de dominación, que ha garantizado durante muchos años la integración y cohesión social de los Estados-Nación (Gimeno, 2001; Granja, 2009).

Los cambios producidos por el nuevo orden mundial han traído por consecuencia transformaciones relativas a los procesos escolares. Actualmente la institución escolar es objeto de fuertes y enérgicos cuestionamientos sociales por no cubrir con las encomiendas que se le han delegado socialmente, entre ellas el cuidado, la atención, la provisión y protección de niños, niñas y jóvenes. Los llamados sociales han pugnado por justicia y equidad social a través de oportunidades educativas para todos, es por ello por lo que el siglo XX, fue testigo de aportes relevantes en materia legislativa a favor de la protección de la infancia.

La política educativa mundial ha mostrado un interés creciente por proporcionar atención educativa acorde a las necesidades de estudiantes que manifiestan aptitudes, habilidades y capacidades destacadas. Dichas características los han colocado en la categoría de lo 'diverso' definiéndolos como estudiantes con superdotación o talento. La difusión que a través de los medios de comunicación ha tenido este tema en el ámbito escolar, ha pasado del interés de un grupo social reducido, a la preocupación y atención de diversos grupos sociales, quienes sensibles a esta problemática han percibido esta arista educativa como una necesidad social que requiere de ser atendida.

Derivado de lo anterior, varios de los sistemas educativos iberoamericanos contemplan la atención específica de estudiantes identificados con superdotación y/o talento en sus legislaciones, con su consecuente generación de políticas educativas derivadas del marco normativo mundial de los derechos humanos y del niño (UNESCO, 2004a). Desde mediados del siglo XX se observó un interés creciente por legislar en materia educativa en lo general, prueba de ello ha sido la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1959. En ella, se recogen principios rectores para las acciones de la sociedad con relación a la infancia, y pone un énfasis particular en considerar:

(...) todos los niños sin excepción ni distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión (...) [tienen] el derecho a disponer de oportunidades y servicios para que puedan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente, (...) tendrá un carácter prioritario el interés superior del niño [con énfasis en] el derecho a cuidados especiales (...) de impedidos física, mental o socialmente, [en] (...) un ambiente de afecto y de seguridad moral y material (Sevilla, 2002, p. 163).

Las aspiraciones antes mencionadas se concretaron en 1989 en la Convención de los Derechos del Niño. Los países participantes, adquirieron el compromiso de evaluar permanentemente sus programas de acción a través del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Este organismo, instó a todas las naciones a tomar consciencia de la situación que ésta guarda, recomendándoles la planeación de políticas que promovieran el respeto a los derechos de los niños, hoy día, existen infancias cuya realidad está matizada por desconsideraciones, abusos, violencia y explotación, los informes que año con año rinde la UNICEF y el Programa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el desarrollo a nivel mundial así lo constatan (UNICEF, 2012; UNESCO, 2009b).

La Conferencia de Jomtiem, Tailandia “Educación para todos” celebrada en 1990, se convirtió en un espacio de análisis para acrecentar las posibilidades

educativas de más de 100 millones de niños, que no tenían acceso a la educación en todo mundo. Los acuerdos a los que se llegaron se plasmaron en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje, la que en su artículo tercero considera la universalización del acceso a la educación, que se instó a los países participantes, a fomentar la equidad a través de medidas que contribuyeran a la reducción de las desigualdades.

Esta declaración, puso de relieve que, para el alcance de la equidad en la educación, era necesario ofrecer oportunidades y mantener parámetros aceptables de aprendizaje, al suprimir obstáculos o barreras que se antepusieran a este y a la participación escolar activa de la población infantil, haciéndose necesaria la eliminación de los estereotipos derivados de la etnia, raza, sexo, o de su situación física, cognitiva, afectiva o social.

Otro avance en el reconocimiento de los derechos de los niños se logró en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia realizada en Nueva York en 1990, en ella, se declaró un plan de acción que incluía metas para la supervivencia, desarrollo y la protección infantil. En el mismo sentido y como producto de la Conferencia de Salamanca en 1994, surge el proyecto de atención de las personas con discapacidad para el logro de integración y participación plena, con los derechos que todas las personas tienen en las sociedades. Cabe destacar que, a esta reunión, se adhirieron la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Unión Europea (UE) así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En dicha conferencia, se ratificó el derecho que todas las personas tienen a la educación, independientemente de sus diferencias individuales. Los delegados participantes reafirmaron su compromiso con la educación para todos, al considerar la necesidad y urgencia de impartir instrucción a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema de educación regular, con la convicción de que todos ellos tienen derecho a una educación de calidad. Para lograr tal propósito, señalaron que se debería diseñar

y programar la atención educativa de acuerdo con la amplia gama de características, intereses, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen.

Se señala también, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los centros educativos regulares integrándose a ellos, en donde se desarrollará una pedagogía centrada en el niño. Desde esta óptica, se enfatiza que la escuela regular con orientación integradora, constituye el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida tendiente a construir una sociedad que además de integrar, propicie una educación efectiva para la mayoría de los niños y jóvenes, con lo que se alcanzará una mejora del costo-eficiencia de todo el sistema educativo.

Ambas conferencias, la de Jomtiem y de Salamanca, conformaron el marco político mundial de la educación integradora en principio y la educación inclusiva posteriormente, bajo un modelo interesado en atender a la población infantil que está en riesgo de marginalidad y de exclusión social, que en este caso es la población formada por los estudiantes con necesidades educativas especiales identificados con superdotación o talento.

### **Política y legislación educativa especial en México**

Con lo expresado previamente, se puede observar que este gran marco normativo internacional, permeó las decisiones nacionales que se han planteado en la política educativa, y que ha sido regulada en principio por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3º, donde se plasman las transformaciones legales en las que se concretó el interés que el Estado tenía sobre el proyecto de modernización educativa hacia finales del siglo XX. La introducción de planes que apuntaban a innovaciones, tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza, con base a los diferentes tipos de población fue lo que privó en este tiempo. Estos cambios estuvieron regulados por la tendencia modernizadora de los planes sexenales de desarrollo, particularmente de los períodos 1988-1994 y 1995-2000, que apuntaron a la incorporación de México al grupo de países desarrollados, concretada en mayo de 1994 cuando pasa a formar parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

Se puede observar que el artículo 3º constitucional, modificado a través de los años, ofrece un marco regulador para la educación nacional expresándolo de la siguiente manera:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria, y media regular. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (DOF, 2012).

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (DOF, 2011).

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos. (DOF, 2013)

Por medio de esta disposición se aspira a garantizar el acceso educativo a todos los individuos, así como a su desarrollo equilibrado. Esta base sirve para operar a través de las iniciativas gubernamentales una educación que ha servido para reconocer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, además, además de los niños y niñas con superdotación y talento; grupo de estudiantes que no había sido considerado anteriormente.

De tal manera que, el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública y de la Dirección General de Educación Especial, implementaron el programa de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes<sup>60</sup> (Proyecto CAS), que operó en varios estados de la república

---

<sup>60</sup> Término que se utiliza en México para referirse a niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación y al talento

mexicana<sup>61</sup> entre los años 1986 y 1993; esto fue posible debido a una nueva perspectiva que consideraba que la educación especial además de estar dirigida a la población con discapacidad también debería atender a aquellos estudiantes que requirieran apoyos temporales o permanentes en su trayecto escolar, como es el caso de los identificados con superdotación o talento.

La investigación realizada por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) coordinada por la Dra. Margarita Gómez-Palacio en 1982, *Identificación de capacidad intelectual 'muy superior' por medio de la escala de inteligencia WISC-RM en estudiantes de escuelas primarias públicas en el DF*, puso de manifiesto que existía una población en el territorio nacional que se aproximaba al 10 % de niños y niñas con un potencial 'muy superior', para quienes no se garantizaba el desarrollo de todo su potencial en la escuela primaria pública, al ofrecerles los mismos desafíos, estímulos y gratificaciones que a sus compañeros de inteligencia 'promedio' en la escuela regular (Gómez-Palacio, et al., 1984). De lo que se derivó la implementación del Proyecto de Atención a Niños y Niñas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en México en el año de 1986.

Con el proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en México, se daba respuesta a las demandas históricas, políticas, éticas y educativas de atender a la población con superdotación y talento bajo cuatro principios educativos: a) la acción educativa debía basarse en las posibilidades de los estudiantes, b) requiriéndose de individualizar la educación, c) la que promovería la normalización, d) integrando a ambos sistemas escolares: el regular y el especial para lograrla (SEP, 2011). Años después y a raíz de las declaraciones de la conferencia de Jomtiem (1990), Salamanca (1994) y otras, se

---

<sup>61</sup> En 1986 se inició la operación del proyecto en el DF., en 1987 se sumaron los estados de Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán, en 1988 se incorporan Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca. Por los resultados obtenidos se crean las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (SEP, 2011). En tanto que dos años después se sumaron 22 entidades federativas más. (Pineda y Bautista, 2006)

efectúan paulatinamente los ajustes a la legislación en materia educativa, a los artículos 32, 39 y 41 de la Ley General de Educación en México.

A consecuencia de lo anterior, el primero en modificarse en el año 2009 es el artículo 41, en el que se enuncia la incorporación de otro grupo al que estará dirigida la educación especial; aquellos estudiantes considerados sobresalientes, es decir con superdotación y/o talento.

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativo.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja (DOF, 2009).

Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Por medio de esta Ley, se reconoce la necesidad de atender a estudiantes con superdotación<sup>62</sup> y talento bajo los principios de inclusión, con relación a los planes y programas educativos, además de los espacios e interacciones escolares.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con

---

<sup>62</sup> Se puede ver en las diferentes versiones de la Ley General de Educación, que el término ha variado entre capacidades y aptitudes sobresalientes y aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

equidad social incluyente y con perspectiva de género (DOF, 2000, 2009, 2011, 2013, 2015).

Para lo cual, un aspecto que se constituye como prioritario, es la identificación de los estudiantes para posteriormente ofrecer las actuaciones pedagógicas correspondientes curricular o extracurricularmente. En ella se especifica que la institución educativa, emitirá los criterios de evaluación para los distintos niveles educativos:

Continuación del Artículo 41. Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos (DOF, 2009).

Señala también que la institución se hará cargo de brindar la preparación y formación tanto a profesores como a los padres/tutores para responder a dicha demanda:

La educación especial incluye la instrucción a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (DOF, 2009).

De esta manera se plantean ampliamente las transformaciones estructurales y organizativas tanto en los planos normativo, operativo y político, para generar nuevas formas de relación entre los actores escolares, pues ahora se propone que tanto el gobierno federal, como los gobiernos estatales y municipales, el magisterio, la organización sindical, los padres/tutores y la comunidad en general, participen en la transformación del sistema educativo mexicano.

A partir del año 1992 el sistema de educación nacional, entrará en un nuevo dinamismo bajo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el que promovió nuevas políticas y estrategias educativas en la mayoría de los países de América Latina. Por medio de este acuerdo se plantearon profundas transformaciones en la gestión y la acción pedagógica. Las reformas propuestas fueron relativas a la reorganización del sistema educativo en cuanto a descentralización de la administración, en relación a los presupuestos, al financiamiento, a su destino, así como a su distribución, y uso (Zorrilla y Barba, 2008); también se promovió la reformulación de los contenidos y materiales educativos, caracterizada por la flexibilidad del currículum básico para todo el sistema, con la realización de las adecuaciones necesarias para los niños con necesidades educativas especiales; el otro aspecto replanteado fue la revaloración de la función magisterial, el que se abordaría por medio de la actualización y profesionalización permanente (SEP, 2011).

Todo este marco legal se operó a través de las diferentes iniciativas gubernamentales trazadas en los Planes Nacionales de Desarrollo Económico y Social y concretadas en los Programas Nacionales de Educación<sup>63</sup>, específicamente el del período 1995-2000 bajo el rubro de Bienestar y el Desarrollo de las personas con discapacidad. De esta manera y con el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) se transforma en Dirección de Educación Especial (DEE) dependiente ahora de los Servicios Educativos en el Distrito Federal, operando en esta zona específica, con funciones de tipo operativo. La Dirección de Educación Especial en esta transformación, asume el planteamiento de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

---

<sup>63</sup> Estas disposiciones jurídico-legales se concretaron en los Programas Nacionales de Educación correspondientes a los periodos (1995-2000), (2001-2006), (2007-2012).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para el sexenio 2001-2006 que indica que los objetivos se encaminan a la ampliación de la capacidad de la respuesta gubernamental para mejorar los niveles de bienestar de la población y desarrollar sus capacidades, acrecentando la equidad e igualdad de oportunidades tendientes al fortalecimiento de la cohesión y el capital social (DOF, 2001). Uno de los compromisos derivado de esos objetivos fue diseñar una estrategia de atención para los niños y las niñas con aptitudes sobresalientes en la educación primaria con la participación de un amplio equipo conformado por personal de educación especial y regular de distintos estados de la república mexicana, especialistas y organizaciones afines a este campo educativo (SEP, 2006). A partir de estas aspiraciones la Secretaría de Educación Pública propone el Programa Nacional de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos definiendo los lineamientos teóricos y prácticos para ofrecer la atención educativa en las escuelas regulares del país (SEP, 2006).

Es de esta manera como surge la 'Propuesta de intervención: atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes' planteada por el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa a cargo de la Dirección General de desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación Pública en México, que dio inicio con un proyecto de investigación en el ciclo escolar 2004-2005 que concluye en el ciclo 2005-2006.

El Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 2007-2012 en el rubro correspondiente a elevar a calidad educativa, puntualiza que este renglón comprende los rubros cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia en la acción educativa, lo que implica "atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo" (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, p. 182). Dentro de las prioridades enunciadas está también el impulso a la creación y consolidación de

espacios seguros en las escuelas y sus entornos para que los estudiantes puedan convivir en lugares libres de violencia. A partir de las reuniones de evaluación para conocer el panorama educativo nacional sobre la atención a los alumnos con superdotación y talento, se tomó la decisión de distinguir a los talentos específicos de los que presentan aptitudes sobresalientes (2008).

Para el periodo actual 2013-2018 el Plan Nacional de Desarrollo marca como prioridad dentro del rubro educativo continuar impulsando una educación de calidad, El propósito es desarrollar el potencial humano de los mexicanos por medio de la educación, además de garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo mexicano. Para lo cual se proponen dos acciones específicas a) impulsar el desarrollo de los servicios educativos dirigidos a la población en riesgo de exclusión y b) ampliar las oportunidades educativas para atender a los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, entre ellos los alumnos con superdotación y talento (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

A manera de síntesis expresamos que en este capítulo se revisó la manera en que la atención a la diversidad ha sido pensada al interior de los espacios escolares. Se analizaron algunas nociones, entre ellas, la de educación especial que ha sido la entidad encargada de atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales, y dentro de este universo los estudiantes identificados con superdotación y talento. De igual manera se analizó la noción de anormalidad y se identificaron las representaciones sociales que a ellas subyacen, a partir de las cuales se han ofrecido respuestas educativas a estos estudiantes.

Se revisaron los argumentos político-legales que avalan la implementación de programas de atención educativa para la población identificada con superdotación y talento. El Programa Nacional de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos planteado por la Secretaría de Educación Pública en el país, que se revisará con mayor profundidad en el capítulo siguiente, ahí se profundizará en algunos otros elementos históricos y conceptuales, así como en los planteamientos teóricos y prácticos que dan

soporte a dicho programa que está regulado por los principios de integración e inclusión educativa.

## **Capítulo 5. Superdotación y el Talento: otra cara de la ‘anormalidad’**

El capítulo 5 se ha dedicado a la revisión de los antecedentes de atención a las personas con superdotación y talento desde tiempos remotos, así como las representaciones que reflejan el pensamiento social en cada época en particular. Se hace también una examinación al proceso de construcción y reconstrucción de la conceptualización de ambos constructos a partir de los distintos paradigmas desde donde se les ha estudiado, así como de los modelos de atención educativa a los que han dado origen. Se exploran una serie de estereotipos, prejuicios y mitos que existen sobre alumnos identificados con superdotación y talento en los ambientes escolares, a partir de los cuales se legitiman prácticas excluyentes. Por último, se presenta la “Propuesta de intervención; atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2006) como la estrategia para ofrecer la atención educativa a los niños y niñas que son identificados con superdotación o talento.

### **Antecedentes de atención a la superdotación y talento en culturas antiguas**

La superdotación y el talento han sido objeto de diferentes representaciones, las que se han construido socialmente de acuerdo con las condiciones y necesidades de cada época y cultura en particular. Por ejemplo, en culturas antiguas como la china, griega y mexicana existía un interés especial y una atención específica para la infancia con inteligencia elevada que prometía mayor idoneidad, lo que estaba determinado en ocasiones por la posición de clase, pero no siempre. Estas culturas se dedicaron a cultivar la personalidad de manera integral de quienes ocuparían puestos relevantes dentro de sus estructuras gubernamentales o directivas.

María Alicia Zavala y José Luis Rodríguez (2004) ponen de manifiesto que desde la antigüedad se tiene registro de la importancia que se ha dado al reconocimiento y atención a niños con altas aptitudes, habilidades, destrezas y capacidades. Los pueblos chino y griego se destacaron por el valor otorgado a la educación de sus jóvenes generaciones en las que cultivaron su personalidad con

espero. La cultura china durante la época de la dinastía Tang (618-906), considerada con una fuerza y brillantez sin precedentes por ser un pueblo de tolerancia cultural y religiosa, seleccionaba a los niños cuya inteligencia era elevada en quienes se depositaban grandes expectativas por considerarlos altamente competitivos. En esta época los emperadores elegían por medio de exámenes muy refinados a los hombres sobre la base del mérito, más que por su estatus de nacimiento, se les proporcionaba educación especializada que les garantizaba obtener puestos relevantes como dirigentes y consejeros dentro del gobierno con lo que aseguraban y legitimaban el poder de la monarquía para el mantenimiento del orden social y unidad política (Arnaiz, 2004).

China otorgó mucha importancia al desarrollo individual y al cultivo de las virtudes personales, entre ellas la honestidad, amor, piedad con lo que buscaba alcanzar la virtud suprema que representa las mejores cualidades humanas. (Ikeda citado en Zavala y Rodríguez, 2004). La sabiduría del pueblo chino en materia educativa le permitió reconocer diferentes habilidades humanas entre las que se destacaban la literaria, liderazgo, imaginación, memoria, el razonamiento, la percepción entre otras. Se considera que es de las primeras culturas en reconocer la noción de Talentos múltiples (Zavala y Rodríguez, 2004).

Grecia, cuna de hombres sabios y habilidosos fue reconocida por su énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales, una de las principales metas en la educación fue el cultivo de la individualidad por medio del conocimiento y el florecimiento de su potencial. Esta cultura mostró un interés especial por el cuidado en la educación que brindaba a sus jóvenes generaciones. Se ocupaban con esmero del cultivo tanto físico como intelectual de sus infantes y jóvenes que estaban destinados a recibir educación por su posición social y económica: A las niñas se les educaba principalmente para la concepción y cuidados de sus hijos. En tanto que los niños pobres no tenían acceso a la educación (Zavala y Rodríguez, 2004).

Platón pensaba que tanto el individuo como la sociedad llegaban por medio de la educación a la justicia y a una vida moralmente buena. Planteaba que las

almas propias para gobernar debían estar dotadas naturalmente de una excelente memoria, poseer un espíritu mesurado y ser amigo de la gracia, que les ayudara a llegar a la esencia de las cosas, y que esta naturaleza debería perfeccionarse a través de la educación. A contracorriente Platón planteo que cualquier individuo independientemente de su condición social podía poseer las cualidades para dedicarse a asuntos políticos o militares. Consideraba que la función que cumple la educación es formar principalmente a los futuros gobernantes educándolos en el amor a la verdad, al bien y al dominio de las pasiones, en quienes debe primar la razón y la capacidad para armonizar las fuerzas que componen la sociedad de acuerdo con los preceptos de la justicia. Confiaba en que la democracia sostendría su grandeza proveyendo la formación de sus futuros líderes.

Para los griegos el intelecto era el medio para alcanzar la verdad teórica y moral, su premisa básica era que el fin de la vida humana o sea la liberación (del cuerpo de los sentidos, de la materia) lo alcanzan sólo los más capaces, entre los cuales no se contaban los más pobres, los artesanos. En ambas culturas, se enfatizaba el cultivo de la individualidad, mediante, el conocimiento y el desarrollo de sus potencialidades, con que creían alcanzarían su avance cultural, a través de su unidad política y orden social que les garantizaba la conservación del poder.

En el continente americano los aztecas o mexicas, se caracterizaron por ser buenos administradores, por la organización geográfica y social de estratificación piramidal, que dividía a nobles y plebeyos. En la cúspide estaban los nobles y sacerdotes, el siguiente estatus estaba compuesto por mercaderes y los guerreros, en la base estaban los labradores y los esclavos. En esta sociedad, el emperador tenía el poder absoluto por lo que se encargaba de la administración, de los asuntos militares y religiosos, recibía tributos y servicios del resto de la población (Carpio, 2005).

La fortaleza del emperador residía en los militares con sus distintas castas (oficiales militares, sargentos, guerreros, plebeyos y cargadores), por los sacerdotes y los líderes de gobierno. La sociedad guerrera estaba formada por los guerreros águila (*cuāuhpipiltin*) y los guerreros jaguar (*ocēlōpipiltin*) principalmente,

los primeros podían llegar a obtener algún título nobiliario de acuerdo con sus méritos sin restricción por su origen. Ellos habitaban en los recintos ceremoniales, y constituían junto con los guerreros jaguar la elite de las fuerzas armadas.

Para los aztecas la educación era un bien valioso, por lo que era importante para ellos que los niños, niñas y jóvenes asistieran a la escuela que separaba a hombres y mujeres. La educación que recibían tenía como base fundamental la escritura, los hijos de los plebeyos aprendían en el *teipochcalli* la lectura, la historia, los mitos, la religión, los cantos ceremoniales de los aztecas, la agricultura, los oficios, las técnicas de guerra y el entrenamiento militar durante el día, e iban a dormir a sus casas por las noches. Los que mostraban agudeza mental y destreza podían incorporarse al *calmecac*. Las mujeres por su parte eran educadas por sus madres para realizar tareas del hogar, para la administración y el cuidado de los infantes.

El *calmecac* era una especie de internado al que asistían los hijos de los nobles, en donde se ponía especial atención en la enseñanza de la escritura, la interpretación del calendario, la religión y en la vida de la comunidad, ya que ellos serían los futuros dirigentes militares y religiosos de sus pueblos, ahí se les preparaba para la guerra. Por su parte, las mujeres recibían una educación tipo monástica en donde permanecían hasta el momento de su matrimonio, ahí se les enseñaba la lectura, historia y la música.

La sociedad guerrera estaba formada por los guerreros águila (*cuāuhpipiltin*) y los guerreros jaguar (*ocēlōpipiltin*), los primeros podían llegar a obtener algún título nobiliario de acuerdo con sus méritos. Ellos habitaban en los recintos ceremoniales, y constituían junto con los guerreros jaguar la elite de las fuerzas armadas.

Como se puede observar estas tres culturas, se enfatizaba el cultivo de la individualidad, mediante el conocimiento y el desarrollo de sus potencialidades, con que creían alcanzarían su avance cultural, a través de su unidad política y orden social que les garantizaba la conservación del poder.

Para finales del siglo XVI, Juan Huarte de San médico y filósofo español, escribió el *Examen de Ingenios para la Ciencia* en 1575. En esta obra hace un planteamiento de la perspectiva naturalista haciendo una sistematización enciclopédica y una clasificación de saberes. Esta obra gozó de amplia aceptación y difusión en Europa y América por lo que fue traducida a varios idiomas. En este trabajo se sentó las bases para nuevos saberes entre los que se cuenta la medicina; neurobiología, y la eugenesia. En la psicología; psicología médica, psicopatología, psicología del desarrollo, psicología educativa, psicopedagogía; en la orientación vocacional y escolar; en la selección profesional y vocacional, entre otras. El autor pone de relieve las diferencias individuales desde una perspectiva que enlaza una postura naturalista a una biologicista.

Huarte de San Juan (1575) plantea el examen de 'ingenios', para proponer la colocación de los individuos con base a la determinación de sus capacidades para mejorar la sociedad por medio de una educación adecuada, y el aprovechamiento laboral de sus individuos, según sus aptitudes físicas e intelectuales (Zirko, 1996). Su planteamiento tiene como base el estudio de los temperamentos humanos sobre la base de la teoría de los humores, basada en los planteamientos de Hipócrates y Galeno. Desde esta perspectiva se planteaba que un individuo estaba sano mientras mantenía el equilibrio en los cuatro humores (bilis amarilla, bilis negra, flema y sangre), si este equilibrio humoral se perdía aparecía entonces la 'enfermedad'.

Se propone estudiar lo que es un ingenio y cuántas diferencias existen de este, propone una clasificación de los saberes. Para ello, consultó un gran número de referentes bibliográficos, que nutre con la observación clínica y su experiencia médica. En la clasificación que hace sobre los saberes, propone la existencia de un ingenio para cada ciencia o arte, las cuales no deben contrariarse pues son mandatos naturales otorgados por Dios y por ende determinantes. Plantea la existencia de hombres dotados de ingenio, talento natural, sabiduría, entendimiento, y hombres de bajo entendimiento.

Por lo que su aporte se centró en señalar en primer término, que existen muchas diferencias de ingenios y que una sola tiene cabida en el humano, pero que la naturaleza pudo haber concedido dos o tres a algunos, o por el contrario privarle de todas a otros; segundo que a cada ingenio le corresponde una ciencia o arte, y tercero identificar si esa habilidad natural es de tipo práctico o teórico, ya que las considera totalmente opuestas, e incluso antagónicas. Plantea también que cada ingenio se corresponde con el predominio de un humor específico, por tanto, los humanos estarían enfermos por el desequilibrio que su hipótesis plantea. Sin embargo, le otorga una capacidad también natural para recuperar su homeostasis.

Huarte de San Juan entiende el ingenio desde su etimología como potencia generativa (fecundidad del entendimiento). Al ánima racional, y las demás sustancias espirituales les llaman 'Genios' por ser personas fecundas en producir, engendrar conceptos relativos a la ciencia y sabiduría, sin llegar a la fecundidad y generatividad de Dios (el gran engendrador).

Se pueden señalar aquí algunas contradicciones en las representaciones de la dotación, el genio y talento características de la transición que se estaba dando entre las creencias divinas y el conocimiento científico incipiente. Por una parte, este 'ingenio' se consideraba como un don, regalo o dádiva de Dios por tanto un acto perfecto, de esencia trascendente y sobrenatural, y por el otro, en planteamiento de la existencia del predominio de un humor o fluido corporal que concedía habilidades naturales particulares, lo que entrañaba un 'desequilibrio' humoral manifestado por 'enfermedad', de esencia biológica. Por tanto, era un acto imperfecto que daba lugar a la rareza de la naturaleza, se representaba por la anormalidad, o la monstruosidad.

Durante el siglo XVIII, en el marco de un movimiento la ilustración de filósofos, escritores y artistas, Marie-Jean A. Nicolas de Caritat, conocido también como el marqués de Condorcet fue un filósofo, científico, matemático, político y politólogo francés de bastos conocimientos. Representante de la ilustración, que se constituye en un defensor de la libertad económica, la tolerancia religiosa, la reforma legal y educativa, así como la abolición de la esclavitud, apoyó

activamente la lucha de las mujeres. Sostenía que las desigualdades individuales y nacionales dificultaban el progreso.

Condorcet propuso un proyecto de reforma de la instrucción pública en 1792 para Francia, sentando las bases de la escuela pública. En él se establecía el rigor científico de los contenidos curriculares como base de la laicidad; la democratización de la enseñanza para formar ciudadanos autónomos; la instrucción protegida para estudiantes de todas las edades ya que era privilegio exclusivo de la clase social alta; la libertad de cátedra; la creación de centros de estudio; la autonomía respecto al poder ejecutivo para proteger los contenidos de las tendencias a los excesos del poder; la promoción del talento individual, el cultivo de las excelencias humanas; y el acceso a la educación de hombres y mujeres; así como la prevención para evitar el utilitarismo de grupos particulares (Zavala y Rodríguez, 2004).

Posteriormente, la psicología científica amplía la comprensión del hombre, al mostrar que los fenómenos psicológicos podían ser explicados como fenómenos cuantitativos y racionales alejándose de las explicaciones divinas. A finales del siglo XIX, Francis Galton hace un aporte con relación a las diferencias individuales al intentar demostrar la heredabilidad de la inteligencia por medio de un amplio estudio publicado en 1869 (Álvarez, 1988).

Las investigaciones realizadas por Galton lo llevaron a plantear la teoría de la Eugenesia<sup>64</sup>, doctrina que proponía la selección humana artificial para mejorar la raza por medio de la limpieza étnica y la esterilización de personas con

---

<sup>64</sup> Una de las preocupaciones centrales de la eugenesia se centraba en los factores observables de la inteligencia, los cuales estaban altamente correlacionados con la clase y el origen social. Las ideas que subyacían desde esta perspectiva eran que existían razas superiores e inferiores; que en las primeras existían rasgos ventajosos como fortaleza física y salud, la nobleza y la inteligencia que los hacía aptos para la sobrevivencia. Mientras que en las razas inferiores predominaban las desventajas entre ellas debilidad corporal, las enfermedades que podían heredar o contagiar como la lepra, la poliomielitis, la idiotez, el retardo y otras enfermedades mentales, se pensaba que eran vagos, alcohólicos o criminales que provenían de entornos económicos y sociales pobres.

discapacidad, enfermos mentales, delincuentes y pobres. Sin embargo, el origen de este pensamiento se remonta a tiempo atrás, cuando Platón propone que la reproducción humana debía darse entre personas con las mismas características genéticas y sociales. Quizás podríamos identificarlo aún más atrás, los espartanos sometían a prueba a los recién nacidos dejándolos a la intemperie para garantizar la sobrevivencia de los más fuertes, con lo que se aseguraban conservar las mejores cualidades genéticas de la raza, y de esta manera evitar los rasgos no deseables que implicaría una inversión poco rentable.

Este pensamiento se difundió primero en Europa, y más tarde a Estados Unidos de Norteamérica como resultado de la llegada de inmigrantes judíos, húngaros, italianos, rusos, entre otros. La eugenesia fue la razón científica idónea para legislar a favor de la pureza genética nacional, que se tradujo en acciones de segregación racial y restricciones para los inmigrantes, para la clasificación de razas y las capacidades humanas en superiores e inferiores, entre ellas la inteligencia. Los postulados antes mencionados generaron que la psicometría cobraría tal fuerza que se cuantificaron las habilidades, capacidades, aptitudes, destrezas, y una serie de procesos intelectuales a partir de los cuales Galton explicaría el 'Genio o ingenio humano' (Zavala y Rodríguez, 2004) a través de pruebas y métodos de investigación, entre ellos los procedimientos estadísticos, la distribución normal de puntuaciones en forma de campana, la correlación, la línea de regresión (Álvarez, 1988) para con ello legitimar en nombre de la ciencia la heredabilidad de la inteligencia.

A partir de estas formas de pensamiento cobra fuerza la psicometría, con la que se pretende cuantificar las habilidades, capacidades, y una serie de procesos intelectuales. A Galton se le atribuye la utilización por primera vez de los términos dicotómicos herencia-ambiente e innatismo-aprendizaje, sobre los que se centraron muchos de los debates en torno a la inteligencia, la superdotación y el talento en lo subsecuente.

A inicios del siglo XX Alfred Binet y Theodore Simon (Cole, 2003), intentaron resolver un problema educativo con implicaciones sociales. Con el

desarrollo de la educación pública, el fracaso escolar fue en aumento, pues existían niños que aprendían muy lentamente mientras que otros no lograban los avances educativos esperados, a pesar de parecer estudiantes 'normales'. A estos investigadores se les solicitó diseñar un instrumento capaz de identificar a los estudiantes con aprendizaje lento, lo más rápido posible para brindarles una educación especial y garantizar una enseñanza más eficaz de los demás niños. Nace así la medición del coeficiente intelectual y con ella la clasificación de los estudiantes tomando como base la capacidad intelectual.

Con ello se pretendía buscar la mejor manera de escolarización, se evaluaba la capacidad integral de los estudiantes para alcanzar aprendizajes uniformes en la escuela. A partir de entonces la inteligencia es definida, evaluada y valorada en función de los requerimientos específicos. Michael Cole subraya que además de dominar un conocimiento básico era necesario que el niño dominara su propia conducta, porque el aprendizaje requería de involucrarse en actividades mentales que le permitieran procesar la información, y por tanto era imprescindible centrar su propia atención, que debía estar *acorde con el deseo del profesor y de las demandas del texto* (Cole, 2003, p. 62).

De esta manera, los aportes de Binet y Simon, proporcionaron el instrumento para establecer y medir los procesos que un 'niño medio' debía dominar para garantizar su aprovechamiento escolar. A partir de ahí, se han desarrollado un sin número de instrumentos para evaluar el tipo de actividades que demanda la cultura escolar. Así los niños que no alcanzan el nivel 'promedio' para su edad, requerirían de ayudas adicionales para alcanzar los aprendizajes que la cultura les demandaba.

Cabe señalar que estos investigadores advirtieron que el valor de esas pruebas tenía ciertos alcances: eran muestras de la capacidad de resolver los problemas y los conocimientos que establecía la educación formal, e indicaban únicamente una medición de una aptitud global en la resolución de problemas generales (Cole, 2003).

Con base en esta tesis de inteligencia, se reformulan las concepciones de la superdotación y el talento. A partir de la posibilidad de medir lo que se definió y delimitó como capacidad intelectual, surgieron distintas clasificaciones, que dieron explicación a una gama de 'trastornos' en el aprendizaje, desde el punto de vista médico, pedagógico, y psicológico, por una parte, así como a una intensa producción científica en torno a la superdotación y el talento.

Durante todo el siglo XX la producción científica dio paso al surgimiento de nuevas disciplinas, entre ellas la psicología, sociología, antropología, economía, ciencia política, entre otras. También fue una etapa del florecimiento de grandes estructuras económicas y burocráticas que requerían de personas que hicieran funcionar esas estructuras eficazmente: la escuela, fábrica y el ejército requerían de ayuda para afrontar los problemas sociales y económicos derivados de las sociedades industriales (Cole, 2003)

En 1915, dentro de un clima de efervescencia productiva y de demandas nacionales, países como Inglaterra y Estados Unidos de Norteamérica impulsaron una política para la evaluación de la inteligencia y el rendimiento escolar, desarrollaron programas educativos diferenciales para estudiantes con altos promedios escolares (Zavala y Rodríguez, 2004).

Zavala y Rodríguez señalan que el término superdotado<sup>65</sup> lo utilizó por primera vez Whipple en el año de 1920, para referirse a estudiantes que al ser evaluados obtenían un nivel intelectual superior al promedio; posteriormente, y a medida que se incrementaba la producción científica se acuñaron otros términos para referirse a los niveles intelectuales superiores.

La investigación con relación a la superdotación ha sido muy abundante, principalmente en Estados Unidos de Norteamérica, se ha centrado en temas que tienen que ver con la conceptualización, caracterización, identificación e

---

<sup>65</sup> Traducción de la palabra Gifted definida como: persona que posee habilidades o talentos inusuales; también dotado, agraciado, talentoso, inspirado; por el *Webster Illustrated Contemporary Dictionary Encyclopedic*. (1984).

intervención de estudiantes que al ser evaluados obtienen promedios que los colocan por encima del rendimiento de sus compañeros desde una perspectiva cuantitativa. Dicha producción en la actualidad es abundante y diversa.

Al hacer una revisión temporal y contextual sobre las representaciones desde donde han sido definidos y caracterizados estos estudiantes, podemos observar cambios conceptuales para definir así la inteligencia y las capacidades intelectuales, que han sido explicadas desde diferentes enfoques; entre ellos el monolítico o unifactorial, multifactorial, cognitivo y el sociocultural (Zavala, 2004).

El enfoque monolítico o unifactorial considera a la inteligencia como un factor hereditario, general, estático, medible y que se manifiesta, entre otras cosas en una alta capacidad de aprendizaje y de rendimiento escolar. Después se propuso un enfoque multifactorial. En este, la inteligencia se define como un conjunto de aptitudes distintas e independientes con diversos niveles de dominio en campos diferenciados y especializados que posibilita la indagación en esos ámbitos específicos. Desde esta perspectiva, se introduce el término talento.

En el enfoque cognitivo, se amplía la idea de la inteligencia, entendiéndola como la capacidad de procesamiento de información que se atribuye a complejos dispositivos intelectuales y de estructura jerárquica. Esta perspectiva introduce el enfoque contextual que alude a las habilidades sociales y prácticas presentes en la interacción con el medio. Desde esta óptica, se reconoce a la inteligencia práctica. En ella, está presente la capacidad de adaptación, selección, y configuración del medio, permitiendo a los estudiantes la construcción de los ambientes más oportunos para su desarrollo. Otro elemento que aporta esta perspectiva es la meta-cognición, elemento fundamental para el conocimiento del proceso cognitivo, el que además permitirá mayores y mejores explicaciones de los mecanismos que utilizan estos estudiantes (Zavala, 2004).

Finalmente se formula un enfoque sociocultural, el cual sostiene que la superdotación y el talento sólo pueden desarrollarse a través de un intercambio armónico entre factores individuales y sociales. En ambos, son considerados los

impactos del ambiente social inmediato, como la familia, la escuela, los compañeros, el ambiente social más amplio y mediato como la situación económica, la orientación política; así como los valores y creencias culturalmente dominantes (Zavala, 2004).

Esta contribución posibilita una concepción más dinámica de la superdotación dando cabida a otros aspectos tales como el emocional, social, y cultural, que anteriormente no eran considerados. De tal manera que, desde este enfoque la superdotación y talento se configuran en interacción del entorno familiar, escolar y social, los cuales se constituyen en elementos relevantes para su desarrollo.

Tannembaum en 1983 propone que la superdotación debe superar la perspectiva psicológica, y para comprenderla, es necesario integrar a la perspectiva multifacética de este constructo, la dimensión social de los alumnos (...) insiste en que el enfoque de la superdotación debe ser más amplio, recoger tanto lo social como otras dimensiones psicológicas (inteligencia, creatividad, por ejemplo) y analizar la interacción que se da entre una y otra fuerza (Zavala, 2004: 47).

Desde el aporte de esta última perspectiva, tanto la superdotación como el talento, adquieren una perspectiva social, y por ende cultural. El análisis realizado en este trabajo toma en cuenta este último enfoque; en particular pretendemos comprender la manera en que los valores y creencias, así como las condiciones históricas sociales, políticas, económicas en espacios y tiempos específicos influyen en las representaciones que se tienen de la superdotación y el talento.

### **Superdotación y Talento: conceptualización**

En la definición del constructo superdotación se han utilizado otros términos como 'sobredotado', 'bien dotado', 'dotado', 'superior', 'altas habilidades', 'altas capacidades', 'brillante', 'excepcional', 'precoz', 'prodigio' y 'genio' entre otros (Lorenzo, 2006). En México, como hemos puntualizado en el apartado correspondiente a la introducción se han utilizado los términos 'Capacidades y

aptitudes sobresalientes' y 'Aptitudes sobresalientes'. Algunos autores utilizan superdotación y talento indistintamente, pero otros establecen una clara distinción. Las discusiones se centran en diferenciar las destrezas o conductas a las que debe aplicarse estos términos, la medida o cuantificación y el punto de corte a partir del cual se considera la superdotación y al talento (Peña del Agua, 2004; Reyero y Tourón, 2000).

Feldhusen y Jarwan (1993, citado en Reyero y Tourón, 2000) sostienen que es necesaria una definición de superdotación por la necesidad de unir la definición y un sistema de identificación, la relación entre las metas del programa, las posibilidades curriculares y la delimitación del grupo de estudiantes que la escuela centrará para su atención. De ahí la necesidad de clarificar el concepto.

Comenzaremos por remitirnos al término anglosajón '*Gifted*' ampliamente difundido y divulgado en el ámbito educativo internacional. El *Webster Illustrate Contemporary Dictionary Encyclopedic* (1984), define la palabra *gifted* como "la persona que posee habilidades o talentos inusuales; también dotado, agraciado, talentoso e inspirado" (p. 299)<sup>66</sup>. Esta palabra ha sido traducida a la lengua castellana como 'Superdotado', que el diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (1997) define como "el individuo que posee una capacidad superior a la media y que despliega en alto grado una serie de aptitudes consideradas como extraordinarias por el medio cultural en que vive. Estas aptitudes suelen manifestarse en épocas tempranas del individuo" (p. 1316). Se puede identificar a Francis Galton como el precursor del tema por sus investigaciones sobre los aspectos hereditarios del ser humano y su correlación con la inteligencia, estableció las bases en el estudio de las diferencias individuales en el rendimiento intelectual (Galton, 1892).

El término 'Talent'<sup>67</sup> es definido por el *Webster Illustrate Contemporary Dictionary Encyclopedic* (1984) de la siguiente manera: "Talento es la persona con

---

<sup>66</sup> Traducción libre

<sup>67</sup> Traducción libre

habilidades naturales. Aptitud particular para un trabajo en especial, artístico dedicado, empeñoso, etc. Una persona o grupo de personas con destrezas o habilidades” (p. 751). Mientras que para el *Vox New College Spanish and English Dictionary* (2007), el talento es “Aptitud, capacidad, don’ (p. 685). Por su parte el diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (1997) lo define como “La disposición del sujeto para un elevado desempeño en tareas que, en general, requieren una alta participación de conocimientos” (p. 1324).

Raquel Lorenzo (2006) por su parte abunda en que en el idioma castellano significa aptitud natural, entendimiento o inteligencia para hacer alguna cosa. Esta noción se plantea ya desde los aportes de Juan Huarte de San Juan en 1575 cuando propone su ‘Examen de ingenios para la ciencia’. En esta obra se aborda la existencia del ‘ingenio’; es decir, el talento natural o sabiduría de los hombres para engendrar/crear ideas y realizaciones en campos específicos. En ella se sostiene que el talento individual natural puede ser benéfico para las sociedades cuando se desarrolla por medio de la educación. Aunque reconoce que una persona puede tener más de un ‘ingenio’ advierte que la mayoría tiene por lo menos uno (Huarte de San Juan, 1575).

Los conceptos de superdotación y talento son las piedras angulares en las que se cimienta esta investigación, de ahí la decisión de hacer una revisión general de estos constructos para identificar los distintos paradigmas teóricos que han dado soporte a sus principales conceptualizaciones. El constructo de superdotación ha experimentado cambios sustanciales en las últimas décadas en relación íntima con los modelos teóricos de inteligencia, de su funcionamiento cognitivo, de los instrumentos de medida y el desarrollo de estos. Estos modelos teóricos que explican la inteligencia han sido clasificados en modelos de la inteligencia monolítica, factorialista, jerárquica, y multidimensional (Peña del Agua, 2004).

En ellos se puede observar la transición de un constructo unidimensional centrado en el componente intelectual, al reconocimiento de otros elementos constitutivos como son los componentes afectivos-emocionales, motivacionales,

sociales y creativos que dan cuenta de los múltiples talentos que una persona tiene de manera potencial, facilitando un replanteamiento de la conceptualización, la identificación e intervención, además de la reflexión sobre la práctica educativa en relación a los estudiantes en condiciones personales de superdotación y talento.

En el siguiente apartado se hará un recuento del trayecto que ha seguido el proceso de construcción y reconstrucción del concepto inteligencia, las implicaciones que a nivel teórico ha tenido para la tarea de conceptualización de la superdotación y el talento.

### **La inteligencia desde el enfoque monolítico**

Después del arribo de la psicometría al campo educativo con Alfred Binet y Theodore Simon en 1904, revisado en el capítulo anterior, y hacia la segunda década del siglo XX la superdotación fue definida sobre la base de una puntuación obtenida a partir de una escala de inteligencia general. Se puede observar en las definiciones planteadas por algunos autores norteamericanos (Anexo 1) que el principal componente que se consideraba para la identificación era un alto nivel de capacidad intelectual, de ahí la utilización de una vasta gama de instrumentos psicométricos estandarizados para evaluar una cualidad individual o facultad mental por medio del cociente intelectual (CI).

Este componente intelectual fue definido desde este enfoque, como la capacidad de enfrentarse a los problemas de una manera especial, casi única; poniendo especial interés en la manera original de llegar a la resolución de estos planteamientos (Reyero y Tourón, 2000). A esta cualidad individual es a lo que Charles E. Spearman llamó factor general de inteligencia o factor 'G' (López, 2007). Ejemplos de este tipo de definiciones son las planteadas por Merrill Terman en el año 1925 y la de Leta Stetter Hollingworth en 1933 (consultar en el anexo 1). Desde este planteamiento se puede observar la concepción de la inteligencia como algo innato, sin la posibilidad de ser afectada por otro tipo de influencias como las ambientales (Molero, Saiz y Esteban, 1998). A partir de esta estandarización se

han planteado también índices de prevalencia de la superdotación, la que varía en un rango del 1 al 3% de la población total.

Desde esta perspectiva monolítica de la inteligencia, y con una visión cuantitativa y psicométrica que ponía énfasis en las habilidades individuales para aprender y adaptarse al medio, en la que subyace una representación del origen innato de la inteligencia y la superdotación (modelo biológico-genetista) que fue revisado en el capítulo 5. Este paradigma se corresponde con el modelo médico bajo el enfoque del trabajo terapéutico con la finalidad de adaptar o normalizar al sujeto en instituciones especiales de manera similar a lo que ocurría con las personas que presentaban alguna discapacidad (Gudiño, 1998 citado en Sánchez, et al., 2003). Desde esta aproximación se consideraba que la inteligencia era fija e inamovible además de que podía ser cuantificada, es decir, medida y evaluada por medio del análisis factorial.

Esta concepción teórica conducía a realizar una identificación de los estudiantes con superdotación de manera selectiva en la que imperaban los principios excluyentes, por tanto, elitista, donde el criterio principal eran las altas puntuaciones del cociente intelectual que determinaba si la persona estaba dentro o fuera de esta categoría. A partir de esta conceptualización se establecían los currículos y los contenidos académicos los que se prefijaban de manera paralela al currículo regular. Desde esta arista la dirección del proceso educativo se centraba en el profesor, bajo un esquema jerárquico, vertical y autoritario (Reyero y Tourón, 2000).

### **Del enfoque monolítico al factorialista**

En los años 20's Edward L. Thorndike postula la existencia de tres tipos de inteligencia: abstracta, mecánica y social. El reconocimiento de otros componentes en la inteligencia como el mecánico y social se favoreció una mayor comprensión de la inteligencia, con lo que se establecen nuevos paradigmas al incorporar componentes distintos al cognitivo, a partir de lo cual se inicia un proceso de fractura del constructo monolítico de inteligencia. Para Thorndike, la inteligencia

abstracta consistía en la habilidad de manejar ideas y símbolos como, por ejemplo: palabras, números, fórmulas químicas y físicas, leyes y decisiones legales, entre otros. La inteligencia mecánica advertía la habilidad para el conocimiento, manejo, diseño, reparación de objetos y herramientas. En tanto que la inteligencia social supone la comprensión y conducción de las interacciones sociales y la posibilidad de actuar con pericia en las relaciones humanas.

Otros aportes más entre ellos los de Watson en 1920, Thorndike en 1921 y Edwin R. Guthrie en 1935 durante conductismo, dieron pie a la concepción de la inteligencia como un conglomerado de asociaciones de estímulos y respuestas. Desde este paradigma los teóricos antes mencionados, sostenían que las funciones intelectuales superiores eran equiparables a la formación de asociaciones y conexiones, de manera que a mayor número de ellas una persona tendría un intelecto mayor o superior (Molero, Saiz y Esteban, 1998). Hacia finales de la década se introduce un nuevo paradigma de inteligencia con el concepto de discernimiento planteado por Wolfgang Köhler en 1927 dentro de la psicología Gestalt. Otro representante relevante de esta escuela Max Wertheimer en 1923 sostuvo que la inteligencia se caracterizaba principalmente por el pensamiento productivo como producto del discernimiento, es decir, la capacidad de distinguir mediante la reflexión una cosa de otra al señalar la diferencia que hay entre ellas, esta propuesta se contrapone al simple pensamiento reproductivo que emplea la memoria como el proceso de retener y recordar información pasada (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

### **La perspectiva factorialista de la inteligencia**

A finales de los años 40's y principios de los 70's nuevos planteamientos en torno a la inteligencia cobran fuerza los cuales se orientan hacia los procesos cognitivos que buscan romper con los antiguos modelos. Otros aportes teóricos entre los que se destacaron los trabajos de Louis Thurston en 1938 y J. Paul Guilford en 1967 que concibió la idea de la inteligencia "como un gran número de vínculos estructurales independientes que incluían los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, etc." (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p. 14). Thurston

investigó la estructura de la inteligencia humana, se interesó particularmente en desarrollar un modelo de factores mentales primarios donde planteaba la existencia de siete factores independientes: espacial (s), velocidad perceptual (p), facilidad numérica (n), significado verbal (v), memoria (m), fluidez verbal (W) y razonamiento inductivo (r). Esta base teórica le permitió desarrollar una prueba para evaluar el rendimiento intelectual en adultos (Santana, 2007).

Por su parte J. Paul Guilford desarrolló un modelo de la estructura del intelecto en el que incluía ciento veinte factores de la mente que posteriormente incrementa a ciento cincuenta. Este autor representó a la inteligencia por medio de un cubo con la intersección de tres dimensiones: a) Las operaciones o procesos mentales a que se somete la información, que pueden corresponder a cinco clases: cognición, memoria, pensamiento convergente, pensamiento divergente y evaluación; b) Los contenidos o informaciones sobre los que se realizan las operaciones que están en relación a cinco categorías: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual; y c) Los productos que resultan de las operaciones que se corresponden con seis tipos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones, por lo que al combinar las tres dimensiones de todas las formas posibles generaba un total de ciento cincuenta factores propuestos en su Modelo de la Estructura del Intelecto (López, 2007; Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Con estas aportaciones mostró que las concepciones tradicionales sobre la medición de la inteligencia solo representaban una pequeña muestra de las capacidades mentales. Formula también la existencia de otras aptitudes o capacidades no relacionadas con el pensamiento lógico-matemático, verbal y visoespacial que participaban en el intelecto (López, 2007). Todas estas investigaciones le permitieron además clasificar a la creatividad y al pensamiento divergente como una característica independiente a la inteligencia (Peña del Agua, 2004). Por otra parte, también logró hacer una contribución relevante a la noción de inteligencia social (López, 2007), terreno al que abonaron otros autores más tarde.

A partir de este momento surge un nuevo concepto de inteligencia o capacidades superiores, y dos posturas diferenciadas. Las que consideran a la inteligencia como fenómeno unitario, general y las que reconocen la existencia de varios procesos y diferentes capacidades que se relacionan e interactúan entre sí para determinar la inteligencia. (Peña del Agua, 2004). De esta manera es como se da paso a los modelos factorialistas de la inteligencia y con ellos una concepción distinta de la superdotación, ejemplos de ésta, es la definición de que introduce Paul Witty en 1957 (ver en el anexo 1).

La perspectiva factorialista sostiene que la capacidad intelectual se desglosa en múltiples aptitudes, el perfil de cada persona corresponde a distintos tipos de inteligencia en función de la combinación de las disposiciones, de ahí que esta perspectiva sea esencialmente cualitativa, concibe al intelecto como un conjunto de factores diferenciados los que dependen y se organizan de acuerdo con la teoría específica desde la que se teorice. La perspectiva factorialista permite explicar el fenómeno del talento, lo que no ha sido posible desde la visión monolítica (Peña del Agua, 2004).

Uno de los teóricos más destacados por su contribución a la teoría del desarrollo intelectual fue Jean Piaget cuya obra inicia en 1923 y se prolonga hasta 1975. Sus aportes en la comprensión del desarrollo cognitivo sientan las bases de la concepción de la inteligencia como una entidad cualitativa más que cuantitativa. La epistemología genética de Piaget sostiene que la construcción de los conceptos se logra por medio de secuencias de estado de conocimiento antes de llegar a su completa comprensión. El segundo postulado, y quizás el más ha influido en los autores contemporáneos, es el que plantea la idea de que el hombre es un operador de símbolos, sus investigaciones se dirigieron a describir los procesos de representación, así como los procesos cognitivo implicados (Piaget, 1991, 1993, 1997).

## **La configuración jerárquica otro enfoque de la inteligencia**

A partir de este momento cobraron auge el estudio de los componentes y meta-componentes cognitivos de la inteligencia. Robert J. Sternberg en 1979 definió dichos componentes como los procedimientos automáticos de procesamiento de información; y los meta-componentes como las técnicas estratégicas que se requieren para la manipulación de los componentes (Sternberg, 1987). Dentro del enfoque cognitivo las investigaciones sobre inteligencia artificial aportaron luz sobre los procesos superiores humanos en cuanto a las operaciones cognitivas (símbolos y su manipulación). A pesar de los avances obtenidos a través de un proceso comparativo del funcionamiento de las máquinas que explican los procesos intelectual superiores en el ser humano, resulta imposible explicar desde la perspectiva de la inteligencia artificial interrogantes sobre la manera en que las personas crean, ni lo que determina el tipo de problemas que resolverá y cuáles no.

## **La inteligencia: un enfoque multidimensional**

### **Inteligencias múltiples, inteligencia emocional y social: nuevas aristas**

Los aportes teóricos de los 80's y 90's sentaron las bases para comprender que la inteligencia es una entidad que es posible desarrollar, que en ella participa además de la lógica formal la inventiva, que está presente la razón, pero a la vez los sentimientos, y que además de los medios que utiliza también están los fines para el desarrollo de la inteligencia (Molero, Saiz y Esteban, 1998). Los aportes a los que hacemos referencia son sobre la inteligencia emocional planteada en 1990 por Mayer y Salovey; la de las inteligencias múltiples que Gardner dio a conocer en 1983, y la de Goleman quien continúa los trabajos con relación a la inteligencia emocional en 1996. Todas estas contribuciones permitieron que se rompiera con el paradigma de la inteligencia de la perspectiva monolítica con su factor general de inteligencia como componente único, para pasar al planteamiento de la inteligencia con un enfoque multidimensional.

## Inteligencias múltiples

Los aportes teóricos que introduce Howard Gardner en 1983 sobre las inteligencias múltiples tuvieron una importancia e influencia especial en la conceptualización de la inteligencia lo que impactó fuertemente en el terreno educativo. El modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner revolucionó el concepto de inteligencia, el que desde la perspectiva occidental se ha considerado estrecho, discriminatorio y sesgado por la cultura, ya que en opinión del propio Gardner (1993; 1999) se ha utilizado para satisfacer propósitos excluyentes durante muchos años. Por medio de este modelo Gardner ofrece una perspectiva distinta de las habilidades de procesamiento de la información como la base de la conducta inteligente. Cuando Gardner analizar que cada cultura hace hincapié en distintas habilidades y capacidades para definir la inteligencia, pone de relieve la inconsistencia de la concepción de la inteligencia como un constructo universal. De ahí que este autor, al considerar distintos marcos culturales propone la existencia de distintas inteligencias que son independientes, con características propias, y con un desarrollo histórico particular.

Gardner (1993), plantea que la inteligencia no es una, sino varias inteligencias en las que participan habilidades para la resolución de problemas, las que además permiten encontrar y plantear nuevos problemas, lo que genera el proceso de construcción del conocimiento en todas las disciplinas. Considera, además, que la inteligencia humana "...debe ser genuinamente útil e importante (...) en determinados ambientes culturales" (1993, p. 96), de ahí que sean habilidades valoradas socialmente. Para Gardner las inteligencia específicas son potencialidades, es decir posibilidades subjetivas de actuación en un contexto determinado que se pueden manifestar en habilidades y comportamientos que inicialmente reconoce en siete áreas: inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1993), a las que agrega otras más en su planteamiento de la Inteligencia Reformulada en 1999: la inteligencia naturalista, inteligencia existencialista e inteligencia espiritual y moral (Gardner, 1999).

Este autor reconoce también que estas inteligencias pueden ser codificadas en sistemas de símbolos, y que cada una se corresponde con un sistema específico con el que se involucra por medio de la percepción, creación y la participación en diferentes tipos de sistemas simbólicos. En estos sistemas participan tanto la esfera físico-biológica como cultural. Por medio del sistema nervioso central se puede producir y reconocer símbolos a través del lenguaje, posibilitándose de esa manera el acceso a la cultural, de manera que la amalgama resultante de las habilidades intelectuales y simbólicas permiten alcanzar las metas o propósitos que las sociedades requieren por lo que suelen ser altamente valoradas (Mora y Martín, 2007).

### **Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional fue definida y evaluada por primera vez en 1990 por John Mayer y Peter Salovey quienes siguieron los aportes de Thordike en 1920 de Wescher en 1940, Gardner en 1983, y Sternberg en 1988 y 1996 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). En el planteamiento de la inteligencia emocional, estos teóricos reconocían la importancia de componentes no cognitivos, entre ellos los factores afectivos, emocionales, personales y sociales como predictores adecuados de nuestra habilidades de adaptación y éxito en la vida en contraste a la tradicional propuesta de inteligencia analítica basada fundamentalmente en aspectos cognitivos. Los autores arriba mencionados, proponen el concepto de inteligencia emocional para incrementar la capacidad predictiva de la inteligencia en el éxito de las personas en áreas fundamentales de su vida cotidiana.

Se plantea a la inteligencia emocional como habilidades específicas para comprender, regular y experimentar las emociones de manera más adaptativa. Para Mayer y Salovey (1990) la inteligencia emocional es una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de examinar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y comportamiento definiéndola de la siguiente manera:

(...) conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender (...) valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente y por último la habilidad para regular emociones propias y ajenas (p. 10)

En esta revisión están consideradas las diferentes habilidades que integran el concepto desde los procesos psicológicos básicos hasta los de mayor complejidad. En primer lugar, los autores destacan la percepción, evaluación y expresión de emociones, que da cuenta de la habilidad para identificar los estados emocionales propios, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que conllevan, también incluye la percepción de los estados emocionales de otras personas y los que son provocados por objetos, colores o diseños, que surgen de una apariencia, sonido, del lenguaje o de un comportamiento determinado. En este nivel también está incluida la capacidad de expresar convenientemente las emociones y sentimientos percibidos en los demás y las necesidades derivadas de ellos en el momento oportuno y de la manera correcta (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Otro elemento importante para considerar es la posibilidad de discriminar acertadamente la honestidad de las emociones que otros expresan. Es de ésta manera, que la percepción de emociones se considera como un proceso psicológico básico universal que se convierte en una habilidad necesaria para elaborar cualquier estrategia de regulación de emociones. Esta percepción modula las interacciones con los demás, nuestra manera de pensar y comportarnos, en tanto que la evaluación emocional proporciona el uso de señales afectivas en la formación de juicios, así como en la toma de decisiones. En consecuencia, la expresión eficaz de las emociones posibilita una comunicación efectiva con las personas, lo que nos permite reconocer sus necesidades y objetivos, pero sobre todo facilita el mostrar los temores, angustias, deseos u objetivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

En segundo lugar, Mayer y Salovey (1997) desarrollan la manera en que la emoción facilita el pensamiento, señalan que una vez que se tiene consciencia de las emociones estas intervienen en la forma de procesar la información y actuar sobre la inteligencia. Dichos autores sostienen que las emociones sirven para moldear y mejorar el pensamiento ya que ayudan a dirigir la atención hacia información significativa; además de facilitar el cambio de perspectiva, la formación de juicios y analizar los problemas desde nuevos puntos de vista. De acuerdo con Palfai y Salovey, 1993 (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) los estados de humor positivos permiten un pensamiento más creativo, que ayudan en la resolución de problemas que necesitan ser reformulados un razonamiento inductivo, romper con un pensamiento convencional o realizar conexiones entre conceptos que en apariencia no están relacionados. En otro sentido Salovey y Mayer, 1990; Salovey et al., 1993 (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) proponen que las emociones de tristeza favorecen la detección de errores, la atención sistemática de la información, el razonamiento deductivo y la resolución de problemas que implican que la información sea procesada lógicamente (Salovey y Mayer, 1990).

En tercer lugar, estaría la comprensión y análisis de las emociones, es decir el conocimiento emocional, que incluye la capacidad para comprender las emociones y las conexiones que se dan entre los pensamientos y sentimientos que los determina y sus consecuencias. Ponen de relieve la habilidad para designar las emociones y darse cuenta de las conexiones entre palabras y estados emocionales, así como entender las relaciones entre las emociones y las situaciones que las generan. En este mismo sentido se considera la habilidad para interpretar el significado de emociones complejas, la destreza para identificar las transiciones por distintos estados emocionales y la posibilidad de experimentar sentimientos simultáneos. De manera que las personas emocionalmente inteligentes pueden reconocer las emociones, su evolución y comprender las implicaciones emocionales, cognitivas y comportamentales, así como los sentimientos derivados de ello.

Por último, los autores plantean la regulación reflexiva de las emociones, en esta habilidad están considerados los procesos más complejos como como la regulación consciente de las emociones con el fin de alcanzar un crecimiento emocional e intelectual, para lograr una adecuada regulación de nuestras propias emociones y de las personas que nos rodean. Para tal efecto se hace necesario tener el dominio de las habilidades que hemos descrito previamente. Las investigaciones realizadas por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995 (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2001) constatan que existen diferencias individuales en la habilidad de regular y manejar los las emociones y sentimientos; esa regulación implica procesos reflexivos a los que se les ha denominado meta-regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997); esta meta-regulación implica la capacidad de estar abiertos a los sentimientos propios y de los otros ya sean agradables o desagradables, que generen bienestar o malestar, al igual que la capacidad de reflexionar sobre ellos para utilizar o desechar la información que ello produce, en dependencia de su utilidad. Con esta regulación se moderan las emociones negativas y se intensifican las positivas sin disminuir o exagerar la información que comunican; esta es una habilidad emocional compleja y una herramienta relevante de influencia personal y social.

### **Inteligencia social**

En 1967 Guilford propone la noción de inteligencia social implicada en los intercambios conductuales en las interacciones cotidianas que dan cuenta de las actitudes, deseos, estados de ánimo, percepciones, pensamientos de nosotros mismos y de las personas en nuestro alrededor (López, 2007). A partir de los planteamientos de Gardner sobre la inteligencia interpersonal en la década de los 90's cobra fuerza el interés por la comprensión de la inteligencia social y la habilidad de identificar de manera diferencial los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás, los que pueden expresarse de manera verbal y no verbal.

De manera paralela y ligada a la Teoría Triárquica de Sternberg, define a la inteligencia social como la capacidad para decodificar de manera precisa la

información social; al lado de otros investigadores desarrolla una serie de instrumentos para evaluarla (López, 2007). Por su parte Gardner (1993) y Goleman (2006) sostienen que la inteligencia social es la capacidad de la mente humana que le permite estar altamente predispuesta a las personas y sus relaciones, así como en la resolución de problemas cotidianos derivados de su interacción. Autores como Rosas, Boetto & Jordán, 1999 (citado en López, 2007) señalan que la empatía sería la habilidad que está en la base de la inteligencia social.

A partir de la revisión general que hemos realizado, podemos observar que las conceptualizaciones de la inteligencia han variado en diferentes momentos históricos, los cuales obedecen a las necesidades de cada cultura en particular. Dichas conceptualizaciones pasaron de una visión limitada de una inteligencia general de origen hereditario, al reconocimiento de la participación de múltiples factores: cognitivos, afectivos y sociales en la configuración de la inteligencia, la que se abre a una concepción de inteligencias múltiples. Estos aportes en nuestra opinión permitieron la ruptura de la concepción de la inteligencia como una entidad rígida e inamovible para desplazarse a una noción de la inteligencia multifactorial, flexible y con posibilidad de desarrollarse o incrementarse, en dependencia del enriquecimiento y estimulación que el entorno social pueda favorecer. A continuación, revisaremos la manera en que se enlaza el devenir de la conceptualización de la inteligencia con la de superdotación y talento a través de modelos explicativos.

### **Modelos explicativos de la superdotación y el talento**

Como hemos podido observar a partir de la última década del siglo XIX y principios del XX el estudio de la inteligencia cobra un interés especial como resultado de la psicología científica por el predominio del criterio psicométrico en la identificación de la superdotación. A partir de los años 40's se dan una serie de cuestionamientos por las limitaciones que tiene el uso de pruebas de inteligencia para identificar la superdotación, por lo que a partir de la siguiente década se analizan e investigan otros factores como la personalidad, el pensamiento

creativo, la emocionalidad/afectividad y el auto-concepto entre otros. De ahí que la noción de superdotación cambiara considerablemente desde su origen hasta este momento. La gran variedad de conceptos en torno al tema ha dificultado llegar a consensos (Peña del Agua, 2004) por lo que los teóricos y especialistas en el campo de la superdotación y el talento han construido modelos explicativos para su comprensión. Mönks y Masson en 1993 (citado en Lorenzo, 2006) proponen una clasificación en cuatro grupos: a) Modelos basados en las capacidades o rasgos, b) Modelos cognitivos, c) Modelos orientados al rendimiento y logro, y d) Modelos socio-culturales y psicosociales.

#### **a) Modelos basados en las capacidades o rasgos**

En los modelos basados en las capacidades o rasgos están consideradas las definiciones que hacen énfasis en los procesos intelectuales. Desde este enfoque asociado al enfoque unifactorial o monolítico de la inteligencia se identifica a las personas que se destacan por tener una inteligencia superior reflejada en capacidades verbales superiores al promedio en pruebas de aptitud escolar, habilidades superiores en el funcionamiento intelectual general (CI arriba de 130), pensamiento productivo y creativo, aptitud académica específica y adaptación al medio, además de un alto grado de pericia en relación a la mayoría de personas en un campo o disciplina particular considerada como un don innato o disposición natural (Castro et al., 2010), determinada genéticamente (Cortes, 2010). En esta configuración se plantean índices de prevalencia para la superdotación que varían en un rango del 1 a 3% de la población total (Borges, Hernández y Rodríguez, 2010), y hasta un 5% de acuerdo con Yolanda Benito (1999). Ejemplos de este tipo de definiciones son las proporcionadas por Terman en el año 1925 y Leta Stetter Hollingworth en 1933 (consultar Anexo 1).

Desde esta perspectiva, la inteligencia se concibe como un conjunto de procesos que posibilitan la elección de las alternativas más convenientes para la resolución de un problema, por lo que a continuación desglosaremos algunas de estas capacidades y procesos que coinciden con los componentes que se

encontraron en esta investigación en el nivel de categorías intrapersonales en relación a aspectos cognitivos-actitudinales como son: capacidad de análisis y síntesis, pensamiento crítico, estrategia de resolución de problemas, pensamiento creativo, independencia y curiosidad cognitiva, aprendizaje auto-dirigido, actitud proactiva.

### **Aspectos Cognitivos**

Con relación a los aspectos cognitivos María Teresas Bajo, et al., (2008) explican que el complejo proceso de analizar permite separar en partes los eventos, sucesos y objetos hasta llegar a conocer sus elementos fundamentales y las relaciones que existen entre ellos; en tanto que en la síntesis se opera la composición de un todo al reunir sus partes o elementos. Ambas capacidades nos permiten conocer el entorno físico, social-representacional a mayor profundidad, que permite simplificar, describir, además de descubrir relaciones que no se perciben a simple vista, ambas necesarias para la construcción de nuevos conocimientos. La capacidad de análisis-síntesis es una capacidad asociada a la aptitud académica. Estas capacidades están relacionadas con otros procesos como: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la organización, planificación y la toma de decisiones.

Desde la perspectiva cognoscitiva, se considera que por medio del pensamiento crítico las personas son capaces de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información, conocimiento y experiencia que han adquirido a lo largo de su vida. Por medio de este proceso se hace un esfuerzo por saber más y agregar elementos abiertos, nuevos y creativos (Pasek y Matos, 2011). Juan Arrién (2007) enfatiza que en el proceso del pensamiento crítico se formulan pros y contras en el pensamiento, pero además se tienen presentes aspectos racionales, emotivos, valorales, así como los políticos e ideológicos en la toma de decisiones.

Asociadas a la capacidad de análisis y síntesis esta la resolución de problemas que Francisco Javier Perales (1993) la define como el proceso mediante el cual una situación imprevista e incierta es clarificada y resuelta. En

esta estrategia se implica en mayor o menor medida la aplicación de conocimientos y procedimientos, así como la reorganización de la información almacenada por parte de la persona que los soluciona. Al hablar de resolución de problemas puntualizan María Del Valle y María Margarita Curotto (2008) se hace alusión a procesos de reflexión, búsqueda, investigación, para lo cual se utilizan estrategias de solución que pueden llevarse tiempos prolongados, pues implican además procesos de construcción creativos e innovadores que pasan por etapas de análisis, elaboración de hipótesis, confrontación, reflexión, argumentación y comunicación. Asociada a este proceso está la independencia cognitiva.

Mirza I. Majmutov (1983) se refiere a la independencia cognitiva como la capacidad que tienen las personas de formular y resolver problemas cognoscitivos por medio de sus propios recursos permitiéndole alcanzar conocimientos de manera independiente por medio del descubrimiento utilizando para ello diferentes fuentes. También comprende la habilidad de utilizar conocimientos habilidades y hábitos adquiridos con anterioridad, para alcanzar nuevos dominios además de emplearlos en la resolución de problemas prácticos cotidianos.

De la mano de la independencia cognitiva esta la curiosidad cognitiva que de acuerdo con Adelaide Bianchini (1992) es la posibilidad de presentar el conocimiento a través de conceptos, hechos, balances, etc. de manera tal, que se generen situaciones de conflicto, de manera que se crea una curiosidad de saber surgida de la necesidad de utilizar nuevas estrategias que guíen su aprendizaje cuando el conocimiento con el que se cuenta no es suficiente. Lo que lleva poco a poco al aprendizaje auto-dirigido.

Paula Parra, et al., (2012) proponen que a través del aprendizaje auto-dirigido las personas pueden definir su aprendizaje, formular objetivos, identificar recursos materiales y humanos para su formación, además de elegir y utilizar estrategias de aprendizaje, y evaluación de su resultado, todo ello de manera individual o con la participación de otras personas. Esta facultad va acompañada por un lado de expectativas altas y por otro de una actitud proactiva. Las expectativas altas aluden a una suposición más o menos realista, por su alta

posibilidad de realización o consecución de propósitos o metas, antes de que sean una realidad.

## **Pensamiento creativo**

Waisburd (2009) define al pensamiento creativo como el que se utiliza para crear o modificar algo de manera novedosa. Para De Bono el propósito del pensamiento creativo es el proceso que permite descubrir mejores maneras de hacer las cosas, para lo cual se utiliza la información y experiencias disponibles las cuales aportan estructuras, pautas, conceptos y percepciones anteriores. De Bono (2004) considera que el pensamiento creativo no es una capacidad que solo posee un número reducido de personas quienes poseen talento creador, más bien propone que la creatividad es un conjunto de herramientas deliberadas usadas de manera sistemática. La creatividad implica también intuición y nuevas percepciones para crear algo que antes no existía a lo que se le otorga un valor social por su utilidad, singularidad o rareza en un momento dado.

Yamileth Chacón (2005) señala que la creatividad ha sido estudiada desde diferentes enfoques, como la teoría psicoanalítica, la perceptual de la Gestalt, humanística, factorial y la más reciente la teoría neuro-psicofisiológica basada en la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales. Entre los que se puede distinguir una línea mágica o poética, una arista biológica, otra que otorga supremacía a los aspectos ambientales que integra lo hereditario y lo ambiental, la que considera los rasgos de la personalidad, y el que concibe la creatividad como un producto cognitivo como en los modelos de Guilford y Sternberg. A partir de los aportes de Guilford en 1950 se otorga un interés especial al tema de la creatividad; menciona que las personas creativas pueden generar ideas a un ritmo rápido (fluidez), resuelven los problemas desde nuevas perspectivas con lo que rompen con lo establecido (flexibilidad), lo que logran a partir de generar ideas nuevas y diferentes. Por su parte Sternberg ha descrito las formas en que las personas creativas identifican y resuelven los problemas, además de reflexionar sobre sus propios procesos creativos. Para algunos autores entre los que

destacan Csikszentmihalyi (1998), Monreal (2000), Mauro Rodríguez (1995) existen grados y niveles de creatividad en las personas.

Csikszentmihalyi (1998) identifica algunas características que distinguen a unos creativos de otros: a) los que expresan pensamientos no frecuentes a los que nombra personas brillantes, interesantes, estimuladoras; b) los que experimentan de manera nueva y original el mundo que son personalmente creativos; c) los que realizan cambios significativos en una cultura, pues producen cambios en un dominio o incluso lo transforman en otro. Monreal (2000) reconoce que las formas de creatividad son infinitas e impredecibles y tienen que ver con dos tipos dos aspectos: la disposición personal y su relación con el ambiente. Rodríguez puntualiza que es la cantidad de ideas que una persona puede producir sobre un tema o aspecto, la flexibilidad es relativa a la variedad y heterogeneidad de las ideas analizadas desde distintos ángulos y la elaboración tiene que ver con la factibilidad de realización dichas ideas. También precisa que los factores de fluidez, flexibilidad y originalidad son procesos del pensamiento divergente o lateral que está vinculado con la creatividad, que es diferente al pensamiento convergente, lógico o vertical que está más relacionado con el aprendizaje escolar tradicional (Chacón, 2005).

Chacón (2005) destaca la basta investigación que se ha realizado en torno a la relación que existe entre la creatividad y otros conceptos afines como son la personalidad, la motivación, la inteligencia, la sociedad-cultura y el género. La relación entre personalidad y creatividad han sido estudiadas desde la perspectiva de las diferencias individuales. Las investigaciones de Feist, (2005) señalan que en general las personas creativas, son más autónomas, seguras de sí mismas, se aceptan, son ambiciosas, dominantes, impulsivas, hostiles, introvertidas, incrédulas y se inclinan hacia nuevas experiencias (Chacón, 2005). Por su parte Sternberg y Lubart plantean que la personalidad no es una condición fija en las personas, consideran que se producen un conjunto de rasgos de personalidad a o largo de la vida, que se mantienen más o menos estables. Dichos rasgos son la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad de asumir riesgos, la tolerancia a la

ambigüedad, apertura a la experiencia, la voluntad de crecer, confianza en uno mismo y confianza en las convicciones (Chacón, 2005)

### **Aspectos actitudinales**

El otro aspecto fundamental es la actitud proactiva. Las actitudes como se mencionó en el capítulo 3, son andamiajes hipotéticos construidos socialmente que orientan la actuación de las personas. Desde esta arista, la actitud proactiva hace referencia a una persona que está altamente motivada en la consecución de objetivo, metas o propósitos individuales y grupales. Las personas que asumen una actitud proactiva ante la presencia de problemas, barreras u obstáculos son capaces de aplicar estrategias de solución para el logro de sus fines, se destacan además por su disposición a colaborar para que otras personas consigan sus objetivos influenciándolas con su entusiasmo.

Se considera que la identificación que se realiza desde el modelo de capacidades o rasgos imperan los principios excluyentes, ya que el criterio principal son las altas puntuaciones del cociente intelectual que determina si la persona esta dentro o fuera de esta categoría, sin la posibilidad de desarrollar las capacidades intelectuales. A partir de esta conceptualización se establecen los currículos y los contenidos académicos pre-establecidos de manera paralela al currículo regular. La dirección del proceso educativo desde este enfoque se centra en el profesor bajo un esquema jerárquico, vertical y autoritario (Reyero y Tourón, 2000).

Las ideas, creencias y valoraciones que en relación a la superdotación se tienen desde esta perspectiva, hace referencia a que las personas que obtienen coeficientes intelectuales altos (arriba de 130) en las evaluaciones psicométricas son capaces de resolver de manera conveniente situaciones complicadas o problemáticas que se presentan en su vida cotidiana, pues se piensa que son capaces de analizar todas las situaciones y procesar la información a través de una serie de procesos mentales sobre la base del conocimiento que han generado, así como los procedimientos y experiencias que

les han sido útiles lo que les permiten encontrar o descubrir soluciones nuevas y creativas, se considera también que estos procesos son producto de aspectos actitudinales y motivacionales favorables que están siempre presentes, por tanto fijos e inamovibles.

### **b) Modelos orientados al rendimiento o logro.**

Los modelos orientados al rendimiento o logro señalan que en la superdotación interviene además del componente inteligencia, factores como el rendimiento y el logro creativo. Este tipo de modelos se orientan a las aptitudes en áreas específicas que se manifiestan por una elevada inteligencia general que rebaza al promedio.

El Modelo de los Tres Anillos' o de la 'Puerta Giratoria' que presenta Joseph Renzulli en el año 1977, es uno de los principales exponentes de este tipo de modelos. Dicho modelo plantea que la superdotación se presenta cuando se interrelacionan tres grupos de componentes: una capacidad intelectual por encima del promedio, compromiso con la tarea/motivación y un alto nivel de creatividad que producen un rendimiento observable y medible.

Cuando alude a la capacidad o habilidad por encima del promedio Renzulli se refiere a las habilidades generales y específicas. Las habilidades generales se refieren a la capacidad de utilizar el pensamiento abstracto como por ejemplo las habilidades de razonamiento verbal y numérico, las relaciones espaciales, la memoria, la fluidez verbal entre otras. Las habilidades específicas se refieren a la capacidad para adquirir conocimiento y en las habilidades para desempeñarse en una o más actividades especializadas, como por ejemplo en la pintura, en composición musical, en el desempeño deportivo. Si bien Renzulli se refiere a la alta capacidad con un coeficiente intelectual arriba de 130, también señala que aunque este dato es importante no es suficiente para avalar la existencia de superdotación. De ahí que plantea la existencia otros factores significativos para la identificación, como la motivación.

La motivación hace referencia al interés y la dedicación que estas personas tienen hacia la realización de una meta o por la adquisición de un conocimiento, que se expresa como compromiso con la tarea. Se considera que las personas con una alta motivación se mueven a partir de un proceso energético general que dispara respuestas en las personas, por lo que se vuelven perseverantes en el logro de sus propósitos y se considera que poseen una gran curiosidad en temas variados. Mientras que se habla de compromiso con la tarea, se hace referencia a la misma energía enfocada a un problema particular, en un área específica de desempeño que se traduce en manifestaciones de perseverancia, tenacidad, dedicación y confianza en la capacidad para realizar las tareas iniciadas.

El tercer elemento que incorpora este modelo se refiere a un alto nivel de creatividad que hace alusión a la capacidad de pensamiento divergente que participa en la búsqueda de soluciones o alternativas ante la necesidad de resolver un problema. Las habilidades que se implican es este componente son: fluidez, flexibilidad, originalidad de pensamiento y elaboración. Desde esta propuesta el alto nivel de creatividad es producto de una capacidad de inventiva elevada, así como la posibilidad de generar ideas nuevas y originales.

Renzulli señala una prevalencia del 15 al 20% en cualquier área del trabajo humano (Zavala, 2004). Estos modelos surgen de la fractura la perspectiva monolítica de la inteligencia para incorporar además de características personales, la influencia de factores ambientales, en la que se considera el alto desempeño y la productividad (Castro et al., 2010). Las definiciones que corresponden a este tipo de modelo son la de Paul Witty que introduce en 1957, Anastasi en 1970, Marland en 1971, en 1973 Ajuriaguerra, en 1978 Renzulli, y Hill en 1987 (Anexo 1).

La motivación en el contexto escolar de acuerdo a Viau “es un estado dinámico que tiene su origen en las percepciones que un alumno tiene de sí mismo y de su entorno y que le incita a elegir una actividad, a comprometerse y perseverar en su realización con el fin de alcanzar un objetivo” (Kaben, 2011: 5), siendo ésta un fenómeno intrínseco al alumno, que depende en gran medida del

medio en el que se aprende. Abdelkader Kaben (2011) opina que la motivación intrínseca implica el involucrarse en la realización de una tarea o actividad por el placer y satisfacción que ello representa, esto hace posible experimentar el sentimiento de capacidad y autodeterminación que ello conlleva, sin depender de recompensas externas (Kaben, 2011). Existen dos elementos fundamentales en este tipo de motivación; la curiosidad que se presenta como una necesidad natural y la autodeterminación, es decir la posibilidad de elegir su propio comportamiento. La motivación intrínseca puede llegar a bajar cuando las personas sienten presión o control, pero también cuando existen situaciones de competencia, de imposición de tiempo o de vigilancia.

En cambio, la motivación extrínseca, se asocia a la realización de una actividad u objetivo en la que se espera recibir algo a cambio, lo que puede representar para quien lo recibe, una recompensa o una sanción (Kaben, 2011). La motivación extrínseca se relaciona con la realización de una actividad para obtener recompensas y estímulos que valora como una ventaja, o bien para evitar sanciones que le representan una molestia, de esta manera el aprendizaje es motivado por elementos externos al alumno.

Como parte de la motivación se encontraron los indicadores de necesidades de logros, alcances o metas que de acuerdo con la tradicional teoría de Maslow (1991, 2008), correspondería a la teoría de una jerarquización de necesidades humanas, entre las que está la necesidad de estima, que es relativa al respeto y reconocimiento de uno mismo (autoestima que implica la confianza, la competencia, el logro, la experticia, la independencia y la libertad) y de los demás (estatus, fama, reputación). En todos y cada uno de estos elementos está implícita la responsabilidad, así como los sentimientos de cumplimiento y prestigio.

Lo anterior como condición básica para cubrir la necesidad de logros, que de acuerdo con la teoría de la motivación que plantea Mc Clelland en 1953, representa el impulso de sobresalir y tener éxito ante las metas que uno mismo se ha planteado. Esta teoría reconoce también la necesidad de poder, es decir, la necesidad de influir y controlar a otras personas y a los grupos con el propósito de

recibir su reconocimiento, lo cual les hace gozar de reputación y estatus. Finalmente plantea la afiliación, que es el deseo de establecer interacciones amistosas y cercanas con personas y grupos pues les agrada trabajar en grupos y ofrecer ayuda a otros. Por lo que reconocen que es necesario realizar esfuerzos con dedicación, y constancia, es decir con una voluntad inquebrantable, y con persistencia es decir con la firmeza sostenida por un tiempo largo para la consecución de las metas (Kaben, 2011).

La motivación se concreta en intereses específicos, los que de acuerdo con la Real Academia Española es una inclinación, gusto, aspiración o curiosidad hacia un objeto, una persona, o situación, que dependen de factores personales, sociales y culturales. Como se mencionó en el párrafo anterior la motivación implica hacer esfuerzos con dedicación y constancia por lo que entre más interés exista en una o varias actividades, se favorecerá mayor facilidad y dominio en esas áreas. En este trabajo se han considerado tres áreas de interés que se encontraron representados en las producciones de los participantes: intereses académicos, deportivos y artísticos.

Los intereses académicos son los que se centran en los recursos verbales, lógicos y de memoria que permiten la recuperación de todo tipo de información sean estas del área, biológica, humanística, histórica, literaria o matemática. Están presentes cuando los estudiantes se interesan en hacer lecturas pasatiempos, cuando profundizan en las respuestas a los desafíos y problemas que enfrentan, así como una curiosidad particular por lo que les rodea. El pensamiento productivo y creativo permite la solución de problemas desde distintos enfoques por diferentes vías. La aptitud académica hace alusión a la posibilidad de mantener intereses académicos enraizados, que redundan en la obtención de puntuaciones escolares altas (Castro et al., 2010). Por su parte los intereses deportivos tienen que ver con las habilidades motrices finas y gruesas, referidas a la habilidad de emplear el cuerpo con propósitos expresivos específicos como son las diversas disciplinas deportivas, entre ellas el atletismo, los juegos de conjunto, las artes marciales, la natación, el ciclismo.

## **Creatividad**

El tercer elemento que incorpora este modelo se refiere a un alto nivel de creatividad que hace alusión a la capacidad de pensamiento divergente que participa en la búsqueda de soluciones o alternativas ante la necesidad de resolver un problema. Desde esta propuesta el alto nivel de creatividad es producto de una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales.

## **Resiliencia**

Por último, los aspectos resilientes, que son entendidos como la capacidad de una persona o grupo social de soportar frustraciones, crisis y adversidades, pero sobre todo la posibilidad de recobrase y salir con más fuerza de ellas. La resiliencia tiene la capacidad de proteger la propia identidad haciendo frente a las consecuencias de los efectos negativos, además de la flexibilidad para continuar el desarrollo de los procesos cognitivos. El concepto de resiliencia fue utilizado por Werner (1992), al estudiar la influencia de los factores de riesgo, encontrando que los sujetos resilientes pudieron hacer frente a las adversidades gracias a que contaron por lo menos con una persona, fuese esta una persona de su familia o no que lo aceptara de manera incondicional, pues el hecho de sentir que sus esfuerzos, sus capacidades fueron reconocidas y fomentadas como mínimo por esta persona. En este sentido la influencia de una relación amorosa y estrecha con un adulto significativo, se convierte en una influencia positiva que favorece la interacción con su entorno social.

### **c) Modelos Cognitivos**

Los modelos cognitivos consideran las definiciones que se inclinan por conocer los procesos, estructuras y estrategias cognitivas que se utilizan para producir realizaciones superiores. Estos modelos destacan los procesos cualitativos en la elaboración y el procesamiento de la información, ya que aquí lo que importa es el proceso sin interesar el resultado. Las definiciones que hacen referencia a

procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades pertenecen a este enfoque (Cortes, 2010).

Sternberg propone desde este paradigma la Teoría Triárquica de la Inteligencia en 1985, donde subraya la importancia de la intuición o *insight* y la respuesta a lo nuevo en la actuación o solución de una tarea. Desde este planteamiento la inteligencia es concebida como “una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno” (Sternberg, 1985 p. 45). La Teoría Triárquica está compuesta por tres dimensiones básicas de la inteligencia: el contexto, la experiencia y los componentes, que a su vez dan origen a tres subteorías que son la contextual, experiencial y componencial.

Desde esta teoría la inteligencia no se comprendería completamente sin un contexto socio-cultural determinado, de manera que Sternberg (1985) la define como la adaptación al medio a través de las habilidades, los conocimientos y comportamientos requeridos en condiciones y circunstancias específicas. La perspectiva contextualista en este modelo, incorpora otros elementos en el ámbito de la inteligencia que tienen que ver con el comportamiento adaptativo intencional que está más cercano a la personalidad y la motivación que a los aspectos cognitivos puros.

Sternberg (1985) en la subteoría experiencial plantea que la inteligencia se manifiesta en dos momentos: cuando se hace frente a una situación o problema relativamente nuevo y cuando se utilizan los recursos cognitivos de manera automatizada o rutinaria para resolver una tarea exitosamente. De manera que el comportamiento inteligente requiere la adaptación a las nuevas y desafiantes exigencias del entorno, pero también existen ciertas tareas complejas que pueden realizarse solamente cuando determinados procesos mentales han sido automatizados. Por lo que para elaborar la información los individuos planean y elaboran estrategias de manera voluntaria, sin embargo, en la automatización se ponen en juego recursos locales, preconscientes e independientes de los

procesos ejecutivos. En ambos casos los procesos suceden se dan con la experiencia.

A partir de esta propuesta cognitiva, Sternberg (1985) argumenta que las capacidades fluidas están relacionadas con las habilidades para enfrentarse a la novedad, en tanto que las cristalizadas están vinculadas con la automatización de los procesos. Este autor menciona que debe haber una mezcla de comportamientos automatizados y comportamientos novedosos ya que la inteligencia implica los dos tipos de habilidades. Ambas subteorías introducen la relatividad en el concepto de inteligencia al referirse al medio en el que se encuentra inmersa la persona en el caso de la subteoría contextual, y a la experiencia individual y las características de la tarea en la subteoría experiencial (Sternberg, 1985).

La subteoría componencial constituye el sustento central de la Teoría Triárquica de la Inteligencia, porque ella da cuenta de los mecanismos implicados en el funcionamiento inteligente en donde participan componentes en la elaboración de la información. Robert Sternberg entiende por componente el "(...) proceso elemental de información que opera sobre representaciones internas de objetos o símbolos" (Sternberg, 1985, p. 97), ellos son los encargados de traducir las experiencias sensoriales en representaciones conceptuales. Distingue tres tipos de componentes dependiendo de su función y nivel de generalidad: meta componentes, componentes de realización y componentes de adquisición de conocimiento.

Los meta componentes son procesos ejecutivos de orden superior por medio de los cuales es posible planificar, controlar y tomar decisiones en la realización de las tareas. Los meta componentes que propone son: de determinación del problema a resolver, de selección de los componentes subordinados que se utilizaran en la resolución de la tarea, para la determinación de la modalidad de presentación de la información, selección de la estrategia para combinar los componentes a utilizar, determinación de los recursos atencionales, control de la solución, sensibilidad a la retroalimentación.

En tanto que los componentes de realización son los que se utilizan en la ejecución de varias estrategias en la realización de la tarea, estos están al servicio de los meta componentes. Algunos de estos componentes son: la codificación de la información, la combinación o comparación de los datos y la ejecución de la respuesta. Los componentes de adquisición de conocimientos son los procesos empleados para adquirir nuevos datos e información, que son la codificación selectiva, la combinación selectiva y comparación selectiva, estos componentes coinciden con los empleados en la formación del *insight* concepto que Sternberg y Davison (citados en Mora y Martín, 2007) conciben como una combinación de distintos procesos cognitivos. Con base en estos aportes Sternberg desarrolló la teoría de la Inteligencia Exitosa. La profundización en los procesos cognitivos planteados por la Teoría Triárquica de la Inteligencia, hizo posible identificar nuevos elementos que dieron mayor flexibilidad al constructo inteligencia, entre ellos los procesos de pensamiento creativo, la motivación, aspectos emocionales, sociales y contextuales/culturales.

En la Teoría de la Inteligencia Exitosa que desarrolla en 1996, Robert Sternberg considera tres diferentes procedimientos: la inteligencia analítica, inteligencia creadora e inteligencia práctica. La inteligencia analítica hace referencia a la resolución de los problemas y la evaluación de la calidad de las ideas; en tanto que la inteligencia creadora permite la generación de los problemas e ideas; y la inteligencia práctica permite aplicar las ideas y las soluciones en la cotidianeidad (Castro et al., 2010). A partir de estos aportes se enfatiza la importancia del contexto y su relación en el desarrollo de la inteligencia, por lo que se subraya la dimensión contextual y experiencial de la misma, con lo que se pone de relieve los aspectos personales y sociales.

#### **d) Modelos socio-culturales**

Los Modelos socioculturales toman en cuenta aspectos como la familia, la escuela, y la comunidad, además de la orientación económica, política y los valores culturales dominantes como factores intervinientes en el desarrollo de la

superdotación y el talento (Castro et al., 2010). Estos modelos reconocen que la superdotación y el talento solamente se desarrollan a través de intercambios favorables entre factores individuales y sociales pues la adquisición de conocimientos y el desarrollo del talento dependen en gran medida de la interacción de la persona y la sociedad en la que se encuentra inmersa. Dentro de estos modelos destacan los expuestos por Tannenbaum en 1986, Mönks en 1991, y Gagné en 1993 (Zavala, 2004). Los autores que plantean definiciones de este modelo son: Guijarro Sanz en 1976, Alvino Mac Doncel y Richert de 1981, Gagné, 2000 (Anexo 1).

Entre los más representativos es el de Abraham Tannenbaum propuesto en 1986 y revisado en 1997. En este modelo se explica la superdotación como el resultado de cinco factores: habilidad general, aptitudes especiales, factores no intelectuales, factores ambientales y oportunidad. En cada uno de estos factores se consideran dos dimensiones: la estática, relativa a elementos fijos atribuibles a los individuos, y la dinámica, donde están considerados todos los elementos cambiantes relativos al contexto. El modelo de Tannenbaum permitió tener una visión más amplia e integral de la superdotación al considera que era el resultado de una compleja red de características innatas y del contexto con lo que rebasó las fronteras de la capacidad intelectual o la aptitud académica (Blumen, 2015).

Franz Josef Mönks (1991) ubica al individuo en un contexto evolutivo y social, por lo que añade como elementos determinantes a la familia, la escuela y al grupo de pares o amigos al Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, sostiene que la superdotación se despliega solo cuando existe un entorno favorable.

Desde el planteamiento de los modelos socio-culturales la identificación de la superdotación y talento se realiza tomando en cuenta múltiple factores internos o individuales (aspectos cognitivos, con relación a la creatividad, de la personalidad) y externos o sociales (aspectos educativos, valores históricos, utilidad social, entre otros). Desde este enfoque los principios que se privilegian son los inclusivos a través de los que se promueve el desarrollo del potencial de los estudiantes desde una perspectiva cualitativa.

Esta postura considera que la superdotación es multifacética y que está en constante evolución. Para promover el desarrollo de las capacidades se realizan programas que favorezcan y estimulen la superdotación y el talento por medio de la flexibilidad y la mejora de la planificación instruccional. Desde este enfoque se plantea ofrecer una respuesta educativa para atender a la diversidad. Las propuestas de intervención en los modelos socioculturales se orientan a los procesos, y a los contextos en los que participan todos los actores escolares (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

### **Programa Nacional de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos**

En México la Secretaría de Educación Pública implementa la *Propuesta de Intervención: Atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* en el año 2006 para atender las necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación y al talento a través del enriquecimiento dentro y fuera de la escuela. Esta propuesta de intervención educativa aspira a convertirse en una respuesta acorde a las necesidades, intereses y aptitudes de los alumnos en la educación básica desde los principios de educación inclusiva (SEP, 2006).

Desde este planteamiento la inclusión propone un enfoque que pretende identificar y resolver los obstáculos que enfrentan los estudiantes en los currículos, y en los procesos excluyentes que se dan en la cultura escolar; de ahí que se plantea reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas al interior de los centros escolares (SEP, 2006). Desde el modelo social y a partir del principio de integración educativa se utilizó el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, las que son definidas por la Secretaría de Educación Pública como:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra

en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (SEP, 2012<sup>a</sup>, p.5).

Desde esta perspectiva se entenderá a la inclusión desde el planteamiento que hacen Tony Booth y Mel Ainscow (2002) como:

(...) un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (...) (p. 8).

Esta definición reconoce que las barreras que impiden el acceso a la escuela o limitan la participación se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema escolar. Dentro de la educación básica el nivel de primaria se proporcionan los conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, y el aprendizaje de conceptos culturales elementales para el conocimiento e incorporación a su entorno social. Sin embargo, los alumnos con superdotación y talento al estar expuestos a currículos, metodologías, sistemas de evaluación restringidos, así como a ideologías y prácticas excluyentes, se ven limitados al acceso de oportunidades más amplias de participación, aprendizaje y socialización en la escuela.

En opinión de Booth y Ainscow (2002), la inclusión en los centros escolares se puede reflexionar a través de tres dimensiones: a) la creación de culturas inclusivas, b) elaboración de políticas inclusivas y c) el desarrollo de prácticas inclusivas. La primera dimensión creación de culturas inclusivas, hace referencia a la conformación de comunidades escolares seguras, acogedoras, colaborativas, estimulantes, donde cada persona que interviene se siente valorado, lo que permite que todos y cada uno de los alumnos lleguen a tener mayores niveles de

logro, así como al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todos los que participan es decir estudiantes, docentes, familias. Debido a que la propuesta de intervención educativa se plantea desde la perspectiva inclusiva, fue preciso centrarnos en la dimensión de culturas inclusivas para conocer cómo viven la atención escolar los niños y niñas que fueron identificados con superdotación o talento que participaron en esta investigación.

La segunda dimensión la elaboración de políticas inclusivas, tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela que se traducen en la planeación y realización de las acciones necesarias para que todos los estudiantes mejoren su aprendizaje y participación. Desde este planteamiento todas las modalidades de apoyo se orientan hacia el desarrollo de los alumnos. La tercera dimensión da cuenta de la manera en que en el centro escolar se pueda reflejar a través de las prácticas las acciones capaces de generar la creación de las comunidades escolares inclusivas deseadas.

Dichas prácticas aseguran que las acciones aumenten la capacidad de la escuela para dar respuestas a la diversidad de estudiantes. Desde este principio se señala que es fundamental reconocer el conocimiento social y la experiencia que cada niño tienen al llegar a la escuela. Esta dimensión promueve la movilización de los recursos con los que cuenta cada centro escolar y la comunidad en la que se encuentran localizadas las instituciones que colaboran para lograr que todos los estudiantes aprendan y participen en la escuela (Booth y Ainscow, 2002).

Debido a que la propuesta de intervención educativa se plantea desde la perspectiva inclusiva, fue preciso centrarnos en la dimensión correspondiente a la creación de culturas inclusivas para conocer cómo viven la atención escolar los niños y niñas que fueron identificados con superdotación o talento que participaron en esta investigación. Para tal efecto es necesario partir de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos en los que esta cimentada la Propuesta de Intervención: Atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (superdotación) y talentos específicos. Dicha propuesta tiene sus

fundamentos teóricos en el *Modelo de los Tres Anillos* de Joseph Renzulli (1978), y en los modelos de Mönks y Van Boxtel (1992), Tannenbaum (1991) y Gagné (2000) cuyo enfoque es el socio-cultural en ambos casos (SEP, 2006).

La última contribución teórica de la Propuesta de Intervención: Atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (superdotación) y talentos específicos, es el Modelo Diferenciador de la Superdotación y el Talento de Francoys Gagné (2000), en donde se define a la superdotación como:

(...) la posesión y uso de habilidades naturales superiores, no entrenadas y espontáneamente expresadas (llamadas aptitudes o dones), en al menos un área de habilidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de su grupo de edad (p.1).

En tanto que al talento se refiere como:

(...) dominio destacado de habilidades, conocimientos o destrezas sistemáticamente desarrollados en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior del grupo de su misma edad que cultiva o ha cultivado ese campo (p.1).

De esta manera Gagné (2000) establece una diferencia muy clara entre superdotación y talento, refiriéndose al talento como las aptitudes naturales, que se convierte en talento cuando existen procesos de aprendizaje, entrenamiento y práctica que se expresan en distintos campos de la actividad humana.

La Secretaría de Educación Pública define a las Aptitudes sobresalientes (superdotación) como la capacidad que tiene una persona de destacarse por sus altas capacidades naturales, las que se desarrollan como fruto de la experiencia educativa en la familia, la escuela y la comunidad, que le permiten funcionar con dominio y eficacia para la satisfacción de las exigencias del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social y artístico o acción motriz (SEP, 2006).

Esta conceptualización coincide en lo general con los criterios de países de América del Norte, del Sur y países europeos (Anexo 1). La situación de destacarse cualitativamente se relaciona con la manera de realizar una actividad o producto con relación a un contexto determinado para lo que se considera los recursos y las estrategias que se traducen en una forma pertinente y especial de expresar las aptitudes, dentro de un contexto social y cultural específico (SEP, 2006). Es importante destacar el reconocimiento de contexto facilitador referido a la familia, la escuela y el grupo social al que pertenece que permiten la potenciación o expresión de las capacidades y habilidades.

## Capítulo 6. Escenarios y contextos de investigación

### Los Guerreros Águila y sus mundos

Figura 5. Cuauhtli Totem del cuauhpilli (Guerrero águila<sup>68</sup>)



#### Cultura material

Este capítulo muestra el escenario y los contextos materiales y simbólicos en los que se desarrolló la investigación. Se describen las condiciones físicas, socioeconómicas y culturales de las familias, de las escuelas y comunidades a la que pertenecen los niños y niñas que dieron origen a este trabajo. el reconocimiento de la dimensión sociocultural de los participantes es fundamental en la comprensión de las representaciones que sobre la superdotación y talento

---

<sup>68</sup> Los guerreros Águila *cuāuhpipiltin* (en singular *cuāuhpilli*, 'noble águila') fueron los que al lado de los caballeros Jaguar formaban parte de la elite guerrera del antiguo imperio azteca. Estos guerreros fueron los únicos que no estuvieron restringidos para formar parte de este grupo por el derecho de clase, por lo que podían ser admitidos aun los pertenecientes a la clase más baja de la sociedad azteca, los *macehuales*. Todos los jóvenes varones se formaban en las escuelas *Teipochcalli* (destinada a los plebeyos) en donde aprendían los métodos de guerra y el uso de armamento; y cuando algunos de ellos mostraba agudeza y destreza mental podía continuar preparándose en el siguiente nivel o escuela *Calmecac* (reservado para los hijos de los nobles) en la que recibían preparación para la administración y el gobierno imperial. La educación que recibían ahí

tienen los mismos, ya que éstas se nutren de ideas, creencias, imágenes, valoraciones y actitudes construidas a través de las interacciones sociales con su entorno. Dichas representaciones están matizadas por las condiciones sociales y económicas específicas del contexto inmediato y la realidad en la que viven estos estudiantes.

Por este motivo los espacios y la cultura material constituyeron categorías esenciales para la comprensión del significado de éstos aspectos. Entendemos por cultura material como la define Nadine Pence (1998), todos aquellos objetos o artefactos creados por el hombre los cuales comunican los pensamientos o la cosmovisión de una cultura por medio de signos y símbolos. Para hacer la descripción del escenario de investigación se utilizó la observación participante y las entrevistas no estructuradas (Delgado y Gutiérrez, 1999; Valles, 2003) desde una perspectiva antropológica, además de recurrir a información proporcionada por documentos consultados en línea para bosquejar de manera global la cultura material y simbólica de la localidad, la historia de estas poblaciones y la organización socio-económica de sus habitantes.

La categoría de cultura material ayuda a entender como los actores se apropian selectivamente de pensamientos, normas, prejuicios y estereotipos a través de los significados culturales que se comunican y se intercambian por medio de diversas formas materiales (Pence, 1998). Estas formas materiales permiten el establecimiento de vínculos entre las personas y los espacios, los cuales generan procesos afectivos, cognitivos e interactivos en las acciones de las personas, de los grupos y colectividades (Vidal y Pol, 2005). Esa comunicación e intercambio se construyen en gran medida por las imágenes de sí mismos y de los otros, 'pues lo que -se sabe-, se fundamenta en lo que se ha aprendido a ver, sentir y experimentar por medio del mundo material' (Onians citado en Pence, 1998). Esto ocurre por medio de una identificación simbólica a través de la cual 'las personas y el grupo se atribuyen las cualidades del entorno como definitorias de su identidad' (Vidal y Pol, 2005, p. 283).

El estudio de la construcción de las relaciones entre las personas y los espacios, desde la perspectiva psicosocial, constituye una herramienta clave en la forma de generar significados y vínculos con los entornos; ella proporciona información valiosa en relación con la inclusión y la exclusión de personas y grupos (Vidal y Pol, 2005) a través del concepto de 'espacio simbólico' urbano que alude a la relación que existe entre los ambientes y los procesos de identificación (Valera, 1996). Dado que los espacios y la cultura material constituyen elementos fundamentales para la interpretación del mundo social, en este trabajo trataremos de aproximarnos a los espacios, cultura material y simbólica con la que se relacionan de manera cotidiana los actores implicados (Geertz, 1996).

Durán-Naruki (citado en Mejía, 2011) menciona que las personas aprenden del 'lugar' que tienen y el valor que la sociedad les otorga a través de las interacciones cotidianas con los ambientes físicos y sociales, enfatiza que el ambiente escolar y el salón de clases comunican a los estudiantes además de los valores propios de la cultura escolar los valores que imperan en la sociedad. Por su parte investigaciones como las de Cooper-Markus y Sarkissian (1986), Fine, Burns, Payne & Torre (2004), Maxwell (2003) (citados en Mejía, 2011) encontraron que si el mensaje que transmite la escuela a los niños y jóvenes comunica que ellos tienen poca prioridad para la sociedad, habrá un impacto en la evaluación que hagan de sí mismos, reflejado en una autoestima baja que puede afectar su desempeño, motivación y/o participación en las actividades escolares.

Con respecto a la cultura material nos centraremos en las construcciones de estas localidades entre ellas las esculturas, casas, escuelas, muros, bardas y rejas de esta zona geográfica, así como en los significados y simbolismos de estos objetos y lo que ellos comunican a los participantes, al igual que John Onians sostenemos que "las edificaciones son tan útiles para nuestros cuerpos como para nuestras mentes pues ellas cubren funciones tanto físicas como psicológicas" (citado en Pence, 1998, p. 794), por lo que tendríamos que alcanzar a comprender estos signos culturales para poder entender lo que significan para la población que forma parte de este estudio.

Los objetos materiales cubren necesidades físicas y psicológicas. Físicas en tanto sirven para brindar resguardo, satisfacción de necesidades básicas, disfrute, además de protección para evitar ‘daños’ o ‘perjuicios’ en las personas mismas o en las propiedades, psicológicas, porque resuelven incertidumbres y angustias con base en lo que las personas ven, sienten y experimentan. Al igual que Onians (citado en Pence, 1998), sostenemos que los contextos son terrenos emocionales, gran parte de las experiencias trascendentales de los seres humanos se fijan y conforman en los espacios, en los entornos emblemáticos y en los paisajes entre otros, en los cuales se da el proceso de construcción de significados.

Al analizar estas condiciones a partir de los principios de integración e inclusión social inferimos que a mayor presencia de espacios físicos abiertos, comunes y de intercambio recíproco, mayor posibilidad de interrelación participación, convivencia y cooperación cuya significación sería la percepción de seguridad, confianza, adaptación, tranquilidad, aceptación con nuestro entorno físico y social; permitiendo una mayor posibilidad de lograr la integración e inclusión de los diversos individuos y los grupos sociales que comparten un mismo territorio. Por el contrario, asumimos que, a mayor limitación o reducción de espacios, restricción de la movilidad e incremento de las prácticas de privatización de espacios comunes se reduce el intercambio y la convivencia generando percepciones y sensaciones de inseguridad, desconfianza e intranquilidad social con lo que se crean prácticas desintegradoras, de marginación y exclusión.

Partimos del hecho que las edificaciones, bardas, muros y rejas son objetos con los que se delimita, cerca, y protege lo que se encuentra contenido al interior de las propiedades como son las personas, viviendas, vehículos, herramientas para la vida cotidiana individual y colectiva. De esta manera las personas experimentan una sensación de estar cubiertos y protegido contra los ‘riesgos’<sup>69</sup> o

---

<sup>69</sup> Riesgo entendido como la medida del alcance del peligro que representa un evento no deseado para las personas, el que se expresa en términos de la probabilidad vinculada a las consecuencias de un evento no deseado Real decreto 314/2006 del código técnico de edificación del Ministerio de vivienda en España disponible en línea [http://www.caatvalencia.com/cte/pdf/RD\\_314\\_06\\_act250108.pdf](http://www.caatvalencia.com/cte/pdf/RD_314_06_act250108.pdf). En tanto que ‘daño’ como ‘el efecto de dañar’ es definido por la Real Academia de la Lengua Española como causar detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia. Consultado en línea.

‘daños’ que pudieran ‘sufrir’. En la acción de delimitar esta territorialidad también se determina lo que se incluye o excluye. Esto lo ejemplifican los participantes en sus narrativas cuando señalan que existen zonas que forman parte de nuestro escenario de investigación que están cerradas y aisladas del resto del territorio lo que limita las interacciones sociales de los habitantes actualmente. Para conocer con mayor profundidad lo que leen de esta cultura material las personas que participaron en la investigación describiremos el escenario de investigación, y mostraremos por medio de las narrativas los significados que tienen para los habitantes del lugar.

### **Colonias “Las Águilas”, “Loma del Águila”, “Acapantzingo” y “Chapultepec”: Territorio náhuatl**

La zona escolar 039 del sector 1 del subsistema de educación primaria del municipio de Cuernavaca, Morelos, está formada actualmente por 4 escuelas públicas y 14 escuelas particulares. Las cuatro escuelas públicas que formaron parte del escenario de investigación son: “Alfonso N. Urueta C.”, “Estanislao Rojas Zúñiga”, “Niños Héroe de 1847” y “Rafael Ramírez”, que funcionan bajo el esquema de tiempo completo de 8:00 a 16:00 horas.

En esta zona escolar han ocurrido algunas reestructuraciones significativas en los últimos años. En primer lugar, se puede observar una reducción significativa en la cantidad de escuelas públicas con relación a las privadas en los últimos 20 años (población). La primera de ellas es que las escuelas públicas se redujeron en cantidad, pues de las seis que existían en la actualidad solamente operan cuatro; desaparecieron los dos centros escolares que funcionaban en el turno vespertino, lo cual, representó que los estudiantes inscritos en este turno se incorporaran a las escuelas matutinas o que se inscribieran en otra zona escolar. Algunos de ellos tuvieron que salir de su escuela para ir en busca de otro centro escolar, con las implicaciones que ello conllevó. Esta situación también significó una reconfiguración en el contexto escolar social ya que, por lo general, la mayoría de los niños que asisten a la escuela en el turno vespertino se caracterizan por estar en situaciones socioeconómicas y académicas desfavorables, las interacciones

sociales que se dan al interior de los grupos están matizadas por las representaciones sociales de 'riqueza' y 'pobreza'.

Los centros escolares antes citados están localizados en la región sureste del municipio de Cuernavaca que abarca la colonia Las Águilas, Loma del Águila, San Miguel Acapantzingo y Chapultepec. La escuela Alfonso Nezahualpilli Urueta se ubica en el punto medio de las cuatro escuelas, están separadas sólo por unos cuantos metros, de manera que entre la escuela Alfonso N. Urueta Carrillo y la escuela Rafael Ramírez, en dirección este, hay una distancia aproximada de cuatrocientos metros, en dirección oeste entre la escuela Alfonso N. Urueta a la escuela Estanislao Rojas Zúñiga, hay alrededor de un kilómetro y entre la escuela Alfonso Urueta y la Niños Héroes de 1846, en dirección norte, media un kilómetro y medio; se puede decir que las cuatro comparten una zona geográfica con características similares.

### **Aspectos geográficos, históricos, y socio-económicos de la zona**

Un hallazgo simbólico relevante para los habitantes de este territorio fue el monolito<sup>70</sup> en el que se aprecia el grabado de la cabeza de un guerrero Águila que data del periodo posclásico (Smith, 2010) encontrado en la localidad. Dicha roca permaneció por varios años en las instalaciones que ocupara la fábrica Textiles Morelos en la colonia Chapultepec y posteriormente fue ubicado en el Museo Regional *Cuauhnáhuac* en el interior del Palacio de Cortes donde puede ser apreciada. Esta inscripción da cuenta de la cultura material que heredara la cultura Tlahuica al pueblo morelense. Este acontecimiento dotó de una dimensión simbólica a este objeto que forma parte significativa de la identidad de este territorio (Giménez, 1997). En la imagen 10 se muestra la cabeza de un águila en el acueducto ubicado en la colonia FOVISSSTE Las águilas punto intermedio donde se localizan las escuelas del escenario de investigación.

---

<sup>70</sup> Información proporcionada por profesoras Lilia Salgado Brito y Lucía Virginia Herrera Barrera de la escuela Rafael Ramírez (comunicación personal el día 16 de Marzo de 2012) a quienes agradecemos la colaboración.

### Fotografía 1. Escultura de cabeza de águila



Fotografía 1. Escultura Cabeza de Águila que remata el acueducto, un emblema de la localidad. Fotografía personal.

Este símbolo adquirió tal relevancia para los habitantes del lugar que se conserva hasta la actualidad dando nombre a las colonias y los espacios públicos que comparten los pobladores de la zona. Entre ellos se puede mencionar los nombres de las colonias ‘Las Águilas’ y ‘Lomas del Águila’; dos unidades habitacionales, ‘FOVISSTE Las Águilas’ y ‘Magisterial Las Águilas’. Algunos negocios de la región también reciben ese nombre. El acueducto de la época colonial ubicado en la parte norte de estas colonias contiene la imagen emblemática del Águila cuyo remate de piedra es justamente la ‘cabeza de un águila’, que evoca la presencia de los guerreros Águila del imperio Tlahuica<sup>71</sup> en este territorio. Esta representación forma parte además de la información que

---

<sup>71</sup> Uno de los grupos aztecas que vivieron en el altiplano central de México (el valle de *Cuauhnahuac* (Cuernavaca) y *Huaxtepec* (Oaxtepec) en un período anterior a la conquista española (Smith, 2010).

nutre la mitología creada en su entorno que conservan y transmiten los habitantes de la que se hablará en el apartado de identidad cultural de este capítulo.

Este territorio constituye la parte baja del municipio de Cuernavaca del estado de Morelos. Un poco más de la mitad de esta ciudad capital está localizada en el eje Neovolcánico, la otra mitad está ubicada dentro de la Sierra Madre del Sur donde se enclava el escenario de la investigación. La jurisdicción del municipio principia en el corredor biológico Chichinautzin que corresponde a la parte alta, franja boscosa constituida por altos y copiosos árboles de entre 15 y 30 metros, cuyo suelo permea la abundante agua que recibe de la precipitación pluvial. En opinión de Víctor H. Sánchez (2006) esta característica le proporciona al suelo un elevado índice de absorción y retención de agua, la que paulatinamente desciende hasta llegar a las planicies del sur y emerge en los manantiales de esta área. Aquí la vegetación de tipo selva baja caducifolia, está constituida por árboles de entre seis y quince metros de altura.

Entre los principales abastecedores de agua del territorio están los manantiales de Chapultepec ubicados en la colonia del mismo nombre, sitio donde nace el río Apatlaco. Éste, recibe las descargas de las barrancas del centro y occidente de Cuernavaca durante el temporal entre las que destacan la del Túnel, y Amanalco. Se sabe que la biodiversidad en esta zona ha sido abundante, destacándose la presencia de Pinos, Encinos, Eucaliptos, Ahuehuetes, Jacarandas, Fresnos, Amates y frutales como el Ciruelo, el Guayabo y el Huamúchil. Todos ellos diversos, cuyas características y cualidades físicas, químicas y biológicas han sido fundamentales para el hombre, además de proporcionar oxígeno, frutos comestibles, utilización medicinal, han sido la base en fabricación de herramientas o productos de uso básico en la actualidad (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 2010).

La abundante agua en esta zona permitió en tiempos prehispánicos la práctica del cultivo de algodón (Maldonado, 1990; Santamarina, 2006; Smith, 1986), del maíz y el frijol (Cyphers y Spitalier, 2010; Sánchez, 2006, Smith, 2010) Las culturas asentadas en este lugar, entre ellas la Tlahuica, apreciaron y utilizaron los recursos naturales y las condiciones favorables para el cultivo de las

tierras en estas pequeñas planicies, dando una alta producción en los cultivos de autoconsumo y el trueque de sus excedentes (Sánchez, 2006): al maíz y frijol se sumaron otros productos entre ellos vegetales y tubérculos que nacían en el campo o en las tierras de cultivo, así como una amplia variedad de animales silvestres que constituyeron la base fundamental de su alimentación.

La relevancia de la información que se ha ofrecido hasta este momento estriba en resaltar la riqueza de la zona geográfica en la que están localizadas las escuelas y viviendas de los participantes, como un territorio que ha poseído una abundancia acuícola desde tiempos remotos que le brinda un clima semicálido subhúmedo dotándole de una exuberante vegetación (Sánchez, 2006); de ahí la belleza de sus paisajes y la benevolencia de su clima. Lo que favoreció que este territorio haya sido apreciado tanto por los antiguos como por los actuales habitantes como un lugar amplio, basto y diverso que describen los entrevistados de la siguiente manera:

(...) en Chapultepec, Acapantzingo, Atlacomulco eran contaditas las casas que se veían, así como en las películas una casita aquí otra hasta la otra loma (...) incluso conocían (...) a toda la gente de por aquí, porque mi mamá se venía a vender en las casitas que había, a vender verdura, entonces conocía a la gente pues era poca en aquel entonces (...)

[Elvira habitante del lugar]

Jardines y toda la parte de la calle donde están ahora los Dones [Nombres de las calles: Don Javier, Don Mario, Don Gabriel, en la colonia Jardines de Acapantzingo], era (...) la barranca así hermosa, todo vegetación, en las noches, veías luciérnagas al caminar por las banquetas una cosa así bonita, y ya conforme fueron comprándose todas esas casas, y vieron que tenía pegue y todo porque pues estaba bonito, pues ya empezaron a construir, construir, al punto de que pues ya no hay ni un jardín (...).

[Miriam habitante del lugar]

Los informantes hacen mención que la mancha urbana ha tenido un impacto tan to en la diversidad de la flora y fauna como en las condiciones sociales, se infiere por sus opiniones que esos sitios abiertos, extensos y agradables caracterizados por la biodiversidad de la flora y fauna, que aquí han habitado se han ido

reduciendo considerablemente e incluso desaparecieron por el proceso de urbanización. Estos panoramas producían en los pobladores percepciones de bastedad y abundancia de recursos naturales los que podían apreciar y disfrutar sin restricción donde todos y cada uno de los elementos coexistían contribuyendo cada uno al beneficio colectivo. Señalan también que la reducción de espacios abiertos y comunes ha limitado la posibilidad de establecer interrelaciones e intercambios que favorecen la colaboración y cooperación entre los habitantes; en consecuencia, ha afectado la conformación de redes de apoyo y la cohesión social.

Con el paso del tiempo, los habitantes han sido testigos de la fragmentación de las interacciones y la conformación de redes sociales de apoyo y colaboración que caracterizaron a las culturas ancestrales, dando paso a prácticas clasificatorias y excluyentes evidenciadas a través de la cultura material. A continuación, haremos un recorrido rápido, pues este trabajo no pretende hacer una revisión minuciosa, para subrayar algunos aspectos relevantes que dan cuenta de los significados que actualmente nos ayudan a entender y explicar los procesos de inclusión o exclusión entre los pobladores.

### **Época prehispánica**

De acuerdo con lo expresado por Michael Smith (2010) la cultura Tlahuica se estableció al occidente del estado de Morelos entre los años 950 y 1519 (Cyphers y Spitalier, 2010), región correspondiente a lo que fuera el Valle de *Cuahunáhuac* (Cuernavaca) que fue la capital más grande durante el posclásico (Smith, 2010).

La cultura Tlahuica se expandió hasta convertirse en un imperio complejo, fuerte e independiente por medio de un proceso particular (Cyphers y Spitalier, 2010), pues por lo que sugiere Smith (2010) la subyugación al imperio de *Tenochtitlan* no se realizó de manera coercitiva, sino a través de la cooperación entre las dinastías dirigentes, a cambio de la autonomía casi total del pueblo Tlahuica para tratar los asuntos locales, lo que permitió que su aporte tributario se distribuyera de manera más equilibrada entre la contribución local e imperial, lo

que a la vez permitió el incremento de su economía y poder, distinto a lo que ocurrió con los otros grupos vecinos.

Smith (2010), menciona que la actividad principal de los Tlahuicas era la agricultura, la que practicaban la mayoría de los habitantes, cuyas tecnologías se destacaron por los sistemas de irrigación mejorados, los que les permitió cultivar el algodón en grandes cantidades para su comercialización, derivado de ello, desarrollaron el hilado y el tejido. Cabe señalar que, si bien los productos de la labranza eran objeto de intercambio comercial, ni sus tierras, ni su trabajo eran objeto de comercialización. Otra de las actividades preponderantes de los Tlahuicas fue su arquitectura monumental, cuyas estructuras habitacionales dan cuenta de su complejidad social, en tanto que sus templos, sus defensas militares, sus cuevas y observatorios mostraron sus bastos conocimientos arquitectónicos, que se ampliaban a la herbolaria, medición del tiempo y la astronomía.

La cultura Tlahuica se destacó también en el desarrollo de la cerámica, de la escultura y del tallado de obsidiana, el cuarzo, basalto y el hueso (Cyphers y Spitalier, 2010; Smith, 2010). Los pueblos que habitaron el centro de México, entre ellos el pueblo Tlahuica, compartían muchos elementos culturales pues provenían de un pasado histórico común, lo que les confería ciertas semejanzas, entre ellas su lengua, su religión, su economía (mercados, sistema de intercambio y propiedad), sus patrones y organización social que dividía a los nobles de los plebeyos, reconociendo la importancia del *Calpulli*<sup>72</sup>, de sus instituciones sociales y su vida cotidiana, que se estrechaba aún más, por la interacción comercial y social entre las distintas regiones (Smith, 2010).

Otro elemento central en la vida de los pueblos mexicas fue su rica vida ceremonial, pues los vestigios encontrados señalan que, este pueblo practicó rituales domésticos para el cuidado de la salud, de la fertilidad, y en el culto a sus dioses. En tanto que otras ceremonias se realizaban de manera colectiva en los templos comunales los que eran conducidos por los sacerdotes, una importancia

---

<sup>72</sup> El *Calpulli* era considerada la unidad fundamental de la organización social del pueblo mexica (Redfield, 1982)

especial concedía a las celebraciones funerarias y los entierros (Smith, 2010). Pero quizás una de las interacciones de mayor trascendencia entre la gente que habitó este territorio morelense fue su 'participación en una gran red de intercambio social, a través del cual compartieron creencias, ideas e informaciones, estilos artísticos y prácticas sociales' (Smith, 2010, p. 155).

## **Identidad cultural**

Cuando se preguntó a las primeras profesoras entrevistadas de la escuela Rafael Ramírez, quienes además de trabajar en las escuelas de esta zona durante muchos años han vivido y crecido en esta localidad, por los antecedentes históricos de las escuelas, hicieron referencia al monolito grabado con la cabeza de 'Guerrero Águila', acontecimiento que inferimos tiene una significación particular por la manera que ha sido referido por las informantes quienes dejaron ver la emoción de alegría que este suceso les producía. Acontecimiento que tuvo relevancia para los pobladores del lugar quienes decidieron recuperarlo de manera emblemática para nombrar calles, conjuntos habitacionales y negocios como lo expresamos previamente. Otra referencia al mismo tema lo hace Leonel, uno de los participantes en esta investigación al preguntarle sobre el tema de la superdotación y talento expresándolo de la siguiente manera:

(...) muy bonito y todo, la brisa, la fauna hay muchos animales, si por eso les gusta México bueno, aunque no tengan muchas riquezas "este", digo muchas riquezas así de cómo (...) de edificios y todo eso, "no"; pero (...) riqueza cultural, la cultura (...). La cultura es lo que nos distingue de los demás (...) la cultura, (...) de los morelenses antes eran, éramos, Tla, Tla, Tlahuicas (...)

[Leonel 10 años, 4° de primaria]

[El monumento] El del águila, el águila que escupe agua dice que está padrísimo, pero que en un museo está uno original, que está el águila así completa, (...) que la dibujaron que la hicieron los mismos Aztecas; y el pico así puntiagudo (...) ves a la piedra no se le puede hacer ni un pico o algo así no, y ellos sí (...) dotados pues de la imaginación y todo eso y de

inteligencia, porque dicen que ellos (...) con un espejito negro (...) veían Marte, Neptuno, la Luna, Júpiter, el Sol pero así bien de cercas.

[Leonel 10 años, 4° primaria]

Podemos ver en la narrativa de este chico como aparece la primera función de la identidad construida a partir de la cultura material, que marcan las fronteras entre el nosotros y los 'otros' en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social para diferenciarse de los demás como lo señala Gilberto Giménez (2005) cuyo rasgo distintivo es la interiorización de la cultura Tlahuica.

Por lo que al identificarse con esta cultura se asumen también los atributos de pertenencia social que implican la identificación en este caso con los Tlahuicas por compartir el mismo territorio. Por otra parte en relación a los atributos particulares, Leonel plantea atributos caracterológicos relativos a la noción que tiene del talento, es decir, a las capacidades individuales de creatividad e inteligencia, lo que da cuenta de su auto identificación con la cultura Tlahuica, resultado de como se ve y como lo ven los demás de acuerdo con los plantean teóricos en el campo de la superdotación y talento, en un proceso dinámico y cambiante de interacciones cotidianas como lo señalan Vidal y Pol (2005). Ambos atributos se conjugan para constituir la identidad única y multidimensional de cada persona como lo expresa Giménez (2005).

### **Época colonial**

Entre los años 1521 y 1810 se operó un giro en la economía y organización social al pasar de la agricultura de producción artesanal prehispánica del algodón, maíz y frijol al cultivo de la caña de azúcar, arroz y hortalizas a gran escala en las haciendas establecidas en Atlacomulco y Temixco. Este sistema de propiedad y modo de producción de origen español demandó mayores extensiones territoriales, madera y grandes cantidades de agua, lo que llevó a los hacendados a acapararlos en detrimento de los cultivos campesinos cuyas tierras se vieron cada vez más limitadas de acuerdo con las indagaciones de Víctor A. Sánchez

(2006). Hecho que generó conflictos de manera constante entre la gente del pueblo y los hacendados con lo que se afectaron las relaciones de cooperación e intercambio lo que daría lugar a la lucha armada zapatista entre los años 1911 y 1919 en defensa de las tierras campesinas.

Aunque la pugna se resolvió mediante un aparente beneficio para el pueblo la posesión de las tierras para su cultivo con la Reforma Agraria. Este beneficio de 'poseer las tierras' era parcial pues nunca gozaron de libertad política para su utilización. Esta posesión fragmentada permitió a los ejidatarios y lugareños la satisfacción de su consumo familiar y la comercialización de sus excedentes en las plazas cercanas, lo que también les permitía obtener recursos económicos para adquirir otro tipo de bienes, entre ellos artículos de primera necesidad, además de sus herramientas de labranza, lo que representó una relativa prosperidad campesina (Sánchez, 2006).

### **Durante el Porfiriato**

La tendencia del crecimiento económico del periodo presidencial porfirista siguió su curso, y durante el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) se impulsó el desarrollo del campo bajo un modelo agroexportador, sin tener presente el consumo y autosuficiencia alimentaria para el estado de Morelos, ni el desarrollo de la economía campesina. En opinión de Víctor H. Sánchez Reséndiz (2006), la llegada de la modernidad también impactaría a este municipio bajo el gobierno del presidente Miguel Alemán, quien a mediados de siglo autorizó la construcción del libramiento de Cuernavaca en la autopista México-Acapulco, lo que posibilitó que el estado se convirtiera en un paso turístico cuya falta de planeación provocó que se afectaran las pocas parcelas productivas de los poblados de Chamilpa, Ocotepec, Ahuatepec, y Acapantzingo.

Este evento, impulsó el desarrollo de los balnearios y otros sitios de interés involucrando una explotación inmobiliaria de terrenos ejidales y comunales, ya que gracias a su clima y a su exuberante vegetación el estado de Morelos se convirtió

en un atractivo turístico para las élites en distintas épocas<sup>73</sup>. Este hecho, provocó que incrementara la demanda y adquisición de propiedades en esta región. Sin embargo, al seguir la evolución e historia del municipio se puede inferir que la posesión de predios, la economía y la cultura campesina se restringió por las imposiciones de los sistemas y grupos dominantes (Morayta y Saldaña, 2014).

Otros dos eventos económico-sociales provocaron un cambio decisivo en el panorama del paraje agrícola y social de esta zona, la apertura de la actividad fabril de la Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca (CIVAC) establecida en el municipio vecino de Jiutepec. En este conjunto, se establecieron varias industrias cuyos residuos contaminantes han sido descargados en barrancas, ríos y apantles, esta contaminación además de afectar a los mantos acuíferos que regaban los campos de cultivo y la flora silvestre, ha acabado con varias especies endémicas de la zona. Este asentamiento industrial originó un considerable incremento poblacional en el municipio, ya que muchos obreros abandonaron sus estados de origen (Morayta y Saldaña, 2014) para establecerse de manera irregular en las zonas marginales de Cuernavaca y Jiutepec en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. Este grupo se sumó a los campesinos locales que fueron paulatinamente desplazados y marginados a las afuera de la ciudad.

De esta manera, se efectuó la ocupación ilegal de tierras ejidales y comunales, la falta de recursos les llevó a la improvisación de sus viviendas edificadas muchas veces en zonas inapropiadas, sin cubrir con las condiciones mínimas para su edificación, muchas de las cuales descargaron también sus aguas negras, sobre las aguas residuales o subterráneas utilizadas para el riego de los cultivos, lo que incrementó su contaminación (Morayta y Saldaña, 2014).

---

<sup>73</sup> Por su exuberante y bella vegetación ha despertado el interés de nobles aztecas, conquistadores, y gobernantes entre otras figuras públicas, algunas de los cuales han instalaron sus residencias y palacios en grandes extensiones territoriales en la zona de Acapantzingo, Amatitlán y Atlacomulco, entre ellos: Moctezuma, Hernán Cortés, Borda, Maximiliano de Habsburgo, generales como Elías Calles y Álvaro Obregón (Ayudantía de Acapantzingo, 2008).

Actualmente se puede observar que los terrenos ejidales de esta planicie dedicados al cultivo de hortalizas e invernaderos se han reducido considerablemente y que la actividad agrícola descendió significativamente en las últimas décadas, transformándose en ocasiones en cultivos de abastecimiento en los patios los cuales han sido esencial para la subsistencia económica, social y cultural de estos pobladores (Morayta y Saldaña, 2014).

Lo esbozado hasta el momento cobra relevancia para este trabajo, pues la actividad agrícola es una de las principales fuentes de ingresos económicos de algunas familias de los estudiantes de nuestro universo de estudio, otras más, están dedicadas al comercio informal, así como a la prestación de servicios en empleos y subempleos escasamente remunerados como se expone más ampliamente en los párrafos siguientes. Una porción baja, realizan trabajos técnicos, en tanto que un menor número poseen formación profesional con un sueldo bien remunerado.

Esta es la situación socioeconómica de un porcentaje significativo de estudiantes que asisten a escuelas públicas en Cuernavaca Morelos, al igual que en muchos estados de la República Mexicana. En relación a las familias a las que pertenecen los estudiantes que participaron en esta investigación esta condición se ha traducido en escasos recursos materiales y económicos, y con ello, la reducción de posibilidades para continuar su formación académica y profesional inquietud que apareció de manera sistemática en las narrativas de la mayoría de los participantes, cuando hablan sobre las posibilidades que estos estudiantes tendrán de desarrollar todo su potencial en el futuro.

A continuación, hablaremos de los contextos y de la cultura material de las escuelas como parte del escenario de investigación con el propósito comprender la manera en que las estructuras conceptuales se entrelazan, ya que estas se presentan superpuestas, irregulares, borrosas, volátiles, no explícitas como lo menciona Geertz (1996).

## Percepciones en la actualidad

En opinión de Smith (2010) la historia y la sociedad morelense se vieron influenciadas por la cultura social Tlahuica, costumbres, prácticas y las instituciones tuvieron una continuidad en el período colonial, pues se respetaron por casi 300 años. Su organización social y política se basaba en el *altepetl*<sup>74</sup>, cuyas ciudades se practicaba la ‘cooperación que se daba a través del comercio, el ritual y la diplomacia’ (Smith, 2010, p. 138). Sin embargo, esta cooperación y colaboración se ha diluido paulatinamente de acuerdo con lo expresado por los entrevistados.

Estas interacciones de suma trascendencia y valía social se han transformado, prueba de ello es lo que ocurre en el escenario y los contextos de nuestra investigación donde a decir de los participantes la comunicación, la relación y la conformación de redes sociales entre los habitantes se ha visto afectada por las delimitaciones, distancias físicas y simbólicas que se han construido entre unos y otros pobladores, en donde, de acuerdo con la información proporcionada por los habitantes en sus narrativas, los lazos solidarios se ha fracturado afectado significativamente la interacción entre los distintos grupos sociales que en este espacio convergen.

En los párrafos siguientes describiremos la cultura material y los significados que tienen desde la interpretación de los habitantes. Por medio de las edificaciones de grandes proporciones como son las viviendas, bardas, muros y rejas se comunican mensajes de demarcación territorial y de espacios simbólicos. Las características y dimensiones de estos símbolos, por lo que inferimos a partir de lo expresado por los entrevistados, limita la interacción y la convivencia lo que fomenta el desconocimiento y desvinculación entre los pobladores. En los testimonios vertidos por los participantes en esta investigación, se puede corroborar esto cuando narran las relaciones que establecen con las personas con las que de alguna manera sostienen vínculos sociales directa e indirectamente.

---

<sup>74</sup> El *altépetl* eran pequeños estados agrupados en estados más grandes (Smith, 2010).

Ellos mencionan que, en las casas, residencias, quintas, fraccionamientos, exclusivos existen muros muy altos y anchos que los separa del resto de los pobladores, los mantiene aislados, marcándose las diferencias y distancias entre unos y otros. A través de las opiniones de los entrevistados se puede apreciar la clasificación, separación y valoración de las personas en estos contextos sociales, lo que se reproduce en el ámbito escolar desde muchos años atrás (Granja, 2009).

(...) vivían en la casota [al referirse a la familia, encargada del cuidado y mantenimiento de una quinta] nosotros íbamos: -'Ah mira vamos a casa de tal, y la casa de tal'- era la casota con alberca, con jardín (...) Sí porque como que en la semana era de ellos (...), entonces pedían permiso, podían hacer una reunión, (...) le pedían permiso a los patrones y hacían la fiesta (...) el cumpleaños del niño (...) que si la alberca que si esto, que si el otro, (...)

[Gregorio habitante del lugar]

(...) en 'Los Cizos' [fraccionamiento exclusivo del poblado] hay un muro de cinco metros que separa 'Los Cizos' del resto (...)

[Gregorio habitante del lugar]

Las relaciones sociales estaban bien establecidas, marcándose las distancias entre unos y otros. Esto se comunica claramente en la sectorización de grupos sociales que se hace, lo que provoca que se separen y aislen. Esto lo perciben en las grandes, compactas y fuertes construcciones residenciales, con lo que advierte la necesidad de establecer los límites, diferencias y distancias entre unos y otros. De ahí que se identifique a ciertas personas o grupos como 'peligrosos' a quienes se les ubica en espacios delimitados asignándoles ciertos patrones de comportamiento, como se evidencia en el siguiente comentario:

Es que también la gente es diferente, Acapatzingo es: Lomas de Acapatzingo, San Miguel Acapatzingo, Jardines de Acapatzingo, y el Ejido que también lo cuentan como Acapatzingo, son comportamientos bien diferentes entre cada pedacito.

[Miriam habitante del lugar]

Como ya se mencionó anteriormente, este tipo de construcciones cubren una necesidad psicológica de acuerdo con los planteamientos de Onians (citado en Pence, 1998) en este caso, sería de protección ante el otro 'diferente' al que se considera como 'peligroso', y se le asocia a la posibilidad que ese otro pueda causar 'algún daño'. De ahí que se identifique a ciertas personas o grupos como 'peligrosos' a quienes se les ubica en espacios específicos delimitados geográficamente, y se les asignan ciertos patrones de comportamiento que son considerados perjudiciales.

Los entrevistados mencionan que anteriormente existían bandas peligrosas y rivales que peleaban entre sí, cuyos integrantes actualmente se encuentran privados de su libertad en instituciones penitenciarias, o por algún otro motivo ya no viven en el lugar, hecho que proporciona un ambiente de mayor tranquilidad para la localidad.

(...) que era la zona peligrosa, fea, siempre ha sido así, había una banda muy peligrosa (...)

[Gregorio habitante del lugar]

(...) sigue siendo zona de violencia y de robos, asaltos, pero (...) es todavía más para allá (...), pero pues ahí ya no entres.

[Gregorio habitante del lugar]

Mencionan también, que ahora están los hijos a quienes les quedó la costumbre de salir a la calle a platicar y jugar, quienes cambiaron el patrón de vida de sus padres, por lo que ahora ellos protegen a los pobladores, contra los ataques o daños de otros grupos a los que consideran también 'peligrosos'. De manera que esas grandes construcciones materiales, son substituidas por bardas, muros y rejas simbólicas y representan la protección que estos jóvenes brindan a sus familiares, amigos o personas cercanas:

(...) ahorita ya es más como para proteger a la comunidad (...) no sé (...) a mi papá le han dicho: -Que lo están molestando, ya sabe usted, nada más nos chifla y venimos.

[Gregorio habitante del lugar]

A partir de estos testimonios se puede deducir que en las relaciones y comunicaciones que se dan entre los pobladores del mismo territorio, han predominado la restricción, discriminación y el rechazo entre unos y otros. Por medio de las edificaciones que estamos analizando, se comunica la delimitación del territorio y de los espacios simbólicos, dichos simbolismos limitan la interacción y la convivencia entre los pobladores, con lo que se fomenta el desconocimiento, la desvinculación, y la desconfianza de los habitantes:

No hay interacción (...) Nunca hubo interacción (...) y salen directo a la autopista, entonces ni si quiera se conoce a la gente de ahí (...) nada más veía “Los Cizos” y ya, pero no, nunca fui (...) a Tabachines, creo que no, no me acuerdo si entré alguna vez (...) no (...)

[Gregorio habitante del lugar]

El aislamiento, y lejanía entre los colonos favorece la fractura de las redes sociales, genera distinción entre las personas o grupos sociales, los que son reconocidos y valorados en función de su condición socio-económica y su capacidad adquisitiva, pasando por sobre otros aspectos sociales y culturales como son la convivencia, solidaridad y la integración e inclusión social, los cuales han sido remplazado por valores económicos y comerciales:

Tal vez este nivel económico, (...) porque el tipo de vivienda es más costoso en jardines, y pues la gente que tiene (...) acceso a comprar una casa ahí, pues también tienden a tener el ego más alto, por ese poder adquisitivo al que tienen acceso y entonces viene (...) la cuestión de que ‘hay yo tengo’ y olvídate (...) o ‘yo ir a la tiendita’, o ‘yo hacer esto’, ‘hacer aquello no’, y es nada más un ambiente de presunción, de no enviar incluso a sus hijos a la escuela de la colonia, ‘porque a esa escuela’, (...), ‘a esa van los que están viviendo en la zona tal’, y aunque sea la colonia que sigue, y aunque sea igual federal ‘pero no se están mezclando con’.(...) son un montón de cosas que tiene la gente, en general de ahí de Jardines [de Acapantzingo] que se creen muchos así como superiores al resto de

Acapantzingo, aunque en realidad pues tampoco son gente así de clase alta, (...)

[Miriam habitante del lugar]

A través de estas edificaciones se han enviado mensajes de delimitación del territorio y de los espacios simbólicos, dichos simbolismos están ahí para limitar la interacción y convivencia entre los pobladores que guía al desconocimiento, desvinculación, y desconfianza por el otro 'diferente'.

En las opiniones vertidas por los entrevistados se ha podido palpar la transformación y fractura de las redes sociales que existieron en épocas anteriores en Acapantzingo, se observa que en algunas zonas existe la colaboración y apoyo recíproco para obtener algún beneficio común, así como el soporte, ayuda, reconocimiento y valoración del otro, por medio de la interacción y el intercambio que establecen cotidianamente.

A pesar de ello, actualmente está distinción entre personas y grupos en función de la posición socio-económica ha permeado otros ámbitos sociales como el escolar, se puede apreciar en las interacciones que se dan entre los distintos actores, y de manera particular en los estudiantes de acuerdo con lo referido por parte de los profesores quienes mencionan que los estudiantes muestran de manera constante comportamientos agresivos, pues entre ellos se perciben como 'superiores' o 'inferiores' al considerar tener una posición socio-económica determinada. Esto se evidencia en las narrativas de los profesores cuando mencionan que entre ellos existen pugnas derivadas de otro tipo de distinciones, por ejemplo: la formación académica, la antigüedad laboral, las relaciones empáticas, entre otras.

A continuación, se describirán en detalle el escenario y los contextos de los centros escolares que nos ayudarán a recuperar los elementos que contribuyen a la reproducción de la cultura de exclusión del 'otro', de ese otro 'diferente'.

## **Condiciones físicas y materiales de las escuelas**

En este apartado se describe la cultura material y simbólica de las escuelas y sus entornos que constituyeron el escenario central de la investigación. Al final del capítulo hablaremos de los otros contextos que también fueron parte del escenario a los que hemos hecho referencia en el Capítulo 2. Aproximación metodológica.

Como se puede apreciar en las imágenes, las condiciones físicas de los inmuebles que albergan las escuelas tienen generalidades y especificidades. Entre las generalidades podemos decir que son construcciones que se fueron edificando paulatinamente con la participación de tres entidades: los dueños de los predios en los que se construyeron las escuelas, la institución educativa con sus programas de edificación y equipamiento, y los padres de familia/tutores que organizados aportaron cooperaciones económicas o jornadas de trabajo y continúan haciéndolo en la actualidad.

En relación con las especificidades, se puede observar que algunas están más acabadas y equipadas, en tanto que otras continúan en proceso de construcción. Algunas tienen dimensiones con las especificaciones reglamentarias, pero otras no cumplen con los requerimientos mínimos establecidos para un centro escolar. Unas han recibido mantenimiento y conservación por parte de los administradores escolares y asociaciones de padres de familia lo que las ha mantenido en buenas condiciones, mientras que otras están deterioradas. Cabe señalar que en algunos inmuebles existen riesgos permanentes para los usuarios pues las construcciones por estar inconclusas, en reparación o en deterioro constante, presentan malas condiciones en pisos, muros, techos, escaleras o patios por tiempos prolongados debido a que los centros escolares no cuentan con los recursos económicos necesarios para repararlos, esto se puede apreciar en las imágenes que a continuación se presentan.

## Fotografía 2. Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta”



Fotografía 2. Se muestra fachada exterior de la Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta”. Archivo personal.

El personal que atiende las escuelas está constituido por personal directivo, auxiliares administrativos, auxiliares de intendencia; por profesores titulares frente a grupo de primero a sexto grado; profesores especialistas entre ellos: educación física, educación artística, educación tecnológica, inglés; personal de apoyo de educación especial con personal fijo e itinerante. Cada una de las escuelas, cuenta con un núcleo académico que varía en número, así como en sus perfiles profesionales, su antigüedad y en sus habilidades personales y docentes.

**Tabla 10. Personal docente y administrativo de las escuelas participantes**

Escuela	Grupos	Directivos	Admtvo.	Intendentes	Docentes	Especialistas	Apoyo EE
“Prof. Alfonso N. Urueta”	12	1	1	1	12	6	4
“Prof. Estanislao R. Zúñiga”	12	1	1	1	12	4	4
“Niños Héroes de 1847”	12	1	1	1	12	4	5
“Prof. Rafael Ramírez”	6	1	-	1	6	2	4

Tabla 8. Elaboración propia.

La escuela Alfonso N. Urueta, la Estanislao Rojas y la Niños Héroes de 1847 atendían a una población en el ciclo escolar 2012-2013 que oscila entre 400 y 450 alumnos, ya que existen dos grupos por cada ciclo escolar de 1° a 6°; en la Rafael Ramírez la población era más reducida porque sólo tenía capacidad para recibir a un grupo de cada grado. La mayoría de los estudiantes que asistían a estas escuelas provenían las zonas aledañas, solo una mínima parte se desplazan de colonias más lejanas.

### Fotografía 3. Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta”



Fotografía 3. Se muestra el patio escolar y estudiantes realizando una actividad en la Escuela Primaria Federal “Alfonso Nezahualpilli Urueta” (Interior). Archivo personal.

La escuela Alfonso N. Urueta está localizada al interior de la unidad habitacional FOVISSTE en la colonia Las Águilas, frente a ella otra unidad habitacional Magisterial Las Águilas cuyas viviendas colectivas son principalmente de tipo multifamiliar, habitada en su mayoría por familias provenientes del Distrito Federal que se emigraron de esa ciudad después del sismo de 1985. En estos conjuntos habitacionales todos los edificios tienen el mismo diseño arquitectónico, produciendo un ambiente de uniformidad. Las viviendas están construidas en una superficie que varía entre 150 y 200 metros cuadrados, en dos niveles; ellas están delimitadas físicamente por medio de construcciones habitacionales, bardas, y rejas, y de manera natural por una barranca que la separa de las colonias Acapantzingo y Cantarranas.

Los propietarios son empleados cuyos organismos fueron descentralizados para establecerse en el estado de Morelos. Estos empleados correspondían por su tipo de trabajo principalmente a tres grupos. El primer constituido por personal técnico especializado, el segundo por profesionistas de diferentes disciplinas, y el

tercero que representa la proporción más grande es el conformado por el sector magisterial. A este grupo social pertenece un estudiante que participó en la investigación.

La escuela Estanislao Rojas Zúñiga, se encuentra enclavada en lo que fuera el antiguo barrio de San Miguel Acapantzingo, al poniente de la colonia Las Águilas. En ella se mezclan varios tipos de viviendas entre las que se encuentran las casas-habitación independientes habitadas por una sola familia, casas en condominios residenciales y fraccionamientos exclusivos y de lujo. Otras de tipo colectivo que van desde renta de cuartos en vecindades hasta multifamiliares de interés social.

#### Fotografía 4. Escuela Primaria Federal “Prof. Estanislao Rojas Zúñiga”



Fotografía 4. Se muestra una fachada exterior de la Escuela Primaria Federal “Prof. Estanislao Rojas Zúñiga”. Archivo Personal.

La escuela Estanislao Rojas Zúñiga, se encuentra enclavada en lo que fuera el antiguo barrio de San Miguel Acapantzingo, al poniente de la colonia Las

Águilas. En ella se mezclan varios tipos de viviendas entre las que se encuentran las casas-habitación independientes habitadas por una sola familia, casas en condominios residenciales y fraccionamientos exclusivos y de lujo. Otras de tipo colectivo que van desde renta de cuartos en vecindades hasta multifamiliares de interés social.

En dirección norte de la colonia se puede observar que las casas están edificadas unas al lado de otras, son viviendas unifamiliares construidas en terrenos pequeños, o en grandes extensiones con construcciones muy pequeñas, elementales, precarias y endebles; la mayoría en permanente construcción. Están construidas a borde de calles para aprovechar al máximo la superficie, pudiéndose apreciar sus fachadas desde el exterior. Cada una de ellas totalmente diferente en estilo de construcción, tipos de material utilizados, así como en su estética y decorados, lo que hace que se diferencien unas de otras; ninguna de ellas es igual. Algunas viviendas muestran en sus fachadas grafitis, y por lo general estas no presentan bardas, muros o rejas. En ellas habitan diferentes tipos de familia que van desde pequeñas hasta muy numerosas. Las viviendas colectivas (vecindades) presentan características similares a las viviendas unifamiliares que hemos descrito anteriormente.

### Fotografía 5. Interior de la Escuela Primaria Federal “Prof. Estanislao Rojas Zúñiga”



Fotografía 5. Archivo personal.

La economía de estas familias proviene de actividades comerciales informales o ambulantes, sirvientes, artesanos y obreros no especializados como albañiles, pintores, choferes, jardineros, jornaleros entre otros, quienes trabajan por salarios bajos o mínimos. Todos ellos con poca seguridad en su ingreso económico. Otras personas cuyo salario es un poco más remunerado son los vigilantes, porteros, lavadores de coches o peones quienes ganan un salario seguro semanal o mensual quienes además gozan de algunos servicios de seguridad social. Estas actividades laborales poco seguras fluctúan con periodos de desempleo. Tres alumnos participantes en el estudio forman parte de estas familias.

De manera contrastante estas viviendas están muy próximas a departamentos, casas y edificios de grandes dimensiones, condominios o fraccionamientos verticales y horizontales de lujo, con extensas áreas verdes y suficiente espacio para estacionamientos, canchas deportivas como tenis o

piscinas. Todas ellas resguardadas por grandes y fuertes portones, así como por mallas de seguridad que se elevan algunos metros sobre las bardas.

En dirección sur existen otras zonas también muy amplias y en condiciones socioeconómicas precarias, los ejidos de Acapantzingo, que son extensiones territoriales que continúan siendo utilizadas por algunas familias para el cultivo de productos alimenticios o para invernaderos, de donde proviene su principal fuente de ingresos económicos. Las condiciones socioeconómicas de estas familias también presentan las condiciones de inseguridad económica y falta de protección social del grupo al que hemos hecho referencia en los párrafos anteriores, a este grupo pertenecen los cuatro chicos restantes que participaron en la investigación.

De costado a los ejidos de Acapantzingo se localiza otro de los condominios de mayor exclusividad de la ciudad. Aquí existen casas y departamentos cuyas extensiones oscilan entre trescientos y mil metros cuadrados. La extensión total es tan grande que cuenta con jardines y uno de ellos además con campo de golf, restaurantes y salones de eventos sociales. La extensión de este lugar es tan grande que para el traslado al interior es necesario hacerlo en vehículo. Este lugar está restringido al libre acceso a través del sistema de seguridad privada y las propiedades están resguardadas por muros, portones y mallas de seguridad.

La escuela Niños Héroes de 1847 está ubicada en la colonia Chapultepec, localizada al norte de las dos colonias anteriores, con las que comparte características. La particularidad de ésta es que está situada sobre una de las calles con mayor circulación vehicular de la ciudad. En esta zona se pueden observar una gran cantidad de locales y edificios en los que se ofrece una gran variedad de productos y servicios por lo que su actividad principal es la comercial de productos o servicios. Esta escuela, como las otras, también está rodeada de centros escolares públicos y privados de distintos niveles, algunos de ellos corresponden a los colegios de mayor exclusividad de la ciudad.

**Fotografía 6. Escuela Primaria Federal “Niños Héroes de 1847**



Fotografía 5. Archivo Personal.

La escuela Niños Héroes de 1847 está ubicada en la colonia Chapultepec, localizada al norte de las dos colonias anteriores, con las que comparte características. La particularidad de ésta es que está situada sobre una de las calles con mayor circulación vehicular de la ciudad. En esta zona se pueden observar una gran cantidad de locales y edificios en los que se ofrece una gran variedad de productos y servicios por lo que su actividad principal es la comercial de productos o servicios. Esta escuela, como las otras, también está rodeada de centros escolares públicos y privados de distintos niveles, algunos de ellos corresponden a los colegios de mayor exclusividad de la ciudad.

Se observan viviendas de tipo particular y colectivo con similares características a las que hemos descrito en la colonia Acapantzingo. Los estudiantes que asisten a este centro educativo pertenecen a familias cuya economía se sostiene por medio de empleos fijos con bajos salarios o por el comercio de tipo informal.

La última es la escuela Rafael Ramírez, ubicada en la colonia Loma del Águila, un barrio muy antiguo que colinda al norte con la colonia Las águilas en donde se localiza la escuela Alfonso N. Urueta, al poniente con la colonia Acapantzingo donde está la escuela Estanislao Rojas, y al sur con la colonia Atlacomulco.

### **Fotografía 7. Escuela Primaria Federal “Prof. Rafael Ramírez” (Exterior)**



Fotografía 7. Archivo Personal.

La última es la escuela Rafael Ramírez, ubicada en la colonia Loma del Águila que es un barrio antiguo. En esta zona predominan las construcciones de viviendas independientes similares a las descritas en el poblado de Acapantzingo.

Las dimensiones de la escuela oscilan entre cien y ciento cincuenta metros cuadrados aproximadamente. Las viviendas en esta zona tienen la característica de ser viviendas en construcción permanente y otras en estado de deterioro prolongado. Muchas de ellas construidas con materiales temporales y poco duraderos. La actividad económica en esta colonia se limita a sencillo y pequeños negocios de bienes y servicios. Los ingresos económicos de estas familias provienen también de la actividad comercial informal, de obreros no especializados o de empleos con mínimas condiciones de seguridad social.

### Fotografía 8. Escuela Primaria Federal “Prof. Rafael Ramírez” (Interior)



Fotografía 8. Archivo Personal.

Los alumnos de estas escuelas habitan principalmente en las zonas ejidales, en viviendas colectivas tipo vecindad, en los conjuntos habitacionales y en las casas independientes en condiciones de precariedad. A pesar de contar con personal docente y especialistas en las escuelas, no se tienen la posibilidad de ofrecer una intervención de enriquecimiento escolar y desarrollo del potencial de los alumnos identificados con superdotación y talento; con frecuencia las escuelas y el personal de educación especial los han derivado para recibir una intervención extracurricular, con lo que se reproduce una situación de exclusión por considerar que son diferentes al resto de los alumnos, que deben ser atendidos en espacios específicos para este tipo de estudiantes.

Estas cuatro escuelas por ser federales dependen de las partidas presupuestales que reciben escasamente para su manutención y equipamiento. Dichas contribuciones dependen mucho de las gestiones que el personal directivo

y docente realizan, así como el interés, participación de los padres de familia, tutores y colonos para que los centros escolares continúen funcionando y ofreciendo el servicio educativo en su localidad.

Cabe señalar que estos centros comparten las características de las zonas habitacionales de las cuales provienen los estudiantes que se han descrito en los apartados previos, de manera que algunos inmuebles están contruidos con estructuras más fuertes y resistentes cuyos materiales son más duraderos y permanentes; otros se encuentran en proceso de adaptación de manera que son construcciones provisionales y frágiles, y otros más están en un proceso de construcción permanente. Las entidades participantes en la construcción y mantenimiento de las escuelas se han dado a la tarea de solventar las necesidades materiales más urgentes en la medida de sus posibilidades, sin embargo, los requerimientos de mejora y mantenimiento están siempre presentes en cada una de ellas.

A manera de resumen diremos que la cultura material del escenario de investigación crea una especie de categorización, clasificación de las personas y la agrupación en zonas geográficas delimitadas permite compartir ciertas características económicas y sociales. Se expresa que estos grupos establecen demarcaciones territoriales y sociales es decir, espacios simbólicos delimitados (Valera, 1996) por medio de rejas, bardas, muros, edificaciones (viviendas y escuelas) que muestran los procesos de exclusión entre personas y grupos (Vidal y Pol, 2005), que reproduce al interior de la escuela una categorización, evaluación y clasificación de los estudiante separándolos a través de etiquetas como personas con mayores posibilidades económicas y sociales a los que se refieren como 'ricos', y personas con escasos recursos que identifican como 'pobres'. A través de esta lectura los actores se atribuyen las cualidades de su entorno y definen su identidad como chicos en 'situación socioeconómica de pobreza' lo que comunican por medio de sus narrativas y dibujos como se observará en el siguiente apartado donde se presentan los resultados.

## **Capítulo 7. Resultados de investigación: Análisis y discusión**

En este capítulo se muestra los hallazgos encontrados a partir del análisis bidimensional planteado por Wolfgang Wagner y Nicky Hayes (2011) que fue detallado en el capítulo 2, Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación. Dichos resultados se presentan en dos apartados: Las representaciones sociales de la superdotación y el talento desde la perspectiva infantil; y las representaciones sociales de los adultos (padres, maestros y especialistas) en torno a la superdotación y el talento. En cada uno de estos apartados, se muestran los resultados obtenidos en tres niveles de análisis: a) intrapersonal, b) situacional; y c) socio-cultural.

La aproximación a las representaciones de la superdotación y el talento en los escenarios escolares fue posible gracias a la indagación que se realizó a través de la mirada de los actores que convergen en los escenarios educativos. El análisis interpretativo de los datos desde el enfoque procesual me permitió identificar los problemas, los significados y sentidos de las representaciones desde un abordaje hermenéutico (Banchs, 2000). Los resultados obtenidos surgen del análisis y triangulación de los datos a partir de la observación en distintos escenarios: a) en las escuelas, instituciones, en la comunidad; c) en las narrativas de niños y adultos obtenidas en las entrevistas, c) y en caso de los niños por medio de elaboración de dibujos e historias.

En estos datos fue posible decodificar los significados culturales, los códigos y los rituales, por medio de un proceso de captar y descifrar los mensajes, los patrones de significado y los códigos culturales (Spiggle, 2009), para descubrir conceptos y relaciones que después organicé en un esquema explicativo (Strauss y Corbin, 2002). Llevé a cabo la deconstrucción de las representaciones que circulan en los centros escolares de la superdotación y el talento en el escenario de investigación, las que sintetizan de manera coherente los conocimientos, creencias, juicios de valor y actitudes para interpretar, pensar y explicarse estas entidades, que permite organizar de manera cotidiana la vida de los actores escolares (Moscovici, 1986). La investigación permitió dar cuenta de la

construcción y reconstrucción dinámica de las representaciones sociales de la superdotación y el talento dentro de las escuelas primarias públicas del estado de Morelos seleccionadas.

El análisis de los datos de campo se realizó con una combinación del análisis tradicional a partir del material de las transcripciones de las entrevistas, diarios y notas de campo, para establecer las categorías y los contenidos asociados por medio de un análisis minucioso o microanálisis de la experiencia de los participantes en esta investigación (Strauss y Corbin, 2002). Ello permitió realizar un proceso de identificación, organización y categorización (Le Compte, 2000) para definir las categorías conceptuales y obtener la estructura conceptual que permitiría llevar a cabo el análisis del material recabado (Strauss y Corbin, 2002); este proceso fue detallado en el capítulo 2. Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación. Es decir, a partir de revisar y analizar el material proporcionado por parte de los niños y las niñas que fueron entrevistados, sus profesores escolares y extraescolares, así como sus padres, fue posible revisar y analizar la información 'línea por línea y 'frase por frase' para obtener unidades de análisis, categorías, subcategorías y dimensiones, las cuales me facilitaron establecer una red de significados temáticos.

El uso de Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) Atlas.ti versión 6.2.27 permitió procesar con mayor facilidad de la información, y llevar a cabo el análisis cualitativo gracias a que es una herramienta tecnológica para el procesamiento de grandes cuerpos de datos textuales y gráficos. Este instrumento es idóneo en el desarrollo de la teoría fundamentada. Por medio del software Atlas.ti fue posible analizar y codificar los datos obtenidos en las entrevistas, así como los archivos de imágenes (dibujos) y los textos gráficos obtenidos en la investigación de campo. Gracias al uso de las funciones de documentos primarios, a partir de lo que se obtuvo nuestra base de datos, cita o segmentación del texto significativos, códigos o unidades básicas de análisis y comentarios o anotaciones que son comentarios de un nivel superior que

contribuyen a la formulación de hipótesis de trabajo, relaciones o conclusiones (Muñoz, 2003).

Fue posible analizar a través de la voz de los estudiantes, actores principales en esta investigación, los saberes y significados que han construido socialmente con relación a la superdotación y al talento a través de tres niveles de análisis: I) el intrapersonal, II) el situacional; y III) el socio-cultural.

### **Unidades de análisis, categorías, subcategorías y dimensiones**

**I) En el nivel intrapersonal** analicé la categoría *Representaciones Sociales* con seis subcategorías: 1) aspectos cognitivos, 2) aspectos actitudinales, 3) aspectos motivacionales, 4) aspectos afectivo-emocionales, 5) intereses y aspiraciones personales, 6) aspectos resilientes.

**Figura 6. Categoría, subcategorías del nivel analítico intrapersonal: REPRESENTACIONES SOCIALES**

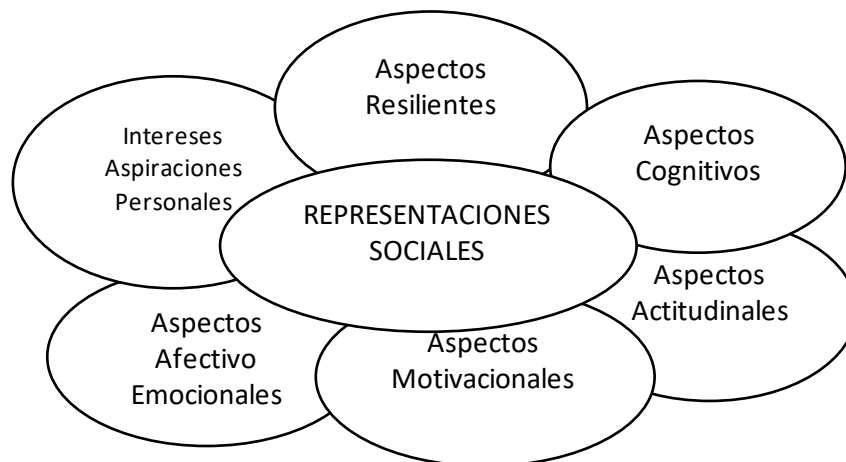


Figura 6. Elaboración propia.

Las dimensiones que consideré en relación los aspectos cognitivos fueron: capacidad intelectual alta, capacidad de análisis-síntesis, capacidad crítica, evaluación y autoevaluación, curiosidad e independencia cognitiva, creatividad, flexibilidad e imaginación, estrategias de resolución de problemas, aprendizaje auto-dirigido, expectativas altas. Para los aspectos actitudinales fueron actitud

proactiva, reactiva y pasiva, en tanto que para los aspectos motivacionales fueron la motivación intrínseca, extrínseca, capacidad de logros/alcances, esfuerzo/dedicación, y retos/desafíos.

En la subcategoría aspectos afectivo-emocionales, examiné otras dos subcategorías aspectos emocionales y afectivos. Con relación a la primera subcategoría las dimensiones fueron: a) emociones primarias cuyas dimensiones fueron: enojo/cólera, alegría/felicidad, tristeza/dolor, miedo/recelo); y b) emociones secundarias amor/afecto, sorpresa/asombro, vergüenza/humillación, aversión/rechazo. En cuanto a la segunda subcategoría aspectos afectivos las dividí nuevamente en dos grupos: a) afectos generadores de bienestar se averiguó sobre la seguridad, confianza, agrado, satisfacción, tranquilidad, adaptación, ánimo, aceptación, acompañamiento/cuidado, inclusión; y b) aspectos generadores de malestar como inseguridad, desconfianza, desagrado, frustración, intranquilidad/preocupación, inadaptación, desanimo/depresión, inadecuación, inferioridad rechazo/agresión.

En tanto que en relación intereses/aspiraciones personales, me centré en tres dimensiones: intereses académicos, artísticos, deportivos. En la última subcategoría relativa a los aspectos resilientes cuyas dimensiones consideradas fueron: en el entorno familiar, escolar y social.

**II) En el nivel situacional** exploré la categoría *Interacciones Sociales*, con siete subcategorías: 1) modelos de atención escolar, 2) tipos de atención pedagógica, 3) estrategias pedagógicas, 4) relaciones y comunicaciones, 5) redes de apoyo, 6) barreras para el aprendizaje y participación, 7) identidad y pertenencia.

**Figura 7. Categoría, subcategorías del nivel situacional intrapersonal: INTERACCIONES SOCIALES.**



Figura 7. Elaboración propia.

Las dimensiones que consideré con relación a los modelos de atención escolar fueron: modelo de inclusión, de integración, segregación, y tradicional. En la subcategoría tipos de atención pedagógica las dimensiones exploradas fueron: enriquecimiento, aceleración, segregación y sin atención escolar específica. Para la subcategoría estrategias pedagógicas analice. Las estrategias cooperativas/colaborativas, las competitivas y las individuales. Mientras que las dimensiones de la subcategoría relaciones se subdividieron en otras dos subcategorías: relaciones con adultos y relaciones con sus pares; en ambos casos las dimensiones analizadas fueron: relaciones cooperativas/colaborativas, competitivas, individuales/conveniencia, y de rechazo/maltrato. En la subcategoría comunicaciones con dos dimensiones las verbales y las no verbales. Para la subcategoría redes de apoyo el análisis lo centré en tres dimensiones: Las primarias/intimas, las secundarias/comunitarias, y las institucionales/formales.

Una subcategoría más fue barreras para la inclusión, entendiéndola como los obstáculos para el aprendizaje y la participación en la escuela, que a la vez se subdividió en otras tres subcategorías más: barreras en el contexto familiar, escolar, y social. En cuanto a las barreras en el contexto familiar sus dimensiones

fueron: aspectos económicos/materiales, afectivo-emocionales, cognitivas, y de reconocimiento. En la subcategoría contexto escolar el análisis se centró en los aspectos económicos, afectivo-emocionales, cognitivas, y de reconocimiento. Por último, en la subcategoría contexto social se exploraron dos dimensiones, apoyos institucionales y participación en la vida comunitaria.

Una subcategoría más que analicé en este nivel fue construcción del sujeto, cuyas subcategorías fueron: identidad personal, cultural, pertenencia al grupo familiar, escolar y social

**III) En el nivel socio-cultural** consideré la categoría aspectos simbólicos-ideológicos dentro de los tres ámbitos culturales escolar, extraescolar y cultura familiar en cuatro subcategorías: a) etiquetas, b) estereotipos, c) prejuicio, c) mitos, y d) metáforas. Las dimensiones en cada una de estas subcategorías fueron: aspectos cognitivos, físicos, de personalidad, y una abierta para los que aparecen en los códigos *'in vivo'* en el programa Atlas.ti versión 6.2.27.

**Figura 8. Categoría, y subcategorías del nivel analítico socio-cultural: ASPECTOS SIMBOLICOS-IDEOLOGICOS.**



Figura 8. Elaboración propia.

Esta investigación se planteó dos objetivos: el primero saber si existía representaciones sociales de la superdotación y el talento en la primaria pública del estado de Morelos en niños y adultos; y el segundo saber cuáles eran las

implicaciones o repercusiones de dichas representaciones en la interacción de las niñas y niños que participaron en esta investigación (identificados con superdotación y/o talento) con sus familias en casa, así como con sus compañeros y profesores en la escuela.

## **Las representaciones sociales de la superdotación y el talento desde la perspectiva infantil**

### **Superdotación**

Hablar de las categorías intrapersonales involucra un proceso que articula el significado, al tiempo que se denota el campo del que surge su establecimiento en la cultura escolar con relación al objeto particular, la superdotación y el talento. De esta manera las categorías intrapersonales nos permiten hablar de procesos en la representación social en los que se articulan los nodos representacionales, es decir, la representación donde concluyen las conexiones de otras representaciones, de significados y de prácticas que van asociadas a las categorías interpersonales, y no como representaciones sociales hechas y acabadas como bloques estáticos.

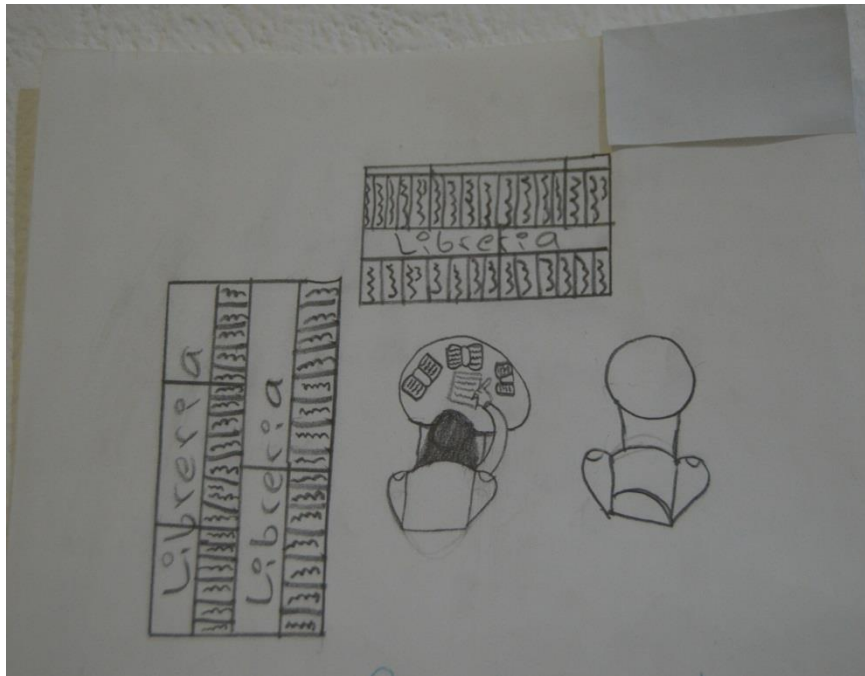
En estas representaciones se muestra claramente la manera en que las nociones abstractas de la superdotación materializan las ideas dándoles un recipiente corporal a los esquemas conceptuales a través de la palabra, la escritura y los dibujos. Gracias a estas expresiones, fue posible identificar que la representación de la superdotación se objetiva (proceso de elaboración) y ancla (proceso de funcionamiento), a partir de un conocimiento social en torno al constructo inteligencia donde se puede identificar el conocimiento que se tiene sobre dicho objeto representacional (Moscovici, 1986).

Los hallazgos de este trabajo nos permiten reconocer que existen representaciones sociales de la superdotación como producto de un saber espontáneo mantenido por un saber tradicional (la cultura), y que este sistema de representación está conformado por una red de símbolos y significados adquiridos a través de procesos comunicativos los cuales circulan en un sentido y en otro como un conjunto de ideas, creencias, juicios o conceptos (Moscovici, 1979, 1998). Se encontró que la superdotación está vinculada a un conjunto de componentes, entre ellos: a) aspectos cognitivos, b) actitudinales, c) motivacionales, d) afectivo-emocionales, e) intereses, y f) aspectos resilientes que a continuación se desglosan.

## Aspectos cognitivos

Los aspectos cognitivos son los que le dan fortaleza a esta representación ya que fueron enunciados por todos los niños. Los más simbólicos fueron los procesos cerebrales superiores tales como: la alta capacidad intelectual (inteligencia superior). Dicha capacidad intelectual da cuenta de los procesos de análisis y síntesis, la capacidad crítica, evaluación y autoevaluación, de las estrategias de resolución de problemas, curiosidad e independencia cognitiva, estrategias de aprendizaje auto-dirigido, y de la manera como se articulan los nodos donde concluyen las conexiones de otras representaciones. En los siguientes fragmentos de entrevistas los niños muestran las representaciones que tienen de la superdotación y los procesos asociados a ella:

**Dibujo 1. 'Sofía la inteligente'**



## Historia

“Había una vez una niña que se llamaba Sofía, a ella la habían sacado de sus estudios porque sus papás la mandaron a ella y a sus hermanitos/as a trabajar vendiendo chicles, dulces, etc.

Ella iba de diario a la biblioteca a las espaldas de sus papás y sus hermanos/as, ella ya era muy inteligente ella fue a ser un examen a la escuela gratuita para los niños pobres, lo aprobó y desde ahí volvió a sus estudios, acabó su carrera, trabajó, y ya nunca le faltó para su comida”.

**FIN**

[Salma 11 años, 6° primaria. Dibujo e historia]

En la historia, esta niña resuelve algunas situaciones problemáticas que se le presentan a la protagonista ‘Sofía’, como el hecho de tener que abandonar la escuela por falta de recursos económicos, además de tener que trabajar siendo una niña para contribuir a las necesidades básicas en el sostenimiento económico familiar, se observa en su narrativa la manera en que esta chica ha adquirido conocimientos a partir de sensaciones y percepciones que le permiten organizar e interpretar la información que recibe del exterior, para desarrollar consciencia de su entorno y de sí misma. Este conocimiento le permite participar en la construcción y reconstrucción de representaciones por medio de imágenes, conceptos y esquemas cognitivos.

A partir de los discursos sociales, Salma ha construido la idea de que la inteligencia es un conjunto de procesos que posibilitan la elección de las alternativas más convenientes en la resolución de problemas. Esta representación de la inteligencia se sustenta en el enfoque monolítico que se revisó en el capítulo 5. Superdotación y Talento; la otra cara de la anormalidad, desde esta perspectiva se considera que las personas con una capacidad intelectual alta disponen de elevados recursos cognitivos y un óptimo manejo en la adquisición de contenidos

verbales, lógicos, simbólicos, memorísticos, numéricos, espaciales, figurativos que garantizan de manera automática la adquisición de los aprendizajes y la resolución de todos los desafíos que les presenta cotidianamente.

Sin embargo, cabe destacar que Salma a pesar de haber sido identificada con superdotación en el marco de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de la Secretaría de Educación Pública ciclo 2006-2007; así como en la investigación: Propuesta de un modelo de configuración cognitivo-emocional de alumnos con altas capacidades y aptitudes sobresalientes en algunos municipios del estado de Morelos y Jalisco, realizada por la Dra. Gabriela López Aymes en el periodo escolar 2006-2009 no ha participado hasta el momento en dichos programas.

En las entrevistas realizadas con los profesores y directivos, por un lado, y con el personal de Unidad de Servicios para el Apoyo a la Educación Regular (USAER) encargados del programa de atención educativa a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (con superdotación) en donde estudia Salma, fue posible reconocer que no consideran que sea una niña con superdotación a pesar de los procesos de evaluación a los que se ha sometido. Esta valoración está fundamentada en el hecho de que Salma no obtiene altas calificaciones, expresan también que es una alumna desmotivada, además de no cumplir con sus deberes académicos. A lo anterior se suma que los docentes consideran que su comportamiento no corresponde a una alumna con superdotación, pues en su opinión es una chica rebelde que genera conflictos en la escuela.

El resultado de lo mencionado anteriormente ha sido que esta chica no ha recibido atención específica curricular, ni extracurricularmente dentro del programa para alumnos con superdotación por parte de la escuela. Cabe destacar que tampoco ha recibido apoyos por parte de su familia que pudieran brindarle un enriquecimiento adicional. Es relevante mencionar que los padres no participaron en la investigación a pesar de haberles brindado todas las facilidades para

hacerlo; la familia expresó vía telefónica que no contaban con tiempo por motivos laborales.

Se encontró también que otros niños tenían una situación muy similar a Salma, es decir, que están en situación de desventaja académica a pesar de su potencial cognitivo, lo que representaría casi un cuarenta por ciento de los estudiantes. Estos hallazgos nos permiten corroborar que no todos los estudiantes con altas capacidades intelectuales tienen garantizados sus aprendizajes escolares, por lo que pueden llegar a presentar rendimientos académicos bajos como lo señalan las investigaciones de Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2010, 2011); González (2011) ; Pardo de Santayana (2002); y Pérez y Díaz, (1994).

Las investigaciones de Moska (2004) hacen referencia a que las dificultades pueden deberse a que los chicos no desarrollan las estrategias de aprendizaje que requieren, a que es deficiente su desarrollo de habilidades y capacidades para el manejo de la información, lo que podría estar ligado a un pobre auto-concepto. Las interacciones sociales que se dan en los centros escolares son aspectos determinantes en la construcción del auto-conocimiento, la autoimagen, la autoconfianza, y en consecuencia el autoestima elementos fundamentales en la formación y desarrollo todos los niños, y en los identificados con superdotación y talento aún más como lo subrayan las investigaciones de Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez,-Naveiras (2009); López, Bralic y Arancibia (2002); Peñas (2009); Vialle et al., (2007). De ahí que el análisis de cada una de las categorías analizadas en las representaciones, nos permitieron ir identificando las conexiones existentes entre los significados de cada una de ellas y la manera como se articulan en la representación de la superdotación, a continuación se desglosa cada una de ellas.

### **Procesos de Análisis y Síntesis**

Dentro de los aspectos cognitivos, resalta la relación que guarda la capacidad intelectual alta con las representaciones de las habilidades de análisis y la

síntesis, ya que fueron referidas por los niños en un cien por ciento. Los niños entrevistados mencionaron que por medio del proceso análisis pueden dar solución a los problemas académicos, o a las situaciones que la vida cotidiana les presenta. Mediante el proceso de análisis, se considera se puede separar en partes los eventos, sucesos y objetos hasta llegar a conocer sus elementos fundamentales, y con ello establecer las relaciones que existen entre ellos.

En tanto que la síntesis, facilita realizar la composición de un todo al reunir todas las partes o elementos constitutivos. Ambos procesos permitirían conocer el entorno físico, social-representacional a mayor profundidad, con lo que se tendrían la posibilidad de simplificar, describir y descubrir relaciones que no pueden percibirse a simple vista, y con ello, construir nuevos conocimientos. Autores como Bajo et al. (2008), plantean que esta capacidad está relacionada con los procesos del pensamiento crítico y la resolución de problemas, organización, planificación y toma de decisiones, encontrándose aquí otras conexiones entre las representaciones de estos procesos.

En los fragmentos de entrevistas que a continuación se presentan, se aprecian en las respuestas que dan estos chicos con relación a estos procesos cognitivos:

Isaac: Redacto bien el problema o algo, y empiezo a dividirlo, o a lo que se me pida.

E: Entonces tú como que lo acomodas, como que lo reajustas

Isaac: Responde afirmativamente moviendo la cabeza

[Isaac 11 años, 5° primaria. Entrevista]

E: ¿(...) cómo le haces cuando hay un problema que plantea el profesor y de repente dices (...) “no sé cómo se va a resolver eso”; o sea está complicado, te ha pasado?

Mauricio: Sí

E: ¿Y después que haces cuando te das cuenta de eso?

Mauricio: Trato de entender, así lo leo como cinco veces, y cuando ya logro entender (...) hago lo que es necesario para sacar la respuesta

E: ¿Y cuando te refieres a que hago lo que es necesario, tiene que ver con qué?

Mauricio: Cuando es así como multiplicaciones o divisiones, y cuando multiplico, también divido para saber si es verdad que es el resultado o no, cuando es una investigación así, de escribir o así, tengo que leer y así que voy a fondo, así sacar lo más importante.

[Mauricio 12 años, 6° primaria. Entrevista]

## **Pensamiento crítico y Estrategias de resolución de problemas**

Los procesos de pensamiento crítico, evaluación y autoevaluación también fueron enunciados en un porcentaje elevado, al igual que las estrategias de resolución de problemas, ambos indicadores se representaron en un ochenta y ocho por ciento de los participantes. Se plantea que, en el proceso de pensamiento crítico, se realiza un proceso cognitivo para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información, del conocimiento y de las experiencias previas (De Sánchez, 2000; citado por Pasek y Matos, 2011). En teoría, este proceso permite formular pros y contras en el pensamiento, así como aspectos racionales, emotivos, valorales, políticos e ideológicos en la toma de decisiones (Arrién, 2007). En tanto que la estrategia de resolución de problemas implica la posibilidad de solucionar situaciones nuevas, inciertas e imprevistas.

Mauricio menciona los mecanismos tecnológicos que diseña para dar solución al tema del cuidado del ambiente:

Mauricio: Hay a veces que estoy pensando y veo herramientas o las dibujo, y uno así las piezas en dibujos, y cuando ya veo terminado algo, es algo así como de ingeniería.

[Mauricio 12 años, 6° primaria. Entrevista]

## **Creatividad/imaginación**

Los procesos creativos e innovadores también fueron mencionados por la mayor parte de los niños, en un setenta y cinco por ciento. En esta dimensión también se plantea que están presentes habilidades para planificar, organizar y controlar la ejecución de la actividad, y la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento. La dimensión instrumental, tiene que ver con el conjunto de riqueza, variedad y profundidad de redes conceptuales, del manejo de técnicas y procedimientos y la experiencia acumulada.

Mauricio: Hago un diseño de ingeniería [una perforadora con tamaños de perforación móviles] y lo dibujo, y cuando ya sé que puede funcionar, consigo las piezas y la armo y veo si funciona o no.

E: Ah! aparte lo que haces tú, es diseñar un objeto o un modelo y luego lo realizas, uno es proyecto, el plano, la idea que plasmas en el papel, pero otro es llevarlo a cabo, tu lo haces buscas las piezas así como lo pensaste, y lo armas.

Mauricio: Y casi siempre son cosas así reciclables casi nunca compro nada, o veo que piezas tengo de juguetes que ya estaban rotos cuando estaba chiquito o así, y la desarmo y con esa lo hago.

[Mauricio 12 años, 6° primaria. Entrevista]

Se considera que la dimensión afectivo-emocional-motivacional de la capacidad creadora constituye un componente fundamental, con elementos indispensables como la motivación intrínseca y extrínseca; de logro, la superación personal, la autonomía e independencia, la persistencia, disciplina y dedicación, tolerancia a la frustración, el auto reforzamiento positivo, el autocontrol y la autorregulación emocional, auto reforzamiento positivo, autoconfianza, y autoestima adecuada. Se puede apreciar que existe una conexión entre la representación del componente cognitivo de los procesos creativos y la representación del componente afectivo-emocional y motivacional.

A continuación, se presentan algunos extractos de entrevistas, dibujos e historias que ilustran lo antes expuesto:

E: ¿A ti se te facilita o se te dificulta aprender?

Issac: Facilita

E: ¿Hay algunas áreas especiales que se te faciliten?

Issac: Las Naturales

E: Las ciencias naturales ¿alguna otra más, las matemáticas se te hacen difíciles?

Issac: No mucho

E: También se te facilitan las matemáticas, ¿y el español?

Issac: Pues igual

[Isaac 11 años, 5° primaria. Entrevista]

E: ¿Cuál es el área que más te gusta?

Mauricio: Matemáticas

E: ¿y si sabes que a mucha gente se le hacen muy difíciles las matemáticas?

Mauricio: Sí, hay veces que me dicen: ¿(...) cómo puede ser tu materia favorita?

[Mauricio 12 años, 6° primaria. Entrevista]

La representación de la emoción alegría/felicidad, es otra de las categorías que dan fortaleza al componente cognitivo pues fue comentada por cerca del noventa por ciento de los niños. En este caso, se piensa que esta dicha emoción cumple la función motivacional que se encarga de generar la energía y vigor necesarios, que orientan a las personas a conseguir los objetivos que se plantean. De igual manera se considera que dicha emoción contribuye al rendimiento cognitivo, al aprendizaje, a la solución de problemas y a la creatividad (Chóliz, 2005). En los fragmentos de entrevistas que a continuación se muestran, se puede apreciar la manera como la experimentan los participantes:

E: ¿Cómo te sientes que los aprendizajes sean fáciles para ti?

Issac: Feliz

[Isaac 11 años, 5° primaria. Entrevista]

René: (...) principalmente una alegría para, para poder participar (...) en concursos.

[René 12 años, 6° primaria. Entrevista]

Bárbara: Pues diría que bien porque tengo la facilidad de hacerlo (...) será porque voy así, más avanzada (...).

[Bárbara 12 años, 6° primaria. Entrevista]

## Curiosidad e Independencia Cognitiva

Otros dos componentes altamente representados, fueron la curiosidad y la independencia cognitivas, en cien por ciento el primero, y el segundo ochenta y ocho. La curiosidad cognitiva enunciada por todos los niños reconoce la posibilidad que tendrían las personas de hacerse presentar el conocimiento por medio de conceptos, hechos y balances, a partir de lo que podrían reconocer si el conocimiento con el que cuentan no es suficiente, tendrían la necesidad de utilizar nuevas estrategias que guíen los aprendizajes requeridos (Bianchini, 1992). La independencia cognitiva se relaciona con la capacidad de formular y resolver problemas cognitivos por medio de los recursos propios, lo que permitiría alcanzar conocimientos de manera independiente, en diferentes fuentes. Tiene que ver también con la habilidad de utilizar conocimientos habilidades y hábitos previamente adquiridos, para alcanzar nuevos dominios y utilizarlos en la resolución de problemas prácticos cotidianos (Majmutov, 1983).

En el dibujo que realizó René de la superdotación, se representa ambos componentes curiosidad e independencia cognitiva, como se puede apreciar:

**Dibujo 2. Superdotación**



## Historia

“Un día, en un país, en un estado, en algún lugar había una niña a la que le interesaban mucho los conocimientos existentes sobre su mundo, le gustaba mucho leer libros e investigar en internet cosas desconocidas para ella, también le gustaba indagar cada vez más y más en las cosas que le parecían más interesantes.

A esta niña principalmente los acontecimientos científicos y matemáticos la tenían atenta y la hacían emocionarse demasiado, a veces la sorprendían cada vez más, le gustaba divertirse con sus amigos y cuando veía algo extraño en su entorno o algo que le parecía emocionante lo investigaba y de esa manera sabía que pasaba”.

[René 12 años, 6° primaria. Dibujo e historia]

### **Aprendizaje Auto-dirigido**

Dentro del ámbito de dominio personal, relativo a las esferas emotiva, afectiva, motivacional y volitiva se observa que existe una relación con el componente cognitivo a través del componente aprendizaje auto-dirigido, lo que también les proporciona fortaleza a las representaciones sociales de la superdotación desde el pensamiento de los niños en un setenta y tres por ciento. El aprendizaje auto-dirigido se relaciona con la autorregulación, el autocontrol, y auto reforzamiento positivo, como puede observarse en el diálogo que a continuación se muestra:

E: entonces en relación a lo del aprendizaje en ciencias, y especialmente en la tecnología, qué es lo que te interesa, estamos hablando que te gustan materias como: física, química, matemáticas.

Bárbara: Sí

E: ¿Se te facilita aprenderlas? ¿Eres hábil?

Bárbara: Es que siempre, así como desde primero, si yo hago todo así sola no necesito ayuda de nadie, yo creo que, desde ahí, porque si, no, no necesito ayuda de nadie, y yo lo que entendí está bien, lo que no lo investigo.

E: ¿A dónde recurres?

Bárbara: En los libros, así en las lecturas anteriores o en el diccionario

[Bárbara 12 años, 6° primaria. Entrevista]

Cabe destacar aquí la expresión que hace Bárbara sobre creencia aceptada socialmente, de poseer una gran facilidad para aprender los contenidos académicos, por tanto no requieren de ayudas, lo que expresa de esta manera:

“(...) no, no necesito ayuda de nadie, y yo lo que entendí está bien, lo que no lo investigo”.

Se puede advertir en este pensamiento que expresa Bárbara, que la inteligencia está asociada a la auto-suficiencia ya que se considera que existe una relación directamente proporcional entre la inteligencia, el aprendizaje auto-dirigido, las estrategias de resolución de problemas, y la curiosidad e independencia cognitiva, que garantizaría que las niñas y niños con superdotación poseen de manera natural o innata recursos suficientes para resolver cualquier situación que se les presente, sin requerir la colaboración o participación de nadie, pues ellos tienen una superioridad biológica-cognitiva innata e inamovible que de manera automática les garantiza el desarrollo natural de capacidades y aptitudes que les permiten lograr todo lo que se proponen en la vida.

En este simbolismo se ancla el supuesto de que estos niños pueden hacer todo por “sí mismos”, pues son capaces de lograr cualquier desempeño con altos niveles de ejecución, esta perspectiva fue desarrollada en el capítulo 4. La educación especial: atención a la diversidad desde la perspectiva de la ‘Anormalidad’, donde se planteó el modelo Biológico-genetista de la superdotación en la que se sostiene que estos chicos poseen una superioridad biológica-

cognitiva innata e inamovible, en consecuencia capacidades y aptitudes altamente desarrolladas que les permiten lograr todo lo que se proponen en la vida. Desde este pensamiento se considera que estos estudiantes son capaces de resolver o encontrar las mejores opciones de solución a todas las situaciones que se les presentan en todo los ámbitos de su vida.

De acuerdo a lo expresado en entrevistas por parte de profesores y autoridades de educación especial, quienes son los encargados de implementar la atención para los niños con superdotación en el sistema educativo estatal, existe poco interés por parte de los actores escolares para atender a los niños superdotados lo que se corrobora por los propios docentes de primaria:

E: ¿(...) y en el caso de los niños que aprenden más rápido, que traen información diferente, que piden otra velocidad de aprendizaje, por tener otro ritmo qué es lo que pasa (...) qué es lo que ha ocurrido con este grupo?

M: Pues son como los privilegiados, (...) se deben de sentir muy bien, tienen muy buenos estímulos de parte de todo el mundo (...) porque son los más aceptados (...) resuelven todo lo que se solicita dentro de ese grado (...) un superdotado es el que sabe más, como que tiene dotes diferentes, (...) sabe más que los demás (...) para mi es alguien que ya nació con eso (...)

[Profra. Margarita. Escuela E.R.Z.]

En este razonamiento es donde se sustenta el desinterés y abandono por parte de profesores, y las autoridades educativas (directores, directores de área, supervisores, jefes de sector, entre otros) para ofrecer los programas y recursos didácticos específicos que estos niños requieren. Se aprecia claramente que la representación

## Componente Actitudinal

Otro elemento altamente relacionado al componente cognitivo fue la categoría actitud. En este constructo hipotético se mezclan el plano individual y social. En el plano personal se da cuenta de los gustos, preferencia, inclinaciones o aversiones desde la arista psicológica, en tanto que el plano colectivo desde la perspectiva sociológica, se considera que a partir de las interacciones sociales se comparten valores y actitudes (Morris, 1997).

La actitud proactiva fue una categoría con una alta representación, al ser referida por casi el noventa por ciento de los niños, este tipo de actitud está asociada a personas que están altamente motivadas en la consecución de objetivos individuales y grupales, ya que se piensa que son personas capaces de orientar todas sus actividades hacia el logro de sus metas o propósitos, pues se piensa que son capaces de colaborar con otras personas a conseguir sus metas al transmitir su entusiasmo.

Se muestra en el siguiente fragmento la forma en que lo expresa Dinorah:

E: ¿(...) has explicado a otros compañeritos las cosas?

Dinorah: Sí, hay veces que pues estamos reunidos en equipo, y ya van a dar la hora de que califiques así de que no has hecho nada porque te la has pasado jugando, entonces yo les digo pónganse a jugar si quieren pues, y ya me pongo yo a hacer trabajos con una amiga que pues también se junta conmigo, nos ponemos a hacer el trabajo pero también a cambio los niños tienen que “este” por ejemplo, si son dos páginas de un libro, una página la hacemos ella y yo, y la otra ya les vamos repartiendo las preguntas y cada quien contesta su pregunta, y ya si acaba antes que todos los demás pues contesta las otras que faltan.

E: ¿Cómo hay una distribución del trabajo, pero quienes van marcando la manera como se tiene que ir haciendo y todo eso, son ustedes?

Dinorah: Sí

E: ¿Y ellos nada más se dedican a jugar y a que les digan que es lo que tiene que hacer y como lo tienen que hacer?

Dinorah: Sí o sea les dices, haces esto, si, no, pues no te pasamos lo de los demás, y ya

[Dinorah 12 años, 6° primaria. Entrevista]

## **Aspectos Motivacionales**

Otro componente que se articula a la representación de superdotación en el nivel intrapersonal es la categoría aspectos motivacionales que fue representada por todos los niños. Se plantea que la motivación es un estado dinámico que tienen su origen en las percepciones que una persona tiene de sí misma y de su entorno, lo que le llevan a elegir una actividad, a comprometerse con ella, y a perseverar hasta alcanzar sus objetivos.

Como parte de la motivación se encontraron los indicadores de necesidad de logro, alcances o metas como lo plantea Maslow en la teoría de la jerarquización de las necesidades humanas. La motivación intrínseca, que fue representada por todos los niños, otorga fortaleza a esta representación debido a que fue referido por todos los chicos; este tipo de motivación implica que la persona se involucre en una tarea o actividad por el placer y satisfacción que eso representa, lo que en general lleva a las personas a experimentar el sentimiento de capacidad y autodeterminación, sin que dependa de alcanzar recompensas o gratificaciones externas. Los teóricos plantean que hay dos elementos fundamentales con los que establece conexión la motivación intrínseca, la curiosidad cognitiva y la autodeterminación.

Dentro de la categoría motivación, se encontró que los chicos hacen referencia a la necesidad de estima, que es relativa al respeto y reconocimiento de uno mismo, lo que tiene que ver con la autoestima e implica confianza, competencia, logro, experticia, independencia y libertad. Derivado de lo anterior, se alcanza el respeto y reconocimiento de los demás, que a largo plazo se refleja en el estatus, la fama, la reputación, en cuya base están la responsabilidad los sentimientos de

cumplimiento y prestigio que siempre son importantes en la vida de las personas (Quintero, 2007), los niños lo enunciaron de la manera siguiente:

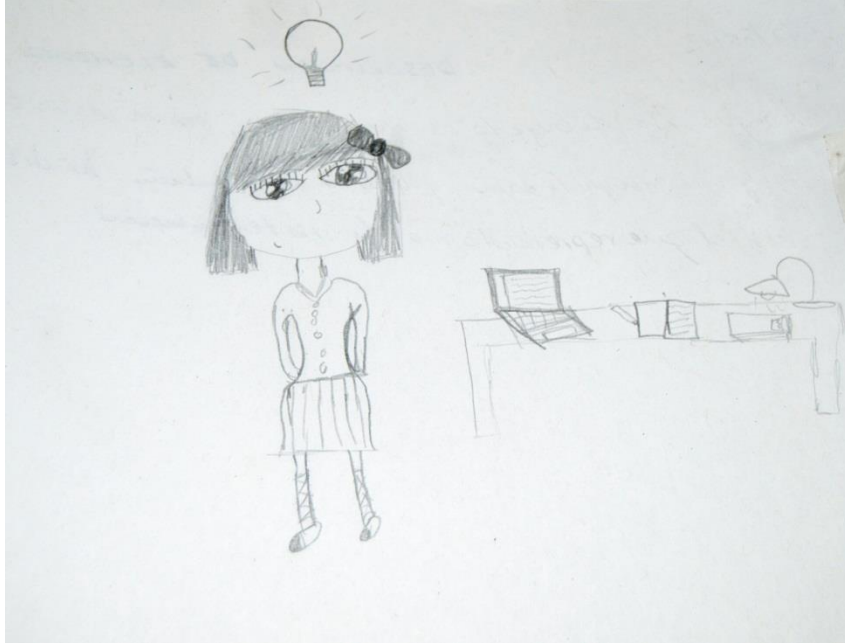
Rene: Me siento bien, me siento (...) cómo lo podré decir (...) me siento como si pudiera (...)

[René 12 años, 6° primaria. Dibujo e historia]

### **Expectativas altas**

Una categoría más que confluye en la representación de la superdotación son las expectativas altas, que estuvieron presentes en todas las narrativas de los niños. Los dibujos e historias que realizaron muestran por medio de sus personajes, sus deseos, aspiraciones y sueños por conseguir propósitos o metas de largo plazo; para ello, han incorporado los simbolismos y significados de que es necesario adquirir información, conocimientos, saberes por medio del estudio, la investigación, dedicación, y esfuerzo sabiendo que eso les garantiza una alta posibilidad de realizar sus anhelos y esperanzas. Lo que les permitirá lograr la fama, el prestigio y la reputación con lo que podrán alcanzar la preparación para salir adelante en la vida, así como de su situación socioeconómica para poder ayudar a sus familias a lograr la movilidad social a la que aspiran. Esto se puede observar en la historia que realizó Yenny:

### **Dibujo 3. Expectativas altas**



#### Historia

“Una niña de 9 años muy inteligente y respetada por su interés y porque es sobresaliente en el estudio, le gusta estudiar y prepararse a la vida debido a que quiere tener una carrera y sacar adelante a sus padres porque es su sueño y meta. Le gusta investigar y saber de las cosas, pero sobre todo compartirlas y disfrutarlas”

[Yenny 11 años, 5° primaria. Dibujo e historia]

#### **Dibujo 4. Niño samuel**



### Historia

“Un niño llamado “Samuel” se esforzaba mucho por sobresalir, pero no lo lograba. Un día fue el más alto de toda la escuela, el niño se alegró y fue a su casa, le dieron una mala noticia: “hijo ya no podremos pagar el colegio”; ¿por qué? Grito el niño y salió corriendo de su casa, pasaron dos semanas y el niño triste y deprimido. Pasó un año y los padres se divorciaron, el niño cumplió 14 años y se puso a trabajar, el niño se esforzó tanto que tuvo beca y a los 37 años se graduó en la maestría de doctorado”.

FIN

[Isaac 11 años, 5° primaria. Entrevista]

Las últimas dos categorías de la representación social a nivel intrapersonal son los intereses personales y los aspectos resilientes, los cuales están altamente relacionados con la categoría afectivo-social, y motivacional que se revisaron en párrafos anteriores. Las inclinaciones, gustos, aspiraciones o curiosidad hacia objetivos, personal o situaciones es un denominador común en las narrativas de los niños; ellos expresan intereses académicos en un porcentaje elevado cercano al noventa por ciento, artísticos en un setenta y cinco, mientras que los deportivos

en sesenta y dos por ciento. Los fragmentos que a continuación se presentan dan cuenta de ello:

E: ¿Y digamos tu te consideras que algunas áreas del conocimiento te gustan mucho a ti?

B: Sí

E: ¿Cómo cuál es la que más te gusta?

B: La que más me gusta es la Ciencia

E: ¿Y alguna área de la Ciencia en especial?

B: Este la de (...) la tecnología

B: Si, pero yo ahorita estoy en dos, serían como cursos aja,

E: Si

B: aja, si uno es de Tae kwon do y otro es de, para baile de salsa

E: ¿A mira en dónde estás tomando el Tae kwon do?

B: (...) en el centro, el [parque] Revolución, (...) el lunes, miércoles y viernes

Y al baile de la salsa, también voy los lunes, miércoles y viernes

[Bárbara 12 años, 6° primaria. Entrevista]

E: ¿Y cuáles son las áreas que a ti te gustan?

Y: español y Ciencias Naturales (...)

E: (...) también he sabido que ustedes asisten a algunas actividades...

Y: Sí, a cursos de matemáticas

E: A cursos de matemáticas

Y: Nos están entrenando para las olimpiadas (...) los puros sábados (...) en la Universidad [Universidad Autónoma del Estado de Morelos]

E: (...) bueno ya vimos que a ti te gustan más las Ciencias Naturales, y me decías la otra, español, ¿y te va bien en las dos?

Y: Más o menos, pero me va mejor en ciencias, y a veces en historia

E: ¿En historia te va bien, o sea que las calificaciones son buenas (...) que calificaciones sacaste?

Y: En el último examen en español saque nueve, en matemáticas creo que nueve punto tres, en ciencias diez, geografía nueve, historia diez

E: O sea que puras altas calificaciones

Y: Sí

[Yenny 11 años, 5° primaria. Entrevista]

E: ¿Y esta facilidad que tienes para la memorización la ves impactada en alguna área especial, para que tú puedas aprender eso de manera muy fácil?

R: Pues en el área de aprendizaje (...) de español y matemáticas

E: De los contenidos académicos y especialmente español y matemáticas, son tus áreas fuertes, ¿siempre han sido?

R: Sí

R: Bueno también un poquito ciencias y, e historia

E: Ciencias e historia ¿también te gustan?

E: ¿Alguna otra área en la que tú consideres (...) puede ser fuera de la escuela?

R: mm (...) por ejemplo en el Tae kwon do (...)

E: ¿Practicas otro deporte que se facilite?

R: Pues básquetbol me gusta, (...)

E: ¿Has estudiado idiomas?

R: Idiomas sí, en la escuela que nos vinieron a ofrecer el año pasados del CMH o CMN, el Colegio Mexicano de Computación CMC se me olvida luego, en ese nos ofrecieron hablar varios,.... “este” practicar varios idiomas Inglés Francés, italiano, Computación y Tae kwon do y yo elegí computación, Inglés, Italiano, Francés porque el Tae kwon do ya lo practicaba, pero hubo unos problemas, (...) bueno hubo problemas familiares y ya no pude asistir (...)

[René 12 años, 6° primaria. Entrevista]

Fue posible reconocer que los aspectos motivacionales, actitudinales, expectativas altas y aspectos resilientes están determinados por los afectivo-emocionales, pues en el caso de Isaac, Salma, Bárbara, René han afectado en mayor o menor proporción de acuerdo a lo mencionado por sus padres durante las entrevistas, ya que de acuerdo a lo referido, algunos de ellos inician actividades o proyectos con mucho entusiasmo y motivación, enfocándose en el logro de sus objetivos, pero no logran mantenerse de esta manera por mucho tiempo, lo que les lleva a abandonar y dejar inconclusas sus metas o propósitos. Otros más visualizan los obstáculos que se les podrían presentar en el camino, desalentándose antes de llevarlos a cabo, y una última postura es una total que obstrucción para proyectar o proponerse a alguna aspiración.

Es preciso hacer una acotación previa, Leonel es un niño de 11 años que cursa el cuarto grado de primaria y que no cumplía algunos de los criterios de selección establecidos para el trabajo de investigación, no obstante, fue incluido porque sí llenaba los demás requisitos, que eran: ser un alumno de las escuelas seleccionadas, identificado con superdotación o talento por parte del *Programa Nacional de Atención Educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes*, mostrar interés y disposición para participar en la investigación. Siendo este último uno de los criterios fundamentales para decidir incorporarlo en la muestra, ya que tanto las autoridades escolares, profesores, los padres y el propio niño, mostraron una amplia colaboración. A continuación se presentan otros segmentos de entrevista, dibujo e historia que ilustra la manera en que las categorías intereses científicos, artísticos, deportivos, están enlazadas con los aspectos resilientes:

L: Muy bonito y todo, la brisa, la fauna hay mucho animales, si por eso les gusta México bueno, aunque no tengan muchas riquezas 'este', digo muchas riquezas así de como las veas de edificios y todo eso, no, pero la ciudad más así con más edificios es Monterrey está muy bonito Monterrey

E: Si verdad está grande, y bueno es que es industrial, es una ciudad industrial ¿pero a poco no será otro tipo de riqueza la que tiene México?

L: Riqueza cultural, la cultura

E: ¿En qué consistirá esa?

L: La cultura es lo que nos distingue de los demás,

E: ¿Sí? ¿Cómo qué aspectos serán esos los culturales que nos distinguen?

L: Pues, por ejemplo, la cultura Maya, la cultura Tolteca, la cultura Iztccihuatl ya no me acuerdo que..., la cultura Teotihuacana, la cultura Azteca, la cultura Zapoteca, la cultura Maya, la cultura 'este', la cultura como se llama esta cultura, la cultura, 'este'

E: ¿Hay una Olmeca también no?

L: Ah sí la Olmeca, los Zapotecas, la cultura, 'este' la de los Morelenses antes eran

E: A ver esa

L: Eran, éramos 'este', esos

E: ¿Empieza con "T" no?

L: Aja Tla..., Tla..., Tlahuica

E: Sí ¿y has oído de esa, de la Tlahuica, has oído algo?

L: Sí, hay una "este", hay una, ah, la Náhuatl,

E: ¿La cultura Náhuatl también?

L: Maestra...

E: Si dime Leonel

L: Me encanta la portería,

E: Te encanta

L: Y me dicen mis papás que, bueno yo quiero ser, yo quiero llegar a ser el portero del equipo del América

E: Guau!!

L: Como Moisés Muñoz cuando metió el gol al Cruz Azul, cuando lo metió de cabeza así bien padre

E: ¿Ah claro, y se volvió el héroe, no?

L: El héroe, hay una imagen donde está el así y hay una águila que esta en su guante y dice héroe

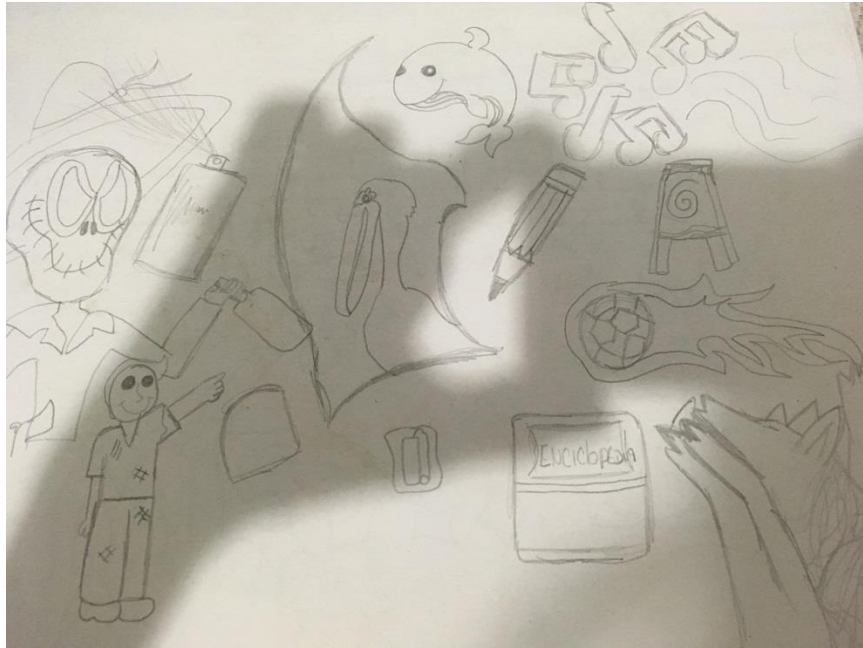
E: ¿Ah, así dice? Entonces rescató al [equipo] América en el último momento

L: Sí (...) otra cosa, a mí, el equipo América me enseñó, que a pesar de las dificultades, y a pesar de las circunstancias nunca te tienes que dar por vencido

[Leonel 10 años, 4° primaria. Entrevista]

Con relación a la categoría resiliencia que los niños expresaron en las entrevistas y en sus producciones gráficas en sus dibujos e historias, se puede observar que simbolizan la fortaleza interna que les permite sobreponerse y salir con más fuerza de las adversidades, las crisis, y frustraciones que de una forma u otra enfrentan estos chicos en su vida cotidiana. Se plantea que estos aspectos resilientes brindan la posibilidad de proteger la propia identidad haciendo frente a las consecuencias de los efectos negativos. Para que existan los procesos resilientes, se considera preciso que existan personas que estén dispuesta a establecer un vínculo seguro con los niños, pues el hecho de sentir que sus esfuerzos son reconocidos, apreciados y fomentados, les permite desarrollar la fortaleza interna producto del respeto, del reconocimiento y de la valoración de sí mismos, y de quienes les rodean.

Las personas más significativas son principalmente los integrantes de la familia, con quienes interactúan en la escuela compañeros, profesores y directivos, así como personas significativas de otros grupos sociales a los que pertenecen. El establecimiento de vínculos fuertes con estas personas les permite desarrollar la autoestima y la autoconfianza necesaria para que puedan establecer relaciones estrecha y afectiva que se dan en la interacción con su entorno social (Werner, 1992). El dibujo e historia que a continuación se muestran permiten apreciar la forma en que este chico conecta varias de las categorías presentadas que se han mencionado previamente, principalmente los aspectos resilientes:



## Historia

“Que a pesar de las circunstancias el niño no se da por vencido, el niño “este” al contrario, el niño tiene “este”, las cualidades principales que es la base al talento, digo la base al éxito, tienen “este” muchas cualidades que son el dibujo, la magia que pueda hacer con un lápiz, con la goma, con sacapuntas, con una enciclopedia, con un balón, incluso con la música, (...) incluso hay muchas personas que dicen que el *graffiti* es callejero, que es, que no es, que es muy malo y no es verdad, el *graffiti* representa el arte, también a veces representa la relación que tiene México con la muerte, que son las calaveras, las calacas, y que tiene muchos, al respecto tiene muchas, el graffiti viene de México, es mexicano el *graffiti* y hay “este”, hay muchos *graffitis* en lo que yo he visto de mi vida hay muchos *graffitis*, donde están en las calles, en las canchas, incluso vi un *graffiti* que ese fue el que me fascinó la vida por el *graffiti*”

Porque no tiene mucho dinero, a pesar de que las circunstancias si el niño, el niño no se da por vencido, el niño, el niño a pesar de eso el niño sigue adelante, sigue sus estudios, aunque sea para comprarse un cuaderno, porque él, porque y ve a los otros niños que van a una escuela buena a la Marymount, a la Boston y el niño siente que, el niño siente que él es más, que a él no le importa el dinero, las ganancias que tengan porque ya sé que cuando él sea grande va a recordar cuando él, cuando él era niño, a pesar de las escaseces no le faltaba nada, y él y yo, y el niño va a recordar de grande va a estar en un departamento y no en una casa de ricos”.

[Leonel 10 años, 4° primaria. Entrevista]

Leonel deja ver en su dibujo e historia la manera en que articula las representaciones de varias categorías como la capacidad intelectual alta, el análisis-síntesis, los aspectos motivacionales, actitudinales, las aspiraciones personales, los intereses, los aspectos afectivo-emocionales y la resiliencia con la superdotación. Este chico habla de las representaciones que ha construido, se ven reflejados el conjunto de símbolos y significados que están implícitos valores, ideas y prácticas que le han servido para establecer un orden social, es decir la manera en que las jerarquías, las normas y las instituciones que constituyen una estructura social persistente que es aceptada socialmente por medio del consenso y conformidad social.

## Conclusiones

El propósito central de la investigación fue identificar, analizar las representaciones sociales de la superdotación y el talento, así como reflexionar sobre sus implicaciones para los niños y niñas identificados en los escenarios escolares de primarias públicas en el estado de Morelos. Los discursos teóricos y políticos nacionales e internacionales, se pronuncian a favor de una atención escolar que atienda a todos los estudiantes independientemente de su condición física, cognitiva, emocional o social, y que también considere sus estilos, ritmos, y vías de aprendizaje, así como sus necesidades, intereses, motivaciones y expectativas.

En mi experiencia personal, profesional, laboral e investigativa he podido constatar que existen tensiones al interior de la cultura escolar entre los distintos actores que en ella participan. Las disposiciones y políticas legislativas en relación a la atención de la diversidad en la escuela pública a la luz de los principio de integración e inclusión educativa, por una parte, las prácticas docentes, y las necesidades educativas reales de los niños y niñas identificados con esta condición por otra, así como las representaciones sociales en torno a la superdotación y el talento se encuentran en la base del conflicto.

Esta problemática se puede atribuir a las prescripciones de las políticas educativas para atender a todos los niños en los centros escolares, a la profesionalización docente para atender las necesidades educativas especiales, pero quizás más puntualmente a la cultura escolar excluyente regulada por parámetros clasificadores y competitivos que son los que de manera general permean en los centros escolares públicos.

El tema de la atención a la diversidad profundiza en temas complejos y contradictorios pues ello implica la atención de cada niño teniendo en cuenta sus particularidades que conlleva el respeto y aceptación de lo 'diverso' lo 'distinto' lo 'singular'. Por supuesto que esto se confronta con la 'normalización', es decir, al

mantenimiento de conductas y características personales tan cerca como sea posible a la norma, lo frecuente, común, semejante: De aquí es donde emerge la lucha entre ambas perspectivas y el conflicto entre las fuerzas que se generan.

La atención escolar de los estudiantes identificados con superdotación y talento exige a la cultura escolar tradicional, hacer ajustes y adecuaciones teniendo presente las particularidades de cada niña y niño en cuanto a ritmos, didácticas, tiempos, organización, currículos, criterios pedagógicos y evaluación de los procesos. Las interacciones sociales, otra de las aristas que precisan de ajustes debido a que no han sido exploradas con la intensidad que se requiere, en cuanto al tema de la atención a la diversidad, y específicamente los niños identificados con superdotación y el talento.

La vida escolar compuesta de ideas y hechos; cuerpos y mentes; objetos y sujetos; pensamientos y conductas; modos de pensar, decir y hacer: en suma, las prácticas cotidianas de esta institución establecidas desde tiempo atrás, hace frente a nuevas demandas. La persistencia y continuidades le impiden transformarse como cualquier otro proceso social que demanda transitar de un tratamiento homogéneo, a uno heterogéneo y diversificado, lo que no puede suceder sin que medie el análisis de las construcciones sociales (percepciones y representaciones sociales) y las prácticas escolares asociadas a ellas.

Dichas construcciones sociales conformadas por percepciones y representaciones sociales, impactan de manera concreta en las prácticas escolares a través de una red de significados que obstaculizan el reconocimiento de las culturas y prácticas excluyentes que se reproduce a partir de dichas representaciones. El tema de la atención a la diversidad profundiza en temas complejos y contradictorios. Las investigaciones subrayan el vacío que existe en la investigación de las construcciones sociales en escenarios reales, donde los propios actores puedan reflexionar en torno a la construcción de estos procesos, develando la manera en que se construyen y se articulan, para descubrir los valores e ideas que se encuentran implícitos en las ideologías y en las prácticas,

que como mencioné en párrafos anteriores apuntan a una cultura de exclusión en nombre de la 'Anormalidad'.

En el campo de la investigación educativa desde la perspectiva de la inclusión, es evidente el vacío que existe en relación a la exploración de las construcciones sociales desde la teoría y metodología de las representaciones sociales, al igual que de la superdotación y el talento. Al realizar el estado de la cuestión, fue posible identificar que la producción investigativa en México, donde la voz de los niños como actores principales en la trama educativa sea escuchada, es aún más escasa.

De manera que esta investigación se convierte en una aproximación para comprender las interacciones sociales que establecen los niños y niñas identificados con superdotación y talento en el contexto escolar. Partimos de la premisa de que todos y cada uno de los niños tienen características particulares que les hacen seres singulares, y a vez, poseen aspectos generales que comparten con todos los niños, de ahí que se considere relevante saber lo que piensan y sienten de sí mismos y del mundo que les rodea, lo que es pertinente y relevante, escuchar e identificar sus pensamientos, sus emociones y sentimientos, y a la vez sus anhelos e inspiraciones.

Para lograr dicho propósito, fue fundamental la metodología de las representaciones sociales desde el enfoque cualitativo, ya que gracias a ella fue posible explorar las representaciones y la manera como se construyen desde una perspectiva sociológica. Con ello fue posible poner de manifiesto el saber espontáneo y el saber tradicional en sustitución de un saber erudito, unánime y estructurado de la superdotación y el talento. Dado que las representaciones sociales se construyen a través de las vivencias, experiencias y afectos que cada sujeto teje desde su historia personal en la interacción con los otros.

El introducirme en los distintos escenarios de investigación, me permitió participar de algunos momentos en la vida cotidiana de los participantes en las escuelas, las aulas, los centros donde se enseña y aprende el arte, el deporte y

las ciencias, de igual manera me acerque a las comunidades, las calles, colonias, barrios, y a los objetos contenidos dentro de estos espacios. Ello me permitió conocer la organización social, las interacciones y comunicaciones individuales y colectivas que aportaron elementos relevantes para la comprensión de la cultura escolar y social, para de esta manera documentar lo no documentado.

Quizás el aspecto que más reflexioné, y que constantemente puse en balance fue la red de significados de los informantes en relación con la mía propia, por lo que puse especial cuidado en mi proceso de auto comprensión al analizar, interpretar, narrar y producir los significados dada la complejidad de la realidad social, pues dichos significados están matizados por aspectos culturales, sociales, económicos y políticos, que se arraigan en el imaginario social, y que están constituidos por prejuicios y estereotipos que inciden en las decisiones y actuaciones escolares. El proceso de triangulación de la información también fue una herramienta valiosa para este fin, la teoría fundamentada, la etnografía y la etnometodología me permitieron integrar y analizar la información a la luz de las representaciones sociales.

De igual manera la utilización de instrumentos de recolección de información como la de la etnografía por medio de la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas y los dibujos e historias elaborados por los niños. Por medio de estos recursos metodológicos fue posible abordar los tres niveles esenciales en la exploración de las representaciones sociales: la información, la actitud y el campo representacional, para con ello contrarrestar las amenazas a la fiabilidad y validez.

Por medio de la observación participante y sistemática de las interacciones y comunicaciones individuales y colectivas, tuve acceso a los aspectos relevantes para la comprensión de la cultura escolar, así como de los factores que la determinan. Gracias al registro etnográfico fue posible identificar las percepciones de los participantes, así como el significado de sus comportamientos, y el contexto sociocultural en el que se producen. Las entrevistas semi-estructuras permitieron la exploración de sistemas de normas y valores, así como de prejuicios,

estereotipos, imágenes y creencias, rutas y trayectorias vitales, convirtiéndolas en un recurso valioso para el estudio de la dimensión psicológica de las representaciones sociales. Los pensamientos, conocimientos y las experiencias vividas, también fueron explorados con esta herramienta metodológica.

Otra fuente de información la constituyeron las producciones gráficas que elaboraron los niños, ellos plasmaron en dibujos e historias, los significados y las construcciones sociales elaboradas individual y colectivamente. Por medio de los dibujos fue posible indagar sobre las experiencias, los acontecimientos, el conocimiento, las interacciones y comunicaciones entre que se da entre individuos y grupos. La utilización de este otro recurso de recolección de información es un aporte más de este trabajo.

Un aporte más en este trabajo, fue la incorporación de la reflexión y el análisis de los contextos materiales y simbólicos dentro de los escenarios de investigación, la aproximación etnográfica en estos espacios, permitió el conocimiento de las condiciones físicas, socioeconómicas y culturales en las que se encuentran enclavadas las escuelas y los hogares de los participantes. Las interacciones sociales que los actores escolares establecen con la cultura material, nutre de ideas, creencias, imágenes, valoraciones y actitudes por medio de las que se construyen y reconstruyen las representaciones sociales.

De ahí que los espacios y la cultura material con sus objetos y artefactos producto de la creación del hombre, constituyen los vehículos a través de los cuales se comunican los pensamientos o la cosmovisión de la cultura por medio de signos y símbolos. Estas comunicaciones e intercambios contribuyen a la construcción de las imágenes de sí mismos y de los otros, con base en lo que se ha aprendido a ver, sentir y experimentar en el mundo material. Las personas aprenden el valor que tienen y el lugar que la sociedad les otorga a través de las interacciones cotidianas por medio de los ambientes físicos y sociales.

Para los niños su escuela constituye un espacio significativo, ya que gran parte de sus experiencias trascendentes se llevan a cabo en los espacios,

impregnados de cultura material, los mensajes que reciben de ella, les comunican la prioridad que tienen para la sociedad, esto contribuye a la evaluación que hagan de sí mismos, lo que se verá reflejado en su desempeño, motivación y participación en la vida escolar, así como en su autoestima.

Las representaciones sociales son actos mentales creativos que se erigen a partir de la comunicación entre grupos humanos, constituyéndose en el factor principal de la unidad y continuidad en la construcción de las culturas. La comunicación permite el intercambio social a través de un código que permite transformar algo desconocido en algo familiar por medio del sentido común. A través de este código, las personas pueden nombrar y clasificar los diversos aspectos de sí mismos, de su grupo y del mundo donde se encuentran inmersos. La teoría de las representaciones sociales pone de relieve los procesos comunicativos a través de los cuales las opiniones, es decir el conjunto de ideas, creencia, juicios y conceptos formados en relación a objetos, personas o acontecimientos, se propagan en múltiples direcciones.

En esta teoría se plantea que el conocimiento se adquiere en un proceso muy rápido desde los primeros años, por medio de procesos mentales superiores que permiten organizar e interpretar los significados de objetos e información que son percibidos desde el exterior: Gracias a dicho proceso, se logra desarrollar una consciencia del entorno y de sí mismo, convirtiéndolas en totalidades organizadas y dotadas de significado para el sujeto cognoscente.

Los hallazgos de la investigación muestran que las representaciones de la superdotación en los niños esta representada con el concepto inteligencia, la que es entendida como un proceso cognitivo superior, representado por la capacidad intelectual la que opera a través de funciones mentales superiores interconectadas unas con otras, entre las que están capacidad intelectual alta, capacidad de análisis-síntesis, capacidad crítica, evaluación y autoevaluación, curiosidad e independencia cognitiva, creatividad, flexibilidad e imaginación, estrategias de resolución de problemas, aprendizaje auto-dirigido, expectativas altas. Para los aspectos actitudinales fueron actitud proactiva, reactiva y pasiva, en tanto que

para los aspectos motivacionales fueron la motivación intrínseca, extrínseca, capacidad de logros/alcances, esfuerzo/dedicación, y retos/desafíos.

Esta representación concibe a la inteligencia como una cualidad individual, innata e inamovible, que no puede ser afectada por ningún tipo de influencias ambientales. Esta perspectiva monolítica, cuantitativa y psicométrica, se plantea desde un modelo biológico-genetista. A partir de esta concepción, se realiza una identificación de los estudiantes con superdotación de manera selectiva, que la convierte en un proceso basado en principios excluyentes y elitistas, en donde el único criterio a considerar es el cociente intelectual superior, para determinar si los niños pertenecen o no a esta categoría.

Vinculados a los procesos cognitivos, están los aspectos afectivo-emocionales, motivacionales, volitivos, intereses y aspiraciones personales, al igual que los aspectos resilientes.

## Bibliografía

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid: Morata.
- Abric, J.C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Agudelo, Pedro A. (2011). Deshilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una versión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Unipluri/versidad*. Versión digital.4 (3), 1-18.
- Aguirre, J., Beltrán J., Torres, I. (2003). ¿Sobredotación? ¿Superdotación? ¿Capacidades extraordinarias? Aproximación histórica y conceptual. *Iteracciones*. 2 (2), 29-42.
- Ainscow, M. (2001). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Alcalá, V.; Camacho, M.; Giner, D.; Giner J. Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicotema*. 18 (1) ,143-148.
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). Superdotados: adaptación escolar y social en secundarias. Madrid: Narcea.
- Álvarez, J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En E. Romero, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad de Puebla.
- Álvarez, R. (1988). *Francis Galton*. España: Alianza Editorial.
- Andreu, J. M; Ramírez. J. M y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos auto-informes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*. 5, 25-42.

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Disponible en o recuperado de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Arechiga, E. (2007). Educación, Propagada o "Dictadura Sanitaria". Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 33, 57-88.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 7 (2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*. 349, 203-223.
- Arrién, J. (2007). Educar la capacidad crítica. Disponible en <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2007/01/14/opinion/38703>
- Arruda, A. (2010). Teoría de las Representaciones Sociales y Teorías de Género. En Blazquez, N.; Flores, F. y Ríos, M. *Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 317-337). UNAM.
- Ayudantía de Acapantzingo (2008). Acapantzingo en movimiento: hagamos la diferencia. Disponible en <http://acapantzingo.blogspot.mx/2008/11/acapantzingo.html>
- Bajo, M.T.; Maldonado, A.; Moreno, S. Moya, M. (2008). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Disponible en <https://scholar.google.com/citations?user=CYhdbalAAAAJ&hl=en>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*. 9, 3.1-3.15.
- Barnett, E. y Casper, M. (2001). A definition of Social Environment. *American Journal of Public Health*. 91 (3), 465.
- Barton, L. (Comp). (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Bartra, A. (2008). El cuerpo grotesco. En F. Gorbach. *El monstruo objeto imposible. Un estudio sobre teratología mexicana, siglo XIX*. México: Ítaca
- Bautista, J.M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de educación*. 3, 189-196.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* España: Praxis.

- Benveniste, E. (2007). Comunicación animal y Lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general I* (pp. 56-62). México: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2011). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestra escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (Reimpresión). México: Paidós.
- Bianchini, A. (1992). Metodología para el desarrollo de aplicaciones educativas en ambientes multimedios. Disponible en <http://ldc.usb.ve/~abianc/Adelaide/mmm.pdf>
- Binet, A. y Simon, Th. (1904). *Methods nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'année psychologique*. 11, 191-244.
- Blake y Williams (1989). La investigación en educación especial en perspectiva. En R. Morris y B. Blatt. *Educación especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Blazquez, N.; Flores, F.; Ríos, M. (2010). *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales*. México: CEIICH-CRIM UNAM.
- Blumen, S. (2015). *In Memoriam Abraham Tannenbaum. Revista de Psicología*. 33 (1), 225-228.
- Bogdan, R. (1989). La sociología de la educación especial. En R. Morris y B. Blatt. *La educación especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Borges, A. Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2010). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de investigación y divulgación en Psicología y Logopedia en la universidad de La Laguna*.
- Borges, A. Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*. 2011. 23, (3), 362-367.
- Bravo, L. (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 4 (1), 1-24.

- Broyna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Broyna (comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de cultura económica.
- Cabrera, V. (s/f). Test de la Figura Humana: Síntesis Bibliográfica. Aspectos Expresivos o estructurales de los dibujos. Disponible en <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftuvntana.files.wordpress.com%2F2009%2F03%2Ftest-de-la-figura>
- Canales, M. y Peinado, A. (1999). Grupos de Discusión. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis Psicología.
- Camacho, I. (2014). ¿Qué es el amor? Respuestas desde la biología. Revista de divulgación de la ciencia UNAM. No. 147. Disponible en <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/147/que-es-el-amor-respuestas-desde-la-biologia>
- Carpio, E. (2005). Historia política del México Antiguo. Disponible en: <http://www.umes.edu.gt/libros/MESOAMERICA.pdf>
- Carrasco, S. (1995). Filosofía, Política y legislación orientada a la educación de estudiantes sobresalientes. *Revista de Educación Superior*. 94 (24), 1-18.
- Castoriadis, C. (1983). La institución y lo imaginario. En *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 197-283). Barcelona: Tusquets.
- Castro, J.C. (2003). Teoría General de las actitudes. Cap. 2. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloPartel.pdf?sequence=3>
- Cole, M., (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Comisión de Política en materia de derechos humanos. Glosario. (2013). Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/125354255/Glosario-de-Terminos-sobre-Discapacidad>
- Comte-Sponville, A. (2005) *Diccionario Filosófico*. Barcelona: PAIDOS
- CONACYT (2016). Grupo ASES de Sinaloa, semillero de talento científico. Disponible en: <http://conacytprensa.mx/index.php/sociedad/asociaciones/7614-grupo-ases-de-sinaloa-semillero-de-talento-con-impacto-internacional>

CONAPO. Concepto y dimensiones de la marginación. Disponible en <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>

Conde, F. (2004). Diccionario de Pedagogía y Psicología. Madrid: Cultural, S.A.

Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753So.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Convención de los derechos de los niños. Disponible en <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>

Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.

Coronel, M. V. y Corotto, M.M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza ya aprendizaje. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 7(2), 463-479.

Cortés, L. (2010). *Hacia una política Pública de Educación de Talentos. El caso de México*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.

Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Nueva York. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/about/world-summit.htm>

Cyphers, A. y Spitalier, N. (2010). Balance y perspectiva de la arqueología del estado de Morelos. Disponible en [www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/.../15043](http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/.../15043)

Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. Disponible en <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Decreto 217/2000, B.O.A. Art. 1 27 de Diciembre de 2000. Disponible en [http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin\\_1/file/legislacion/ACNES.pdf](http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/legislacion/ACNES.pdf)

De la Torre, E.; Di Carlo, E.; Florido, A.; Opazo, H.; Ramírez Ch.; Rodríguez, P.; Sánchez, A.; Tirado, J. (2010). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Disponible en

[http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES\\_Verano2011/curso\\_ti/Teoria-Fundamentada\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Del Valle, M. y Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza ya aprendizaje. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 7(2), 463-479.

Diario Oficial. (2001, 05, 30). *Plan Nacional de desarrollo 2001-2006*. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001)

Doise, W., Clémence, A., Lorenzini-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Antologías Universitarias.

Dorsch, F. (1978). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.

Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. 349, 153-178.

Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Morelos, H. Ayuntamientos (2010). Coatlán del Rio, Tetecala, Mazatepec, Miacatlán Temixco y Cuernavaca. Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM17morelos/index.html>

Equipo CAS Morelos. Retrospectiva del servicio CAS en el estado de Morelos (Documento interno de trabajo).

Eurydice (2006). Medidas educativas específicas para promover las superdotación en los centros escolares europeos. Disponible en línea [http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas\\_educativas\\_sobre\\_superdotacion.pdf](http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf)

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001): *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estuđianes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI. Pp. 146-157.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. 332, 97-117.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Uso de las medidas de habilidad mental en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes

con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*. 80, 59-77.

Fernández, J. M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. *Perfiles educativos*. 119, 7-32.

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Flores, F. (2010). Representación social y género: una relación de sentido común En N. Blazquez, F. Flores, y M. Ríos. *Investigación feminista. Epistemología metodológica y representaciones sociales*. Pp. 339-358. México: UNAM.CRIM.PSICOLOGIA.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *Los anormales*. (2a. Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Frost, N. (2009). Do you know what I mean? : The use of a pluralistic narrative analysis approach in the interpretation of an interview. *Qualitative Research*. 9 (9), 9-29.

Gagné, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent. Disponible en <http://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf>

Gallardo, J. A. Jiménez, M. Efectos del maltrato y del status sicométrico sobre la adaptación social y afectivo infantil. Disponible en <http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/ripsic/ripsic18-1.pdf>

Gallino, L. (2005). *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI

Galton, F. (1892). Hereditary Genius. Disponible en <http://galton.org/books/hereditary-genius/pdf/genius-1.pdf>

García-Cepero, M. C. y Mc Coach, B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*. 8 (2), 295-310.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Book.

- Garrido A. y Álvaro, J.L. (2007). *Psicología Social. Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. México: Mc Graw Hill.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas* (7ª Reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Docencia*. 15, 4-11.
- Gibbs, G. (2008). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giménez, G. (1996). La cultura como identidad: una pareja conceptual indisoluble. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Disponible en [http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos\\_2008/maru/teoria\\_identidad\\_gimenez.pdf](http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf)
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Disponible en [http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table\\_id=70](http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70)
- Gimeno, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goffman, I. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Palacio, M., Rangel, E., y cols. (1984). *Identificación de capacidad 'muy superior' por medio de la escala de inteligencia WISC-RM. En estudiantes de escuelas primarias públicas en México, D. F., México: DGEE-SEP-OEA.*
- Gorbach, F. (2008). *El monstruo objeto imposible. Un estudio sobre teratología mexicana, siglo XIX*. México: Ítaca.
- Granja, J. (2009). Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(20). 217-254.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Hegarty, S., Hodgson, A. Clunies-Ross, L. (2004). *Aprender juntos. La integración escolar*. España: Morata.

- Heward, W. (2000). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Huarte de San Juan, J. Examen de ingenios para las ciencias. Disponible en [http://electroneurobio.secyt.gov.ar/Juan\\_Huarte\\_de\\_San\\_Juan\\_Examen\\_de\\_ingenios.htm](http://electroneurobio.secyt.gov.ar/Juan_Huarte_de_San_Juan_Examen_de_ingenios.htm)
- IEBEM-EE. (2013). Gaceta de Educación Especial. Disponible en [http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/GACETA00\(1\).pdf](http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/GACETA00(1).pdf)
- Informe Warnok. Disponible en <http://blocs.xtec.cat/seminarieecerdanyola/files/2009/04/informe-warnock.pdf>
- Kaben, A. (2011). La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario. Disponible en <http://www.univ-oran.dz/theses/document/TH3980.pdf>
- Jodelet, D., (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y Teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kaben, A. (2012). *La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario*. Tesis de maestría. Universidad de Orán. Departamento de Lenguas Latinas. Argelia.
- Krüger, K. (2006). El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento' *Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. 11(683) Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE Publications Ltd.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Electrónica de la Red de Investigación Educativa* "[en línea]. Disponible en <http://revista.iered.org>.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1 (1). Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, 39 (3), 146-154.

- Le Monde (2004). *Jacques Derrida ¿Qué es la deconstrucción?* Disponible en <http://artilleriainmanente.blogspot.mx/2013/11/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion.html>
- Ley General de Educación. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)
- López-Aymes, G. y Acuña, S. (2010). Desarrollo emocional de los alumnos con altas capacidades intelectuales en aulas inclusivas. *Ideacción*. 31, 178-184.
- López, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educación*. 21, 7-17.
- López, V., Bralic, S., y Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhé*. 11 (1), 183-202.
- Lorenzo, R. (1996). *El talento en la escuela primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana. Departamento de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- Lorenzo, R. (2006) ¿A qué se denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*. 11 (2), 72-163.
- Luzón, A. y Luengos, J. (2002). La familia en el epicentro de una nueva infancia. Transformaciones actuales e implicaciones mutuas. M. Pereyra, C. González, y J. M. Coronel. En *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Las buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAO.
- Majmutov, M. I. (1983). La enseñanza problemática. Disponible en <http://www.virtualidadreal.com/NOTAS%20LEP.pdf>
- Maldonado, D. (1990). *Cuauhnáhuac y Huaxtepec: Tlahicas y Xochimilcas en el Morelos Prehispánico*. México: CRIM-UNAM.
- Marchesi, A. (2008). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza.
- Marín G. (1979). Actitudes. En J. O. Whittaker. *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Marková I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38 (4), 461-487

- Martín M., Piñuel, J. L., Gracia, J., Arias, M. A. (1982). Génesis de la comunicación. En *Teoría de la comunicación I. Epistemología y análisis de la referencia*. Disponible en [http://www.uv.mx/personal/paquirre/files/2011/05/Teoria-de-La-Comunicacion.libro\\_.pdf](http://www.uv.mx/personal/paquirre/files/2011/05/Teoria-de-La-Comunicacion.libro_.pdf)
- Martín-Crespo. M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Disponible en [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf)
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades*. Barcelona: GRAO.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Días de Santos.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mata, F. (2007). La educación especial en el contexto de las ciencias sociales. En *Enciclopedia psicopedagógica de las necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Matos, E. s/f. Mesoamérica antigua. Disponible en [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/americana2/america\\_mestiza\\_10\\_meso.pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/americana2/america_mestiza_10_meso.pdf)
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mc Clelland, D. (1953). *Studies in Motivation*. N.Y: Appleton Century.
- Medina, A. M. (2007). Representaciones del cáncer en estudiantes de medicina: Implicaciones para la práctica y la enseñanza. *Revista de salud pública*. 9 (3), 369-379.
- Mejía, A.J. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. Disponible en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Estres-ambiental-e-impacto-de-los-factores-ambientales-en-la-escuela.pdf>

- Míguez, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En J. L. Álvarez y L. Batanaz. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 23-41). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Molero, C., Saiz, V., Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 30 (1), 11-30.
- Mora, J. A y Martín, L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollo teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de la Historia de la Psicología*. 28 (4). 67-92.
- Morayta L. M. y Saldaña, A. (2014). El autoabasto en los patios de dos pueblos de tradición cultural indígena en el estado de Morelos. *Etnobiología*. 12 (1). 45-59.
- Morris, R. y Blatt, B. (1989). Educación especial. Investigaciones y tendencias. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Morris, Ch. y López (1997) (9ª. Ed). Introducción a la psicología. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Morelos Natural. Galería. Disponible en [https://www.google.com.mx/search?q=mapa+del+estado+de+morelos+de+morelos+natural&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=xqGTU623DqmV8QGqzYDAAQ&ved=0CCIQsAQ&biw=907&bih=941#facrc=&imgrc=TpSB1nw4n0otMM%253A%3B1qujPztAPslxHM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.rinconestudiantil.com%252Fmorelosnatura%252FMapas%252FMapa\\_Morelos\\_MorNat.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.rinconestudiantil.com%252Fmorelosnatura%252FMapas%252FMapa\\_Morelos.php%3B800%3B695](https://www.google.com.mx/search?q=mapa+del+estado+de+morelos+de+morelos+natural&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=xqGTU623DqmV8QGqzYDAAQ&ved=0CCIQsAQ&biw=907&bih=941#facrc=&imgrc=TpSB1nw4n0otMM%253A%3B1qujPztAPslxHM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.rinconestudiantil.com%252Fmorelosnatura%252FMapas%252FMapa_Morelos_MorNat.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.rinconestudiantil.com%252Fmorelosnatura%252FMapas%252FMapa_Morelos.php%3B800%3B695)
- Morro, J. R. (2008). Diversidad y Diferencia. Disponible en <https://eduso.files.wordpress.com/2008/05/pedagogia-de-la-diversitatjrmorro1.pdf>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina: Hu emul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1998). Social consciousness and its history. *Culture and Psychology*. 4, 411-429.
- Moscovici S. (2001a). Why a Theory of Social Representations?. In Deaux K., Philogène G. (Eds), *Representations of the Social*, Oxford: Blackwell.

- Moscovici, S. (2001b). The Phenomenon of Social Representations. In S. Moscovici, S. *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. y Buschini, F. (2003). Les méthodes en sciences humaines. In: *Revue française de pédagogie*. 144 (144),143-144.
- Moska, L. (2004) Identificación de los niños CAS. *Revista de educación, Educar. Niñas y niños con altas capacidades*. 3 (29), 17-24.
- Muntaner, J. J. (1999). Bases para la formación del profesorado es la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 26, 125-141.
- Muñoz, J. (2003). Analisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Disponible en <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Oliver, M. (2008). Políticas Sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. L. Barton. En *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Olson, D. R. (2007). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1965) Ideas y creencias. Disponible en <http://new.pensamientopenal.com.ar/12122007/ortega.pdf>
- Ortega, J. E. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- O'toole, P. y Were, P. (2008). Observing places: using space and material culture in qualitative research. *Qualitative Research*. 8 (5), 616-634.
- Padilla, A. (2011). Representaciones de la infancia "anormal" y prácticas educativas de la educación especial en México (1890-1914). En Alvarado, M.L. y Ríos, R. *Grupos Marginados de la educación (siglos XIX y XX)* pp. 233-269). México: IISUE.
- Palacios, A. (2008). Caracterización del modelo social y su conexión con los derechos humanos. En *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp.103-196). Madrid: Cinca.
- Parales, C. J. y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitud y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*. 39 (2), 351-361

- Pardo de Santayana, (2002). Alumnado superdotado con dificultades de aprendizaje: Factores ambientales relevantes. *Bordón*. 54 (2 y 3), 409-417.
- Parra, P.; Pérez, C.; Ortiz, L. y Fasce, E. (2010). El aprendizaje auto dirigido en el contexto de la educación médica. Disponible en <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/RECS7210.pdf#page=4>
- Pasek, E. y Matos, Y. (2011). Capacidades intelectuales vinculadas al pensamiento crítico. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 15 (28), 107-125.
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. En L. Barton, *Superar las barreras de la discapacidad*. (pp.142-163). Madrid: Morata.
- Pence, N. (1998). Material Culture, Understanding, and Meaning: Writing and Picturing. *Journal of the American Academy of Religion*. 66 (4), 791-815.
- Peña del Agua, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*. 84, 23-38.
- Peñas, M. (2009). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Secretaría General Técnica.
- Perales F.J. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Enseñanza de las ciencias*. 11 (2), 170-178.
- Pereira de Sá, C. (1996). *.A Constituição do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Pérez, L. Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar em superdotados. *Faisca* 1, 103-127.
- Piechowski, M. (1996). Emotional giftedness: The Measure of Intrapersonal Intelligence. Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (2ª. Ed.). *Handbook of Gifted Education*. Wisconsin: Allyn and Bacon.
- Pineda, M. E. y Bautista, J. M. (2006). *La atención educativa al niño sobresaliente en la escuela primaria pública del Estado de Morelos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda, F. (2010). *Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas del estado de*

Morelos. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. México.

Plan Educativo Nacional 2001- 2006. Disponible en <http://pnd.gob.mx/>

Plan Educativo Nacional 2011. Disponible en <http://www.planeducativonacional.unam.mx/>

Plan Municipal de Desarrollo 2009-2013 Temixco, Morelos. H. Ayuntamiento. Disponible en [http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/OCA15\\_1.pdf](http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/OCA15_1.pdf)

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, 2007-2012, 2013-2018. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>, [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)

Plan Nacional de Educación (2007-2012). Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)  
[Plan Nacional de Educación](#)

Pratt, H. (2001). Diccionario de Sociología. México: Fondo de cultura económica. Programa Nacional de Educación (2001-2006). Disponible en <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>

Programa de Desarrollo Educativo. Disponible en [http://www.cee.edu.mx/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1995\\_3\\_06.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf)

Programa Estatal de Desarrollo Urbano 2007-2012. *III Diagnóstico integrado. Sistema Territorial. Evaluación del Desarrollo Socioeconómico Municipal, Regional y sus Tendencias.* Disponible en <http://www.morelos.gob.mx/10obras/files/PEDU0712/III-Diagnostico%20Evaluacion%20socioeconomica.pdf>

Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002). Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994. Disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Disponible en [http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf)

Programa Sectorial de Educación (2013-2018). Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)

- Puigdellivol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Redfield, Rober; (1982). El calpulli-barrio en un pueblo mexicano actual (1928). *Nueva Antropología*. Enero, 85-98.
- Requena, F. (1989). El concepto de red social. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249260>
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*. 215, 87-38.
- Romero, E. (2004). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ryan, G. y Russell, H. (2000). Data management and analysis methods. Published in: *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> Ed. Norman Denzin and Ivonna Lincoln, editors. London: SAGE.
- Salazar, E. (2010) Los centros de barrio, una nueva experiencia de ciudad. Disponible en <http://tumanzana.mx/wordpress/2010/03/los-centros-de-barrio-una-nueva-experiencia-de-ciudad/>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9 (3), 185-211.
- Sammut, G. y Howarth, C. (2013). Social Representations. *Disponible en <http://ecp.blog.yorku.ca/> SOCIAL REPRESENTATIONS*
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo –emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: Ediciones CCS.
- Sánchez, N. P. (Coord.) (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP. Disponible en <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- Sánchez, P., Acle, A., De Agüero, M., Jacobo, Z., Rivera, A. (2003). *Aprendizaje y Desarrollo. La investigación educativa en México. 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE CESU-SEP.

- Sánchez, V. H. (2006) Ejidos urbanizados de Cuernavaca. *Cultura y Representaciones Sociales* UNAM. 1 (1). Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16219>
- Sandelowski, M. (1991). Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*. 23 (3), 161-166.
- Santamarina, C. (2006). *El sistema de dominación azteca: El imperio Tepaneca*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de geografía e historia. Madrid.
- Santana, A. M. (2007). Louis Leon Thurstone. *Avances en Medición*. 5, 172-174.
- Santillana. (1997). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana.
- Santoveña, M. (2007). *Representaciones de la anormalidad en el estado de Morelos; Rostros y Huellas en los profesionales de la Educación Especial*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. México.
- Sarason, I. y Sarason, B. (2006). *Psicopatología: Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. México: Pearson Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Ley general de Educación. Disponible en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2005). Estrategia para la Operación del Proyecto en los estados participantes. Proyecto de Investigación e Innovación: Un Modelo de Intervención Educativa para alumnos y alumnas sobresalientes. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. Disponible en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval\\_antteriores/evaluacion05.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_antteriores/evaluacion05.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2006). Estrategia para la Operación del Proyecto en los estados participantes. Proyecto de Investigación e Innovación: Un Modelo de Intervención Educativa para alumnos y alumnas sobresalientes. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. Disponible en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Aptitudes\\_Sobresalientesl.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Aptitudes_Sobresalientesl.pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo. Disponible en [www.basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/programa.pdf](http://www.basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/pdf/programa.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2009). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011) (2013Reimpresión). Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D. F. Disponible en [http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/cas\\_web.pdf](http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/cas_web.pdf)  
[http://www.ripei.org/work/documentos/cas\\_2013.pdf](http://www.ripei.org/work/documentos/cas_2013.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Glosario Educación Especial. Programa de Fortalecimiento Educación Especial Integración Educativa. Disponible en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf)
- SEP DGEE. (1985 a). *Bases para una política de educación especial.*
- SEP DGEE. (1985 b). *La educación especial en México.*
- SEP DGEE. (1990). *Primer paquete teórico básico del proyecto CAS Capacidades y Aptitudes Sobresalientes: Modelo de atención a alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.* México, D. F.
- SEP EE CAS EQUIPO CAS MORELOS. (s/f). Retrospectiva del servicio CAS en el estado de Morelos (Documento interno de trabajo).
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Disponible en <http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/decretos/DECRETO%20PARA%20LA%20CELEBRACION%20DE%20CONVENIOS%20EN%20EL%20MARCO%20DEL%20ACUERDO%20NACIONAL%20PARA%20LA%20MODERNIZACION%20DE%20LA%20EDUCACION%20BASICA.pdf>
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012a). Glosario de términos sobre discapacidad. Disponible en [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario\\_Terminos\\_sobre\\_Discapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf)
- SEP. (2012b). Reunión nacional con responsables que atienden a alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Disponible en

- Serrano, S. E. (2010). *La construcción social y cultural de la maternidad en San Martín Tilcajete, Oaxaca*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas. México.
- Sevilla, D. (2002). Políticas de Educación Infantil y su incidencia en los procesos de exclusión. En M. A. Pereyra, J. C. González, y J. M. Coronel. *Infancia y escolarización en la modernidad tardía* (161-177). Madrid: Akal.
- Silva y Ortiz, M. T. (1989). *El niño superdotado*, México: Edamex.
- Skliar, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Smith, M. (2010). La época posclásica en Morelos. Disponible en <http://www.public.asu.edu/~mesmith9/1-CompleteSet/MES-10-HistoriaMorelos-Postclassic.pdf>
- Smith, M. (1986). The rol of social stratification in the Aztec Empire: a view from the provinces. *American Anthropologist*. 88 (1), 70-91.
- Soriano, E. (2008) Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*. 26 (1), 43-64.
- Spiggle, S. (1994). Análisis e interpretación de datos cualitativos en la investigación del consumidor. *Revista del consumidor de investigación*. 21(3), 491-503.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana, 1. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sutton, B. (1993). The Rationale for Qualitative Research: A Review of Principles and Theoretical Foundations. *The Library Quarterly*. 63 (4), 411-430.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

- UNESCO. (1983). Del concepto de educación especial al de necesidades educativas. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000552/055247sb.pdf>
- UNESCO. (2002). Declaración universal sobre la diversidad cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción. Las necesidades educativas especiales. Disponible en [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf)
- UNESCO. (2004a). Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- UNESCO. (2004b). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO. (2004c). *La educación de Niños con Talento en Iberoamérica*. Chile: Trineo.
- UNESCO, (2009a). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO, (2009 b). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América latina. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- UNESCO. (2010 a). Intervenir en la diversidad cultural y el dialogo intercultural. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>
- UNESCO/Tesouro. (2010 b) Simple Knowledge Organization System. Disponible en <http://skos.um.es/unescothes/C03799/html>
- UNICEF. (2007). Estado Mundial de la Infancia 2007. Disponible en 2011 de <http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202007.pdf>
- UNICEF. (2012). Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano. Disponible en [http://www.unicef.org/lac/SOWC\\_2012-Main\\_Report\\_SP.pdf](http://www.unicef.org/lac/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf)

- Valera, S. (1996). Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. 18 (1), 63-84.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vander, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. y Ciarrochi, J. (2007). On being Gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation*. 13 (6), 569-586.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. *Bruxelles: De Boeck*.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005) La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*. 36 (3), 281-297.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. *Revista de Educación*. 306, 245-269.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. España: Ariel Prácticum.
- Viñao, A. (2000). Higiene, salud y educación su perspectiva histórica. *Áreas .Revista de Ciencias Sociales*. Murcia. 20, 9-24.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Vlachou, A. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 179-201.
- Vox New College Spanish and English Dictionary (2007). China: Mc. Graw Hill.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. España: Anthropos.
- Waldenfels, B. (2006). El sitio corporal de los sentimientos. *Signos filosóficos*. 8 (15), pp. 129-150.
- Waterston, A. (2005). Bringing the past into the present: Family Narratives of Holocaust, Exile, and Diaspora: The story of my history: An anthropology of

Violence, Dispossession, and Diaspora. *Anthropological Quarterly*. 78 (1), 43-61.

Webster Illustrated Contemporary Dictionary Encyclopedic (1984). Ferguson Publishing.

Zavala, A. y Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. Relieves históricos y problemática actual. *Educar, revista de educación*. 9, 35-44.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2000) Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. Disponible en <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>

Zirko, M. (1996) Noticia Preliminar. En J. Huarte de San Juan. Examen de Ingenios para las ciencias (1575). pp. 2-11. Disponible en [http://electroneurobio.secyt.gov.ar/Juan\\_Huarte\\_de\\_San\\_Juan\\_Examen\\_de\\_ingenios.htm](http://electroneurobio.secyt.gov.ar/Juan_Huarte_de_San_Juan_Examen_de_ingenios.htm)

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Terminología y definiciones de sobredotación en América del Norte

<b>Autor</b>	<b>Fecha</b>	<b>Término</b>	<b>Definición de superdotado</b>	<b>Fuente</b>
Lewis Terman	1925	Superdotación	Aquellos niños que se encuentran en el 1% más alto en un test de inteligencia, es decir aquellos que tienen un CI superior a 140	Carrasco, S. 1995
Leta Hollingworth	1933	Superdotación	Los superdotados son aquellos chicos situados en el 1% superior de la población juvenil en inteligencia general.	Aguirre, Beltrán y Torres, 2003
Arch O. Heck	1953	Superdotación	Niños que tienen un elevado cociente intelectual.	Aguirre, Beltrán y Torres, 2003
Paul Witty	1957	Superdotación	Cualquier niño cuyo rendimiento en un área potencialmente valiosa de la actividad humana, fuese extraordinario de forma constante.	Aguirre, Beltrán y Torres, 2003
Sidney P. Marland	1971	Superdotación	Son aquellos que tienen aptitudes excepcionales (...) pueden tener la capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales-representativas, y capacidades motrices.	Aguirre, Beltrán y Torres, 2003
Joseph Renzulli	1978	Superdotación	La superdotación es una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, que son capacidades humanas por encima de la media, altos niveles de creatividad y altos niveles de motivación.	Aguirre, Beltrán y Torres, 2003
George E. Hill	1987	Superdotación	Son los que tienen capacidades verbales y cuantitativas considerablemente superiores al promedio, según las medidas de un test de aptitud escolar.	Lorenzo, 1996
Francoys Gagné	2000	Dotación	Son aquellos que poseen y usan sus habilidades superiores naturales, no entrenadas y espontáneamente expresadas (...), en al menos un área de habilidades, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de su grado escolar.	Gagné, 2000

## Terminología y definiciones de sobredotación en países europeos

País	Término en lengua original	Traducción al español	Definición completa Criterios de clasificación o aspectos incluidos
(BE fr) Bélgica Comunidad francesa	Jeunes à haut potentiel.	Joven de alta capacidad potencial.	La alta capacidad potencial se refleja en la coexistencia y coordinación de todo un conjunto de factores, en particular cuando el alumno posee una capacidad que indica que su desarrollo ha alcanzado una fase muy por encima de la de otros alumnos de su misma edad. El instrumento de evaluación utilizado con más frecuencia es el test de inteligencia; sin embargo, éste es sólo una etapa dentro de la evaluación más global de un alumno particular. No se definen criterios formales.
(BEde) Bélgica Comunidad germanoparlante	Hochbegabte Schüler; Schüler mit besonderer Begabung.	Niños superdotados; Niños con talento.	Se puede considerar que los alumnos están especialmente dotados cuando poseen una capacidad que indica que su desarrollo ha alcanzado una fase muy por encima de la de otros alumnos de su misma edad. «Talento» se refiere, con frecuencia, también a las artes y deportes.
(BEnl) Bélgica-Comunidad flamenca	Hoogbegaafde jongeren.	Jóvenes de alta capacidad.	Este término se refiere a competencias excepcionales. La sobredotación se define normalmente como alta inteligencia cognitiva. El instrumento de evaluación utilizado con más frecuencia es el test de inteligencia. No se definen criterios formales.
(CZ) República Checa	Žáci mimořádně nadaní; Nadané děti, žáci a studenti	Niños superdotados; Niños con talento.	No se incluyen criterios de clasificación ni áreas o aspectos
(DK) Dinamarca	Særligt begavede børn/elever; Børn/elever med særlige forudsætninge	Niños/alumnos excepcionalmente dotados; Niños/alumnos con requisitos previos especiales.	Asimismo puede utilizarse el término «con talento» para referirse a una persona cuya capacidad en un campo determinado le permite convertirse en una de las mejores si su potencial se estimula suficientemente
(DE) Alemania	Hochbegabte Kinder; Begabte Kinder	Niños altamente dotados; Niños superdotados	Niños con un cociente intelectual (CI) por encima de 130, que poseen una notable capacidad en más de un área de desarrollo
(EE) Estonia	Eeriliste võime ja annetega lapsed	Niños con capacidades y talentos especiales	Niños con capacidades y talentos especiales
(EL) Grecia	Άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.	Superdotados y con talento, o individuos que presentan capacidades intelectuales y talentos especiales.	Superdotados y con talento, o individuos que presentan capacidades intelectuales y talentos especiales.
(ES) España	Alumnos con altas capacidades intelectuales	Alumnos con altas capacidades intelectuales	La utilización de este término permite resaltar aspectos del desarrollo y del potencial educativo. Los sujetos en cuestión poseen tres características básicas: una notable capacidad intelectual, aptitudes para llevar a cabo una tarea concreta y un alto nivel de creatividad. Por lo general, estas tres características van acompañadas de un desarrollo personal y social armonioso. Existe un procedimiento para determinar quién pertenece a esta categoría, está especificado en la

			legislación y lo lleva a cabo un equipo interdisciplinar de psicopedagogos.
(FR) Francia	Intellectuellement précoce	Niño intelectualmente precoz.	Los niños precoces destacan por su capacidad para lograr un nivel de rendimiento que, como término medio, corresponde al nivel de los niños que tienen dos, tres o incluso cuatro años más.
(IE) Irlanda	Exceptionally able students. «Gifted»	Estudiantes excepcionalmente Capaces Superdotados.	No se incluyen criterios de clasificación ni áreas o aspectos.
(IT) Italia	Ragazzi dotati; Ragazzi talentati	Niños superdotados; Niños con talento.	Jóvenes con una viva inteligencia, imaginación y creatividad, con muchos intereses y curiosidad intelectual en distintas áreas y deseos de ampliar sus experiencias fuera del aula.
(CY) Chipre	Proikismena.	Superdotado y con talento.	Jóvenes con un nivel de capacidad muy alto.
(LV) Letonia	Apdāvināņi bērni; Talentīgi bērni.	Superdotado; Con talento.	No se incluyen criterios de clasificación ni áreas o aspectos.
(LT) Lituania	Gabūs vaikai ir jaunuoliai.	Niños y jóvenes superdotados.	Niños y jóvenes que pueden adquirir conocimientos y competencias de forma rápida y eficaz, aplicarlos a situaciones cambiantes para resolver nuevos problemas, aprender con rapidez basándose en la experiencia adquirida e identificar situaciones en las que pueden aplicar sus conocimientos y experiencia. La inteligencia de estos niños y jóvenes es excepcional
(LU) Luxemburgo	Surdoués (francés)	Altamente dotados.	No se incluyen criterios de clasificación ni áreas o aspectos
(HU) Hungria	Tehetséges; Kiemelkedő képességű; Speciális területeken megmutatkozó tehetség.	Con talento; Con capacidades potenciales excepcionales; Talento en áreas específicas.	Estos términos se refieren, fundamentalmente, a la inteligencia cognitiva y artística, aunque los profesionales en materia educativa conceden cada vez mayor importancia a la inteligencia social y emocional. No se incluye en la legislación una definición común. Además de un rendimiento y unos logros escolares excepcionales, un profesor, un experto y/o una tercera parte puede designar a un alumno concreto como destinatario de una educación específica. A continuación, un comité de especialistas examina a los alumnos (se utilizan tests psicológicos estandarizados para la concentración, la capacidad de aprendizaje, el razonamiento, la memoria y la resolución de problemas). Asimismo, puede hacerse referencia al talento dormido, al talento plenamente desarrollado y al talento que rinde por debajo de lo esperado.
(MT) Malta	Gifted.	Superdotados.	No se incluyen criterios de clasificación ni áreas o aspectos.
(NL) Países Bajos	Hoogbegaafd; Bijzonder getalenteerden.	Altamente dotado; Con talento especial	Los criterios y aspectos del desarrollo que este término incluye son el ámbito intelectual (CI>130), las competencias sociales, la capacidad creativa (como en la resolución de problemas), la esfera artística (incluida la capacidad musical) y la motivación
(AT)	Hoch begabte Kinder;	Niños altamente dotados;	Niños con un rendimiento especialmente bueno en el campo intelectual, emocional,

Austria	begabte Kinder; (besonders) talentierte Kinder	Niños superdotados; Niños con (especial) talento	social y artístico, así como en los deportes, debido a su (considerable) capacidad y talentos (especiales), que son vistos como prueba de unos logros potenciales muy altos.
(PL) Polonia	Uczniowie zdolni; Uczniowie szczególnie uzdolnieni.	Alumnos con talento/superdotados; Alumnos con talentos particulares.	Se define a los alumnos con talento como aquellos con los mejores resultados. Estos resultados pueden observarse en todas las materias y disciplinas (talento global) o en una sola (talento específico).
(PT) Portugal	Sobredotados.	Superdotados.	Alumnos que muestran ir muy por delante de otros en su desarrollo global y que rinden a un nivel excepcional en distintas áreas de desarrollo (alumnos con un desarrollo precoz o un potencial de aprendizaje excepcional). La identificación de los jóvenes pertenecientes a esta categoría tiene lugar al término de un procedimiento llevado a cabo por un experto reconocido por los servicios educativos o por los centros de educación especializados. Se concede gran importancia a la evaluación multidimensional.
(SI) Eslovenia	Nadarjeni učenci.	Superdotado. El término «con talento» también se utiliza para los alumnos que poseen una capacidad notable en áreas específicas del desarrollo personal.	Potencial extraordinario o capacidad demostrada en el ámbito intelectual, académico, creativo, de liderazgo y artístico, así como capacidad psicomotora, que requiere el apoyo de servicios especiales o una educación que normalmente los centros educativos no ofrecen. El minucioso procedimiento de identificación implica a distintos actores. Los criterios establecidos incluyen la pertenencia al 10% de la población con los mejores resultados en los test de inteligencia (WISC III y PMR) y/o la obtención de una puntuación entre 3,5 y 4 en las escalas de 4 grados del profesorado. El alumno ha de satisfacer, al menos, uno de los criterios
(SK) Eslovaquia	Mimoriadne nadani ziaci.	Alumnos excepcionalmente dotados.	No existe una definición, pero se llama la atención sobre un conjunto de indicadores. Por ejemplo: el alumno/llleva a cabo las tareas de tipo intelectual con agrado, realiza numerosas preguntas, usa correctamente muchas palabras, tiene ideas originales, es creativo y resuelve problemas o emprende acciones de modo original, etc.
(UK-ENG) WLS/NIR Inglaterra, gales e Irlanda del Norte	Gifted and talented. El término «able» también se sigue utilizando, al igual que los términos «very able», «more able», «highly able» y «high ability	Superdotado y con talento; «Capaz», «muy capaz», «más capaz», «altamente capaz» y «alta capacidad	Se define a los niños superdotados como aquellos que tienen un buen rendimiento en un contexto intelectual o académico, mientras que «con talento», se refiere más a las artes, la música y el deporte. La National Academy for Gifted and Talented Youth- NAGTY (Academia Nacional para Jóvenes Superdotados y con Talento) define la sobredotación como «el término utilizado para describir a los niños o adultos con capacidad para lograr un alto nivel de competencia y rendimiento. La sobredotación durante la infancia podría describirse como «la competencia en fase de desarrollo». En Inglaterra, se define a los alumnos superdotados y con talento como el 5-10% de alumnos de un centro con el mejor

			rendimiento real o potencial. Debe señalarse que ésta es la base para la selección, independientemente del perfil general de capacidades del centro concreto.
(UK-SCT) Escocia	Gifted and talented.	Superdotado y con talento.	No existe un criterio o una definición formal, pero los docentes identifican a los alumnos según su conducta y resultados. Aquellos que desean entrar en un centro de excelencia son admitidos en función de una prueba (audición) y tienen que satisfacer los criterios establecidos por el propio centro.
(IS) Islandia	Bráðger börn.	Niños precoz	Se trata de un término muy transparente en islandés que designa a los niños con capacidades especiales en áreas determinadas.
(LI) Liechtenstein (Europa central entre Austria y Suiza)	Begabte und hochbegabte Schüler.	Niños superdotados y altamente dotados.	Se hace referencia al talento especial cuando los alumnos van por delante de aquellos de su misma edad en determinadas áreas del desarrollo. Sobredotación excepcional es el término utilizado cuando el nivel de desarrollo en una o más áreas está muy por encima del nivel del mismo grupo de edad. Existe un modelo de desarrollo del talento que revela que el talento como tal, sin realizar ningún esfuerzo por desarrollarlo, no es necesariamente productivo. La inclusión en esta categoría guarda relación con las definiciones anteriores y puede manifestarse de muy diversas formas en la escuela. Ejemplos: la formulación de preguntas sobre las relaciones de causa-efecto, el interés por los temas de los adultos, estrategias divergentes de resolución de problemas, puntos de vista altamente éticos, etc.
(BG) Bulgaria	деца с изявиени дарби/тапант	Niños con evidentes dotes/talentos.	Alumnos con talento o con un don particular, entre los que se incluyen aquellos con un tipo especial de talento o aquellos que han sido capaces de demostrar que tienen talento, es decir, alumnos que aprenden con rapidez y son capaces de expresar su sobredotación en distintas áreas del desarrollo humano. La definición implica que la enseñanza pública debe descubrir, estimular y desarrollar un talento o don concreto.
(RO) Rumania	Elevi cu abilități deosebite; Elevi capabili de performanțe.	Alumnos con capacidades excepcionales; Alumnos capaces de un alto rendimiento.	Estos dos términos se refieren a la evaluación de los resultados y a la capacidad académica. Las áreas cubiertas por estos términos son las facultades intelectuales y cognitivas, la creatividad, el razonamiento lógico, la capacidad de liderazgo, el desarrollo psicosocial y las aptitudes científicas, artísticas y psicomotoras.

Tomado de Unión Europea Eurydice (2006)

## Terminología y definiciones de sobredotación en Latinoamérica

País	Término utilizados	Definición completa Criterios de clasificación o aspectos incluidos	A quien corresponde su atención escolar
(AR) Argentina	*Superdotado  *Talentoso Alta capacidad	*Aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general, alcanzando un desempeño académico parejo por encima de la media.  *Aquel que demuestra una habilidad específica tanto académica como artística, es decir alcanzan un destacado rendimiento en un área (por ejemplo, talento artístico, lingüístico, matemático, etc.)	Educación especial 1998
(BR) Brasil	Superdotación Talento Altas habilidades	Aquellos que presentan facilidad de aprendizaje, que les llevan a dominar rápidamente conceptos, procedimientos y actitudes.	Educación especial 2001
(CO) Colombia	Superdotado  Capacidades excepcionales  Talento	*Se ha considerado que un superdotado es aquel que tiene capacidad académica general.  *Talento es una capacidad académica restringida a un dominio específico. Talentos: científicos, tecnológicos y subjetivos.	Ministerio de educación 1996
(CL) Chile	Talento Talentoso Superdotado	Los que están sobre la media en cuanto a sus características académicas en uno o más campos del conocimiento.	Ministerio de educación 1996
(ES) España	Superdotación Sobredotación intelectual Altas capacidades	Los sujetos en cuestión poseen tres características básicas: una notable capacidad intelectual, aptitudes para llevar a cabo una tarea concreta y un alto nivel de creatividad. Por lo general, estas tres características van acompañadas de un desarrollo personal y social armonioso.	Ministerio de educación 1996
(MX) México	Capacidades y aptitudes sobresalientes Aptitudes sobresalientes   Talento	Los niños niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz.  Son aquellos/as que presenta un conjunto de competencias que los capacitan para dominar la información dentro de un área concreta del actuar humano (canto, literatura, fútbol, una ciencia en concreto, etc.). Lo esencial en el talento es que es específico, a diferencia de las aptitudes sobresalientes. Por esta razón, requieren de instrumentos de evaluación delimitados para cada área y una atención diferenciada para que se potencialice dicho talento.	Secretaría de Educación Pública 2006-2008
(PE) Perú	Capacidades sobresalientes Superdotación Talento	Capacidades sobresalientes que sobrepasa significativamente el promedio de inteligencia normal	Educación especial 1994
(VE) Venezuela	Superdotados Alto nivel de desempeño Dotación intelectual superior Aprendizaje rápido Inteligencia superior Talento		Educación especial 1986

Elaborado a partir de la información proporcionada por la UNESCO (2004).

## Anexo 2

### Narrativa personal

#### **Primeras aproximaciones a la noción de anormalidad: la discapacidad**

Mi interés en las personas con discapacidad surgió cuando, en la primaria, observé a compañeros y amigos que sufrían de algún tipo de afectación como Parálisis Cerebral Infantil o secuelas de Poliomielitis. Recuerdo que al principio sentí un gran cúmulo de sensaciones y emociones contradictorias que despertaron en mí una serie de pensamientos e interrogantes.

La comprensión en parte de esta situación se produjo a raíz de que mi madre y mi profesora en tercer grado fueron lo suficientemente sensibles, explicándome la primera que eran personas como cualquier otra y en el caso de la segunda, al mostrarme esa misma convicción en la interacción educativa cotidiana dentro del salón de clases. Esto se reforzó aún más al interactuar frecuentemente con los 'invitados especiales' que mi padre convocaba a comer en casa; todos ellos grandes personajes situados en los márgenes sociales, de los cuales algunos además estaban en condición de discapacidad mental.

Es posible que esto, influyera mi deseo de formación en las ciencias sociales, y antes de entrar a la carrera de psicología me acerqué nuevamente a la educación de la infancia que vive con algún tipo de discapacidad, la escuela de educación especial que en ese entonces se fundaba en el estado de Morelos<sup>75</sup>. Esta experiencia me permitió esclarecer mi deseo de trabajar en esta modalidad educativa.

---

<sup>75</sup> La educación especial en el estado de Morelos se funda con la primera escuela en el año de 1978 bajo la dirección del Psic. Gerardo Téllez Trejo. Gaceta de Educación Especial (IEBEM-EE, 2013).

## **Discapacidad: una cara de la moneda**

Cuando ingresé laboralmente al subsistema de educación especial en el año de 1986, se creaba la escuela de Escuela Especial no. 5<sup>76</sup> en Tetecala<sup>77</sup> Morelos, la que atendía a la población infantil de la zona sureste del estado de Morelos. En esta zona geográfica de origen prehispánico, la riqueza de esta región contrastaba con la pobreza de la mayoría de los habitantes de esta zona conformada por varios poblados y rancherías.

El recorrido que hacía diariamente hacia mi trabajo, me permitió apreciar la vastedad natural de esta región<sup>78</sup> la que posee una exuberante vegetación correspondiente a la selva baja caducifolia gracias a la afluentes de agua con las que cuenta, que proveen de los ríos Mazatepec, Chalma, Tembembe, el Seco y el Tizate; las lagunas de Coatetelco y el Rodeo, además de algunas presas entre las que destacan La Toma y Coatlán, el Rincón, el Atlacomulco de Cocoyotla, los Amates y la Angostura; otros torrentes de agua son provistos también por los ojos de agua como Cuachichinola, el Amate Amarillo, además de manantiales como el Pocito en Coatlán, las Norias de Buenavista de Aldama; apantles y arroyos entre los que está el de Cocoyotla, el Axixintle, las Joyas, el Arenal y Milpillas además de algunos bordos de almacenamiento de agua pluvial para abrevadero y para la acuicultura, contando también con varios pozos de extracción de agua.

---

<sup>76</sup> En el año de 1986, se crean un número importante de servicios de educación especial en el estado de Morelos, uno de ellos fue la Escuela Especial no. 5, localizada en el municipio de Tetecala, Morelos. Este poblado ubicado en el centro de una región más amplia conformada por otros pueblos y rancherías aledaños; Alpuyeca, Miacatlán, Mazatepec, Coatlán del Rio, Coatetelco, Palo Blanco, Chavarria y Michapa.

<sup>77</sup> Nombre de origen Náhuatl al que se le ha dado diferentes significados, entre ellos: "lugar donde existen las casa de piedra".

<sup>78</sup> Esta información se obtuvo de la Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Morelo. Disponible en <http://www.e-local.mx/work/templates/enciclo/EMM17morelos/index.html>



Imagen No 1. Mapa de localización de los principales municipios y poblados de procedencia de la población infantil que asistía a la escuela de educación especial No. 5 ubicada en Tetecala, Morelos. Tomado de Morelos Natural en línea, modificado y editado por Nancy Vázquez García.

La abundancia de agua en estas tierras las torna muy fértiles por lo que se produce una amplia biodiversidad compuesta por varios tipos de árboles entre los están: el Cuajilote, el Cazahuate, Mezquite, el Tabachín, la Jacaranda, la Bugambilia, el Huizache, Tepehuaje, Cuatecomate, Huamuchil, Huaje, entre otros, además de una amplia variedad de árboles frutales entre los que destacan los mangos, las palmeras, el plátano, el mamey, el tamarindo, la guanábana, la naranja, mandarina, café, y los emblemáticos de la zona; el caimito, el chico y el timbiriche. La amplitud de la flora, influye en la fauna silvestre que también es abundante, destacándose en ella el venado cola blanca, el coyote, conejo común, la liebre, tlacuache, iguana, armadillo, jabalí de collar, gato montes, zorrillo, tejón, y ardillas, tórtola, codorniz, gavián, huilota, iguana, escorpión, víboras diversas, cangrejos, tortugas de río, peces como mojarra, carpa y lobina, y más de trescientas especies.

Una riqueza adicional de esta región la constituye su suelo, ya que sus condiciones le brindan una importante capacidad agrícola, que le hizo producir una excelente cosecha de maíz y caña. Otras áreas potenciales de la producción en

estos poblados la constituye su producción artesanal. Además de algunos recursos minerales entre los que destacan las canteras de laja, y las minas de arena, graba y piedras. Mención aparte merecen su patrimonio histórico de cada una de estas localidades.

Paradójicamente a pesar de la abundancia de recursos naturales y riqueza cultural, las condiciones educativas, económicas y sociales de la mayoría de los pobladores de la región eran escasas o nulas. Durante muchos años, las principales actividades económicas del *pater familias* de la región tenían que ver con actividades económicas del sector primario realizando labores como agricultores, jornaleros y peones en las haciendas, otros se dedicaron a la ganadería, en la crianza de especies pequeñas principalmente y al procesamiento de sus derivados, mismos que comerciaban en las plazas de las diferentes localidades. En el área productiva destacan su elaboración de piezas de cerámica y barro, elaboración de bordados y prendas de vestir. También se dedicaron al cuidado de los bosques, los cerros y los montes, a la caza y la pesca.

Otros más, se dedicaron a la prestación de servicios como mecánicos, herreros, albañiles, profesores, un bajo porcentaje de otro tipo de profesionistas y algunos pequeños comerciantes. Con el transcurso de los años un alto porcentaje de los habitantes de estos lugares han emigrado a la capital del estado, al Distrito Federal u otros estados de la república, e incluso abandonaron el país con dirección a los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá para encontrar trabajo y recursos que les permitieran el sostenimiento de sus familias, dejando tras de sí sus tierras, sus familias, su pueblo y sus raíces.

Actualmente el grado de desarrollo socioeconómico de la mayoría de las familias en esta zona sigue siendo clasificado como bajo y muy bajo de acuerdo al reporte emitido el Programa Estatal de Desarrollo Urbano<sup>79</sup>. A estos hogares

---

<sup>79</sup> Información emitida por el gobierno estatal de Desarrollo Urbano (2007-2012) en el rubro III. Diagnóstico integrado. Sistema Territorial. 3. Evaluación del Desarrollo Socioeconómico, municipal regional y sus tendencias. En donde se reporta por ejemplo que entre los municipios con la concentración per cápita baja está el municipio de Coatlán de Río, en tanto que en una muy baja está Miacatlán. En relación al grado de preparación

pertenecía la población que asistía a la escuela especial No. 5 formada por bebés, niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad<sup>80</sup>. A la escuela no asistían estudiantes que pertenecieran a familias de nivel medio, medio alto, o alto. Los chicos que presentaban algún tipo de discapacidad y que pertenecían a estas familias eran atendidos por profesores de manera particular en sus casas y los jóvenes participaban de las actividades artesanales y productivas en las pequeñas industrias o fabricas familiares, o simplemente no recibían atención escolar.

Los niños, niñas y jóvenes que día a día acudían entusiasmados a la escuela sabiendo que en ella tenía un lugar para vivirse de una manera distinta; ya que en este sitio les brindó la posibilidad de reunirse con otros chicos y chicas que al igual que ellos transitaban con algunas limitaciones físicas, sensoriales, cognitivas o afectivas, donde también pudieron reconocer sus posibilidades las que con frecuencia no eran visualizadas, ni reconocidas por su entorno social.

El viejo hospital de Tetecala, que estaba en bastante mal estado, fue el sitio que albergó a estos estudiantes durante los primeros meses. El entusiasmo por la creación de una escuela especial para la infancia con discapacidad, tanto de los usuarios como del personal asignado para su atención educativa era palpable a pesar de las condiciones adversas e inadecuadas del lugar. El funcionamiento de esta escuela se puso en marcha con la asignación de recursos federales para

---

de la población para participar en forma activa y calificada en acciones para elevar el desarrollo económico, en sus grados más bajos está Mazatepec. En el rubro de concentración poblacional del poder adquisitivo, que refleja de manera indirecta la dinámica social de la economía de un territorio, se encuentran en un rango de muy bajo Miacatlán y Coatlán de Río.

<sup>80</sup> El sistema de educación especial en México ofrecía dos tipos de servicios, los indispensables y los complementarios. Los primeros se brindaba en las escuelas de educación especial (Escuelas EE), en los centros de rehabilitación y educación especial (CREE), además de los centros de capacitación de educación especial (CECADEE). Estos servicios, de acuerdo a lo establecido en el documento *La Educación Especial en México*, estaban dirigidos a las personas que necesitaran de educación especial (SEP DGEE, 1985 b) para su integración y normalización (SEP DGEE, 1985a).

cubrir los salarios de profesores y especialistas, así como por la participación de los padres de niños, niñas y jóvenes, más las aportaciones de los habitantes de las localidades que paulatinamente se fue extendiendo hacia los demás municipios y rancherías.

Debido a que como en todo poblado pequeño las noticias volaban rápido, se propagó la información de que en la 'escuela especial' de Tetecala se atendería a los niños y jóvenes con 'discapacidad', cuyos maestros eran 'maestros especialistas' para atender a los estudiantes con 'deficiencia mental', sordos, ciegos, con parálisis cerebral o con algún otro tipo de limitación. Poco a poco estos términos se fueron escuchados con más frecuencia entre los pobladores hasta que se volvieron de uso cotidiano entre ellos.

Otros canales de comunicación como temas de cabildo, diálogos con el sistema escolar, con el sector salud y con la iglesia fueron necesarios para acordar los apoyos necesarios para la construcción de una escuela adecuada para estos niños y jóvenes, así como la coordinación entre los municipios para dotar de un vehículo en el transporte de aquellos que no contaban con los recursos para llegar hasta ella, o en su defecto realizar actividades de gestión para descuentos en el servicio de transporte público.

En esta escuela, desempeñé la función de psicóloga durante siete años como parte del equipo multidisciplinario<sup>81</sup>. Las responsabilidades que tenía dentro de este grupo de especialistas correspondía a tres ejes principalmente: las acciones dirigidas a los estudiantes que consistía fundamentalmente en la evaluación psicológica de los alumnos. Por medio de la psicometría realizaba la medición de los procesos intelectuales superiores para dar un diagnóstico y

---

<sup>81</sup> El equipo multidisciplinario en este centro estaba conformado por tres profesores con distintas formaciones (dos licenciadas en Comunicación Humana y un profesor de Normal Básica), una terapeuta física y una de lenguaje (ambas licenciadas en Comunicación Humana), una trabajadora social, una psicóloga y un coordinador que realizaba la función directiva. Cabe destacar que el personal que ingresaba a trabajar en educación especial, no eran especialistas formados en el área, por lo que la formación y capacitación se recibía al interior del subsistema.

clasificar a los niños, niñas y jóvenes con ‘la intención’ de conocer las vías más adecuadas de intervención educativa. Derivado de ésta, la orientación a los docentes para proporcionar información sobre las vías idóneas de enseñanza-aprendizaje en cada caso en particular. Y la tercera consistente en proporcionar orientación a los padres para favorecer los aprendizajes personales, escolares y sociales de sus hijos.

En un proceso paulatino, el personal docente y de apoyo nos familiarizamos con esta terminología a través de la formación y capacitación que nos brindaba la Dirección General de Educación Especial del Departamento de Educación Especial. Dicha dirección era la encargada de definir, en los documentos que editaba para la formación/capacitación, en donde se especificaba quienes eran los sujetos a los que estaba dirigida esta educación<sup>82</sup>, así como los fines que pretendía alcanzar<sup>83</sup> donde además, se establecía las funciones de las personas

---

<sup>82</sup> En el documento La educación especial en México editado por la DGEE se establecían seis rubros en los que se podía agrupar a niños y jóvenes que requirieran de educación especial, entre ellos: Deficiencia mental, Dificultades de aprendizaje, Trastornos de audición y lenguaje, Trastornos visuales, Impedimentos neuromotores, Problemas de conducta. Existiendo además alumnos con otras características como los superdotados y los autistas que como lo especifica este documento, recibirían atención por parte de la DGEE en el futuro (SEP DGEE., 1985a, p.11). En el documento la Educación Especial en México se define al deficiente mental como: [EI] que “(...) presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa”. Disminución que se reconocía a partir del coeficiente intelectual que arrojaba la valoración psicológica, cuya clasificación era: leve (50-70), moderado (35-50), severo (20-35) y profundo (0-20). (SEP DGEE., 1985b, pp.16-17).

<sup>83</sup> Los fines de la educación especial de acuerdo a lo planteado por la Dirección General de Educación Especial en ese año, eran: capacitar a los individuos para realizarse como una persona autónoma favoreciendo su integración y participación en su medio social para disfrutar plenamente su vida, aplicar programas para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas, elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre, así como incentivar la aceptación de los y las personas con requerimientos de educación especial de parte del medio social haciendo progresivamente vigentes los principios de “normalización” e “integración” (SEP DGEE,1985 a).

contratadas en cada una de las áreas para promover el desarrollo de la educación especial en el territorio nacional SEP DGEE. (1985 b).

Una tarea central para todo el personal consistió en el proceso de difusión de los servicios que ofrecía la escuela especial, a través de las visitas de casa en casa que realizábamos durante los primeros meses de la fundación de la escuela. En ellas, me percaté de que las condiciones de vida y el trato que recibía cada niño, niña o joven con algún tipo de discapacidad dependían fundamentalmente de lo que representaba para cada familia tener un integrante con esa condición. En el contacto diario pude apreciar que existían diferentes ideas, saberes, informaciones y creencias acerca de la discapacidad. Estas construcciones mentales orientaban las actitudes y las prácticas familiares y sociales hacia estos infantes. Las ideas predominantes eran las que consideraban al niño con discapacidad como 'castigo divino', ente otros prejuicios y mitos.

Al observar las distintas maneras de pensar la discapacidad, me llevó a preguntarme de qué dependía que en un mismo contexto las condiciones de vida de estos chicos y chicas fueran tan diversas, pues la gama iba desde quienes los incluían en la dinámica familiar enseñándoles cuestiones básicas de autonomía, de desarrollo de habilidades, de convivencia e interacción con los otros; lo que les facilitaba su incorporación al proceso escolar, pues se percibía en ellos el dominio de habilidades y capacidades en la plástica, la danza, el deporte, en el pensamiento lógico o en el ámbito de las relaciones sociales; en tanto que, en el otro extremo se encontraban padres que mantenían a sus hijos e hijas al margen de la vida familiar, es decir, excluidos totalmente de su dinámica cotidiana; muchos de ellos tratados como 'bestias' o 'monstruos', sin proporcionarles posibilidades mínimas de aprendizaje en cuanto a sí mismos y los demás. Entre ambos puntos una amplia gama de realidades.

Después de un periodo de tiempo, que fluctuaba en función de lo expresado previamente, era posible observar que la atención psicopedagógica ofrecida por la escuela especial a niños y jóvenes transformaba significativamente la condición de muchos de ellos. Esto posibilitaba que dichos padres construyeran de nuevas

representaciones al observar que sus hijos tenían posibilidades de constituirse en personas con mayor independencia al desarrollar sus capacidades potenciales.

El resultado de estas nuevas representaciones, fue el mostrar un mayor interés porque los niños y niñas asistieran a la escuela con mayor frecuencia, aunque esto representara para ellos, hacer esfuerzos importantes, como transportarlos de la manera que fuera, incluso cargándolos personalmente hasta la escuela desde lugares lejanos a quienes no podían caminar, a pesar de tener 9, 10 u 11 años. Otra manera de constatar este modo de pensar distinto ver que les hacían modificaciones en sus condiciones personales de aseo y presentación, así como la provisión de los materiales e implementos que fueran necesarios para su atención educativa, a pesar de no contar con recursos económicos o materiales para ello; esto también se evidenció con una participación frecuente en las actividades escolares y en la disposición por aprender otras formas de relación con sus hijos.

Nuevas interrogantes me surgieron; ¿De qué manera y cómo se construían esas ideas, y creencias? ¿Cuál era la trascendencia de esta construcción de ideas y creencias para favorecer la integración o la exclusión social de esta población? ¿Qué fue lo que contribuyó para que esas representaciones cambiaran? y cuando no fue así ¿qué fue lo que impidió que dichas representaciones se transformaran?

### **Problemas o ‘imposibilidad’ para el aprendizaje: la misma cara de la moneda.**

Posteriormente a partir del año 1992 laboré en la Unidad de Grupos Integrados No. 6<sup>84</sup> por tres años desempeñando también funciones en el área de psicología. A continuación describo el contexto de la unidad de atención educativa especial, pues aquí también se observa el contraste entre la riqueza de la región y la pobreza de la mayoría de los habitantes cuyos niños y niñas fueron usuarios del servicio de educación especial.

Esta unidad de grupos integrados se ubicaba en el municipio de Temixco<sup>85</sup> en el estado de Morelos, aproximadamente a unos doce kilómetros y medio de Cuernavaca la capital del estado. Temixco fue una zona de asentamiento de la cultura Tlahica cuyo nombre significa <gato sobre piedra>. Los municipios con los que colinda son: al norte con Cuernavaca<sup>86</sup>, al sur con Miacatlán y Xochitepec, por el noreste con Emiliano Zapata y Jiutepec, al este con Xochitepec, al oeste con Miacatlán y al noroeste con el Estado de México.

---

<sup>84</sup> Esta unidad corresponde a la modalidad complementaria según el esquema que se estipuló para la educación especial SEP. DGEE (1985b). Esta modalidad atendía a alumnos y alumnas de primer grado inscritos en escuelas de educación básica que tenían dificultades de aprendizajes, lenguaje y conducta. Se atendía niños de las escuelas del municipio de Temixco y de sus principales colonias entre ellas: Alta Palmira, Lomas del Carril, Villa de la Flores, La Nopalera, Diez de Abril, y Acatlipa.

<sup>85</sup> La información proporcionada en este apartado proviene de la Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Presentado por el H. Ayuntamiento de Temixco en el estado de Morelos. Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/EMM17morelos/index.html>

<sup>86</sup> Al término de la revolución zapatista, se dota al municipio de tierras comunales que no fueron absorbidas por las haciendas en Temixco, de acuerdo a lo documentado por Víctor Hugo Reséndiz, en *Ejidotes Urbanizados de Cuernavaca* (2006).

Este poblado está constituido por tres tipos de relieve; zonas accidentadas por barrancas, las zonas semi-planas, que conforman las tierras de cultivo, y las zonas planas donde se localizan las zonas urbanas. Sus cerros más importantes son El Aire, Ajuchitalán, la Culebra y el Colotepec. Recibe agua del río Apatlaco, el Atengo que pasan por Tetlama y Cuentepec, así como el del Pollo, Panocheras y Tembembe, y del agua que corre de las barrancas de Pilcaya, la Colorada y el Limón, a la que se suma la corriente de agua la Pilapeña y Pueblo Viejo.

Su ecosistema está formado por flora de tipo selva baja caducifolia propia de clima cálido de ornato como el laurel y la buganvillas, medicinales y alimenticias como albahaca, el romero y epazote, hortalizas como el arroz, y los frutales como el limón, y el níspero, entre otras. Su fauna está constituida por conejo, zorrillo; reptiles coralillo e iguana, aves como la urraca copetona, lechuza. También cuenta con recursos naturales minerales, para la extracción de arena en Lomas del Carril y Alta Palmira. Entre sus principales actividades económicas están la agricultura, dedicándose a ella una tercera parte de la población, a pesar de la escasa disponibilidad de tierras para el cultivo en la actualidad.

Los poblados dedicados principalmente al cultivo de la tierra son; Pueblo Viejo, Tetlama, Cuentepec, Acatlipa y Temixco, cuyos principales productos son el maíz, el frijol, el sorgo y el cacahuate. Otra de las actividades relevantes en relación al cultivo es la floricultura, especialmente en el cultivo de las rosas. La ganadería es una actividad rudimentaria, pues no se ha creado la infraestructura adecuada para un mayor desarrollo, por lo que se ha centrado en el ganado menor, porcino y avícola cuyo producto principal es el relativo al pollo de engorda, la que se realiza en Cuentepec, Tetlama, Pueblo Viejo y Lomas del Carril.

Además de las anteriores, también existe la industrialización y comercialización de la extracción de arena, la fabricación de block, tabique, tabicón, y adoquín que ha sido otra de las actividades económicas fuertes del lugar. Las fábricas de cerámica en Acatlipa y Temixco; la producción artesanal de comales y vasijas de barro, así como la cestería a base de carrizo en Cuentepec, a las que se agregan la elaboración de fuegos pirotécnicos y prendas

tradicionales. En tanto que la actividad turística, contribuye también, al desarrollo económico derivado principalmente de los balnearios y zonas arqueológicas. Temixco constituye uno de los principales centros de comercio en el ramo de la ropa, y del calzado entre otros. En relación a los servicios, el municipio ofrece hoteles, restaurantes, centros nocturnos y asesoría profesional.

En la época prehispánica este territorio fue habitado por la tribu Tlahuica que formaba parte de las provincias de Cuahunahuac y Huaxtepec, que en ese tiempo se circunscribía a Acatlipa y Cuentepec. Hoy día aún existen grupos étnicos de hablan náhuatl en Cuentepec y Tetlama, además del mixteco, tlapaneco, otomí y zapoteco, por los inmigrantes que provienen principalmente del Distrito Federal, del Estado de México, de Guerrero, Puebla y Veracruz. Durante el tiempo de la colonia existieron varias villas o pueblos como Acatlipa, San Agustín Tetlama, y San Sebastián Cuentepec, para dar paso al nacimiento de las haciendas las cuales procesaban en los trapiches la caña, las que darían paso a los grandes ingenios azucareros. Desde entonces la compra de tierras a los indígenas del lugar fue algo cotidiano. Durante la guerra de independencia la hacienda de Temixco fue utilizada como sitio de resistencia para posteriormente ser utilizada para procesar y moler arroz. A partir del año 1968 iniciar su actividad turística-recreativa la que conservan hasta la actualidad.

En el año de 1970, y debido al fenómeno de emigración al estado, se observa un alto crecimiento poblacional en este territorio, lo que provocó la fundación de varias colonias densamente pobladas, entre ellas, Rubén Jaramillo o Villa de las Flores<sup>87</sup>. Lomas de Guadalupe, 10 de Abril y La Azteca. La mayoría de estas familias necesitaban de un lugar para vivir, pues la mayoría eran obreros, campesinos y empleados que construyeron sus viviendas con láminas de cartón y otros desperdicios industriales.

---

<sup>87</sup> La fundación de estas colonias se dio en el marco de confrontaciones y conflictos sociales, como producto de la compra irregular o el despojo. Plan Municipal de Desarrollo para Temixco Morelos (2009-2012).



Imagen No 2. Mapa de localización de las escuelas que atendía la unidad de apoyo a la educación regular No. 6, en colonias del municipio de Temixco. Tomado de Google Maps en línea, modificado y editado por Nancy Vázquez García.

La unidad de Grupos Integrados No. 6 de educación especial, atendía a niños y niñas que asistían a las escuelas primarias públicas del turno vespertino que cursaban el primer grado y que tuvieran dificultades para adquirir los aprendizajes escolares establecidos en los planes y programas oficiales de educación pública que no hubieran sido promovidos al siguiente grado escolar. Las escuelas que atendía esta unidad de trabajo fueron: la escuela Aurelio C. Merino en Temixco; Caritino Maldonado en Lomas del Carril, Raúl Isidro Burgos en la Col. Rubén Jaramillo o Villa de las Flores, Pablo Añorve en Acatlipa, y la Ocho de Agosto, en la colonia 10 de Abril. En esta unidad también formé parte del equipo de apoyo, junto con la trabajadora social, la terapeuta de lenguaje, las profesoras especialistas y la directora.

Cabe destacar que después del segundo año de trabajo en este centro de trabajo, el subsistema de Educación Especial se reorientó con la regulación del

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, por lo que a partir de dicha restructuración se crean las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). A través de ella se plantea el tránsito de la intervención educativa desde un modelo clínico-terapéutico a una atención educativa integradora. Los servicios de Educación Especial se convirtieron en apoyos para las escuelas de educación inicial y básica, en sustitución del sistema paralelo que se trabajó hasta ese entonces. Esto quedó asentado en el artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 1993). Dos de los principales fundamentos para el establecimiento de este Programa fueron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994. Con esta restructuración en los subsecuentes ciclos escolares la atención se ofreció a niños y niñas de primero a sexto grado de primaria que presentaran dificultades para acceder a los contenidos académicos.

Con base en la experiencia de trabajo en esa unidad educativa, percibí que un alto índice de niños atendidos por la unidad, eran estigmatizados<sup>88</sup> debido a que no lograban acceder a los aprendizajes escolares esperados por su comportamiento o por su condición social, es decir, la educación especial atendían no sólo a niños porque presentaran alguna discapacidad, sino a otros más. La gran mayoría de estos niños había tenido una trayectoria de fracasos escolares debido a que presentaban dificultades sensoriales, cognitivas, afectivas o sociales que se consideraban ligeras o moderadas, sin llegar a ser severas de acuerdo a lo que establecían la normatividad de la Secretaría de Educación Pública a las que denominaba situaciones transitorias (SEP DGEE, 1985b). Estas dificultades podían ir desde la adquisición de la lecto-escritura, con el cálculo; con la concreción de su proceso en la adquisición del lenguaje y como reflejo de esto con problemas en el proceso de escritura; con problemas de salud como desnutrición, parasitosis, epilepsia; con problemas de comportamiento en la escuela como

---

<sup>88</sup> En este trabajo haré referencia a niños y niñas que son estigmatizados, de acuerdo al planteamiento de Goffman (1995) cuando se refiere a que se les atribuye una marca, una señal, un atributo deshonoroso y desacreditador, legitimando con ello, que estas personas sean excluidas de la sociedad.

agresividad, falta de disciplina, por robar o destruir objetos escolares de sus compañeros o profesores; hasta por situaciones de desintegración y disfuncionalidad familiar; o problemas emocionales de distintos tipos, como enuresis, encopresis, depresiones, fobias, ansiedad u otras de índole social como de abandono en el caso de niños de casas-hogares, o porque provinieran de hogares empobrecidos socio-económicamente. Es decir todos ellos colocados en situación social de marginalidad.

Muchas de las familias más pobres, de la cuales formaban parte los alumnos que se atendía en los grupos integrados, habían emigrado de otros estados y su situación de vida, en varios casos, era de alto riesgo social por la escasez económica, por el abandono y la violencia<sup>89</sup> con la que vivían al interior de sus familias, de las escuelas y de la localidad. Todo esto se tornaba más complejo debido a las bajas expectativas que padres y profesores tenía de estos chicos.

En algunos de estos casos, los familiares consideraban que los chicos no tenían la capacidad para aprender lo que evidenciaban por medio de expresiones como: 'tiene cabeza dura', 'las letras no se le dan' o 'salió burro como su padre o madre'. Por su parte, los funcionarios educativos también se referían a tales chicos como: 'despojo humano', 'basura humana' (refiriéndose a los chicos que eran atendidos por la USAER). Otros padres, por el contrario, confiaban ampliamente en las ayudas que le brindaría la atención de la educación especial a través de los Grupos Integrado y de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No 6. En esta otra modalidad de atención que la educación especial ofrecía a los niños, pude reconocer que las representaciones

---

<sup>89</sup> Algunos casos fueron tan grandes las lesiones físicas causadas a los niños por parte su sus padres/tutores, que podían ser detectadas con facilidad por el personal de la escuela, y atendidas a través del sistema municipal del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en su área jurídica. Otros más difíciles de identificar, eran las agresiones físicas por medio de golpes en el cuerpo y cara, pero que no dejaban marcas que recibían, en tanto que la modalidad más silenciosa y difícil de detectar era la violencia simbólica que recibían de manera constante estos niños y niñas de los grupos más vulnerables de estas localidades y que frecuentemente se concentraban en los turnos escolares vespertinos. Hijos e hijas en su mayoría, de personas sin empleo fijo, con una escasa preparación para el trabajo, y con bajos índices de escolaridad.

sobre estos estudiantes dejaban ver juicios y valoraciones negativas hacia ellos. Estas se manifestaban en decisiones y acciones familiares y escolares que influían en gran medida en sus logros o fracasos académicos, personales, emocionales o sociales. A partir de la intervención psicopedagógica especial, pude entender que una forma diferente de mirar y representar a estos y estas chicas conducía a proporcionarles los recursos necesarios y adecuados a sus condiciones, lo que se traducía a su vez, en resultados positivos académicos como sociales.

Nuevas interrogantes me surgieron; ¿De qué dependían las decisiones de los padres para que los estudiantes continuaran en la escuela o no? ¿De qué dependía la toma de decisiones en cuanto a acciones pedagógicas por parte de los profesores para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera se construyen las diferentes expectativas familiares y escolares para estos estudiantes?

## **Superdotación y Talento: la otra cara de la moneda en la educación especial**

Hacia mediados de la década de los ochentas se impulsó una concepción diferente de la educación especial en México desde la perspectiva de la integración educativa. En ella se planteaba que toda acción educativa debería estar basada en las posibilidades del alumno más que en sus limitaciones, para lo cual se requería individualizar la educación y promover la normalización al interior de la escuela regular. Por tal razón se operó el nuevo esquema de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria.

Desde esta visión, no sólo se consideró a los niños y niñas con discapacidad, y los que se enfrentaban a problemas con aprendizaje escolar, sino a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes, por considerar que este grupo requería de apoyos temporales o permanentes en su tránsito por la escuela dependiendo la temporalidad de la corrección de los síntomas, o su ajuste a los patrones de comportamiento esperados escolar y socialmente (SEPDGEE, 1985a). Esta nueva concepción de la educación especial surge de considerar que estos niños y niñas requerían de apoyos al ser reportados frecuentemente por mostrar dificultades para 'regular su conducta' en las aulas, lo que representaba también una dificultad, ya que estos tampoco se ajustaban a la norma escolar.

Las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial bajo la dirección de Margarita Gómez-Palacio (1984), mostraron que los alumnos reportados por problemas de conducta podían tener una capacidad intelectual muy superior en relación a lo esperado de acuerdo a su rango de edad. En este trabajo de investigación se puntualiza, que la escuela primaria pública presenta la misma información y los mismos retos cognitivos a todos los chicos, por lo que se requería de otro tipo de intervención.

A partir de estos hallazgos surge en México en el año de 1985 el Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Proyecto CAS), cuyo objetivo fue brindar una atención pedagógica complementaria consistente en

un enriquecimiento curricular para la población que mostrara cualidades consideradas sobresalientes en cualquier área del desempeño humano, ofreciéndole alternativas pedagógicas complementarias a las que ofrecía el currículo ordinario, y que fueran acordes a las características específicas de esta población para favorecer el desarrollo de la capacidad sobresaliente como parte de su desarrollo integral (SEP DGEE, 1990). El proyecto CAS operó inicialmente en escuelas primarias del Distrito Federal en 1986 atendiendo niños de tercero a sexto grado de primaria. En el ciclo escolar 1986-1987 se amplió a 39 escuelas en sus dos turnos. Durante 1987 se extendió a nueve estados de la república: Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán, todos ellos coordinados por la Dirección General de Educación Especial. En 1988 se incorporaron otros estados más: Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca (SEP, 2011).

El estado de Morelos, y los estados faltantes se incorporaron al programa nacional en el ciclo escolar 1991-1992. La operación del programa CAS se circunscribió solamente al municipio de Cuernavaca, en cinco escuelas primarias públicas de turno matutino, sin embargo el programa tuvo variantes por lo que se cerró y abrió el programa en varios centros escolares al no existir las condiciones mínimas requeridas para su funcionamiento, lo que explicitaré más adelante. Cada una de las escuelas fue atendida por un profesor y una coordinadora de la unidad de servicio. Este grupo de trabajo recibió la asesoría y capacitación teórico-pedagógica por parte de la Dirección General de Educación Especial, quienes se encargaron de dar a conocer el modelo de atención para los alumnos identificados con capacidades y aptitudes sobresalientes, el proceso de identificación/selección y el modelo trídico de enriquecimiento con sus tres tipos de actividades (Pineda y Bautista, 2006). Mi incorporación a esta unidad de trabajo fue posteriormente.

Las primeras escuelas participantes correspondieron a distintas zonas geográficas del municipio de Cuernavaca entre las que estuvieron: la escuela primaria Veinte de Noviembre ubicada en la colonia Domingo Diez; la escuela 18 de Marzo, perteneciente a la colonia Tlaltenango; la escuela Lic. Benito Juárez

García en la colonia Centro; Prof. Estanislao Rojas Zúñiga de la colonia Acapantzingo; y la Prof. Alfonso Nezahualpilli Urueta Carrillo localizada en la Unidad Habitacional FOVISSSTE Las Águilas, ambas pertenecientes a la zona escolar 039 del sector 02 de primarias. Cabe destacar que en las dos últimas escuelas se continuó el trabajo en la modalidad de atención a niños con superdotación y talento hasta el ciclo escolar 2006-2007. Posteriormente se atendido a la población bajo el Programa de Atención a Niños y Niñas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos hasta la fecha. En el mapa 2 se muestra la ubicación inicial de estos servicios (SEP EE CAS Equipo CAS Morelos, s/f).



regular No. 26, en colonias del municipio de Cuernavaca. Tomado de Google Maps en línea, modificado y editado por Nancy Vázquez García.

El servicio funcionó en las escuelas durante distintos periodos que se especifican en el cuadro siguiente:

## Ciclos escolares de operación del servicio CAS en escuelas de Morelos

<b>Escuela</b>	<b>Apertura</b>	<b>Cierre</b>
'18 de Marzo'	1992-1993	1993
'Atlamiliztli'	1993-1995	1995
'Cecilio A. Robelo'	1995-1999	1999
'Benito Juárez G.'	1992-1994	1994
'Rafael Ramírez'	1994-2007	2007
'Veinte de Noviembre'	1992-1997	1997
'Alfonso N. Urueta'	1992-2015	_____
'Estanislao Rojas Z.'	1992-2015	_____

Tras de varias aperturas y cierres en algunas escuelas, se tomó la decisión al interior del equipo de trabajo, de no abrir nuevos escenarios optando por cubrir la demanda de mayor cobertura de atención en las otras tres escuelas que así lo solicitaban. A partir de esta decisión se abrió la posibilidad de incrementar la atención en las escuelas Estanislao Rojas Zúñiga y Alfonso N. Urueta Carrillo, desde 1° a 6° de primaria donde se ha trabajado de manera constante y sin contratiempos con los programas de atención de alumnos con superdotación y talento desde la apertura hasta el momento, así como en la escuela Rafael

Ramírez de reciente apertura. El Programa de Atención a Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes obtuvo resultados significativos y relevantes, pero también se encontraron algunas barreras durante su funcionamiento (Pineda y Bautista, 2006).

A partir del ciclo escolar 1995-1996 me incorporé a este grupo de trabajo en el área de psicología. En el ciclo 1998-1999 colaboré temporalmente en la coordinación del servicio realizando funciones directivas. Para regresar a la dirección en el 2001 hasta la fecha, es decir alrededor de 20 años. Mi trabajo como psicóloga en primera instancia consistió en delinear la función, pues no se tenía ninguna estipulación oficial. Por lo que ante esta situación, tuve que realizar actividades informales de investigación en algunos documentos técnico-pedagógicos a los que eventualmente tuve acceso, así como reflexiones y discusiones teóricas y metodológicas que entablaba con los docentes del programa CAS, además de mis observaciones de las actividades diarias.

Uno de los ejes que en mi opinión era muy necesario trabajar, era la sensibilización a padres/tutores y maestros de los alumnos identificados con superdotación y talento, derivado de apreciar que no había una aceptación de la implementación del programa CAS por parte de ambos actores escolares cuya participación era fundamental. Esto se presentaba como contradictorio, ya que el programa había mostrado los valiosos resultados que alcanzaban los estudiantes en el desarrollo del pensamiento creativo-productivo que evidenciaba en la elaboración de proyectos y productos de calidad en las áreas intelectual, artística, creativa y psicosocial, actividades que por lo general disfrutaban los estudiantes quienes además mostraban altos grados de interés y compromiso por temáticas específicas, las cuales trascendían los contenidos escolares de los planes y programas oficiales de primaria.

Agregado a lo anterior estaba el hecho de que estos chicos también eran objeto de estigmatización por parte de compañeros o profesores en el espacio escolar, ya que la mayoría compartían la creencia de que estos estudiantes no requerían de programas especiales para los aprendizajes, pues consideraban que

no tenían dificultades académicas, y sí, dificultades en su comportamiento. Un tercer elemento, fue el apreciar que existía una multiplicidad de actitudes hacia la atención de estos estudiantes por parte de autoridades educativas (profesores, directivos, supervisores, jefes de sector) pues mientras algunos de estos actores aceptaban y apoyaban el trabajo, otros lo obstaculizaban.

Uno de estos obstáculos eran la ambivalencia actitudinal que con frecuencia tenían que sortear los estudiantes participantes del programa, ya que por un lado se les reconocían las aptitudes, destrezas, capacidades al seleccionarlos para participar en concursos, presentaciones académicas, en encomiendas escolares específicas (como tutorías para sus compañeros), en tanto que por otro cuestionaban con frecuencia la identificación e intervención por parte del programa CAS hacia esta población escolar (Pineda y Bautista, 2006).

Lo antes mencionado debido a que se ponía en duda la existencia una intervención educativa específica para esta población, cuando ellos consideraban que era más importante ofrecer la atención a estudiantes que mostraban dificultades para acceder a los aprendizajes escolares. Las interrogantes aparecieron nuevamente. ¿Por qué existía tanta controversia sobre el programa de atención a niños y niñas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes por parte de los actores escolares de primaria? ¿Por qué estos/as estudiantes también eran estigmatizados en la escuela?

La respuesta a estas interrogantes al parecer tenía mucha relación con la noción de “anormalidad”, la que daba el eje rector para las tres modalidades de atención especial de las que he hablado aquí. Estaba expresado con precisión y claridad en los discursos oficiales emitidos por la Dirección General de Educación Especial, que estos individuos desintegrados debían ser reintegrados a su medio social, para disfrutar de una vida plena y lo más ‘normal’ que fuera posible, desde los principios rectores de ‘normalización’ e ‘integración’ educativa, de manera que en la población que sería atendida por la educación especial estaban consideradas tanto las personas con algún tipo de discapacidad, trastorno o

impedimento, como aquellas que mostraban 'problemas de conducta', 'autistas' y 'superdotados' (SEP, 1985b).

### Anexo 3

#### INVITACIONES Y CARTAS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
POSGRADO EN EDUCACION

Cuernavaca, Morelos a 13 de Octubre de 2010

**Asunto:** Invitación a participar en Investigación

Director de la Esc. Primaria Prof. "Rafael Ramírez"  
Clave: 17DPR0589L  
Z.E: 039 Cuernavaca, Morelos  
P r e s e n t e

Por medio de este conducto me dirijo a usted a fin de extender a la escuela que usted dirige, una invitación para participar en el proyecto que sobre las **"Representaciones sociales de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes"** estamos realizando como parte de la investigación que fundamentará la tesis doctoral que para obtener el grado de **Doctora en Educación** por parte del **Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM** presentará la **Mtra. Leticia García Ramírez**.

Este trabajo tiene la finalidad de profundizar en el conocimiento de las **ideas, opiniones, creencias, valoraciones**, que se tiene en los **centros** escolares del Estado de Morelos sobre los conceptos de **Superdotación, y Talento**. Nuestro propósito es contribuir al conocimiento en este campo educativo tan poco investigado a nivel nacional.

La participación de los estudiantes consiste en **expresar sus pensamientos, opiniones, informaciones, emociones, sentimientos, por medio de entrevistas individuales, elaboración de algunas producciones gráficas, así como observaciones informales** en diversos momentos escolares. Esta información será registra audiovisualmente para este trabajo de investigación, garantizando la confidencialidad de los participantes.

Sin más por el momento y en espera de su respuesta, no nos queda más que agradecer las facilidades que brinde al presente trabajo investigativo, a la vez de ponernos a sus órdenes para cualquier situación que de esto derive.

A t e n t a m e n t e

**Mtra. Leticia García Ramírez**  
Matrícula No. 5820070409

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO  
DE MORELOS  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
POSGRADO EN EDUCACION

Cuernavaca, Morelos a octubre de 2010

**Asunto:**  
Invitación a participar en Investigación

**Estimados padres y madres de familia**  
P r e s e n t e s

Por medio de este conducto me dirijo a usted a fin de solicitar su autorización y apoyo para que su hijo/a participe en el estudio que sobre las **“Representaciones sociales de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes”** estamos realizando como parte de la investigación que fundamentará la tesis doctoral que para obtener el grado de Doctora en Educación por parte del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM presentará la **Mtra. Leticia García Ramírez.**

Este trabajo tiene la finalidad de profundizar en el conocimiento de las ideas, opiniones, creencias, valoraciones, que se tiene en los **centros escolares del Estado de Morelos** sobre los conceptos de Superdotación y Talento. Nuestro propósito es contribuir al conocimiento en este campo educativo, tan poco investigado a nivel nacional.

La participación de los estudiantes consiste en **expresar sus pensamientos, opiniones, informaciones, emociones, sentimientos, por medio de entrevistas individuales, producciones gráficas, además de algunas observaciones** en diversos momentos escolares. Esta información será registra audiovisualmente para este trabajo de investigación, garantizando la confidencialidad.

Sin más por el momento y en espera de su respuesta, no nos queda más que agradecer las facilidades que brinde al presente trabajo investigativo, a la vez de ponernos a sus órdenes para cualquier situación que de esto derive.

A t e n t a m e n t e

Mtra. Leticia García Ramírez  
Matrícula No. 5820070409

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
POSGRADO EN EDUCACION

**Cuernavaca, Morelos**

**Asunto:** Carta de consentimiento informado

**Estimados Padres y Madres de familia**

**P r e s e n t e s**

Por medio de este conducto me dirijo a ustedes a fin de solicitar su autorización y apoyo para que su hijo/a participe en el estudio que sobre las **Representaciones de la Superdotación y el Talento** realizaremos como parte de la investigación que fundamentará la tesis doctoral que para obtener el **grado de Doctora en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM**, presentará la **Mtra. Leticia García Ramírez**.

Este trabajo tiene la finalidad de profundizar en el conocimiento de las ideas, opiniones, creencias, valoraciones, que se tiene en los **centros escolares del Estado de Morelos** sobre la Superdotación y Talento. Nuestro propósito es contribuir al conocimiento en este campo educativo tan poco investigado a nivel nacional.

La participación de los estudiantes consiste en **expresar sus pensamientos, opiniones, informaciones, emociones, sentimientos, por medio de entrevistas individuales y/o grupales, así como producciones gráficas** en diversos momentos escolares. Esta información será registra audiovisualmente para este trabajo de investigación, garantizando la confidencialidad.

No nos resta más que **agradecer su fina atención** a la presente, de tal manera que si acepta que su hija/o participe en esta investigación, exprese su consentimiento con su **nombre, firma y fecha**.

**Autorizo participación en la investigación**

Nombre y firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo 4

### GUÍA ENTREVISTA: ESTUDIANTES

#### I) Representaciones: ideas, creencias, juicios, valoraciones, actitudes. (mitos, estereotipos)

- ¿Conoces a alumnos y alumnas que aprenden rápido, o que tengan habilidades y capacidades especiales, que saben hacer cosas que los demás no, o destacarse de sus compañeros por algo que hacen?
- ¿Cómo les llaman a estos niños/as?
- ¿Por qué han desarrollado esas habilidades y capacidades?
- ¿Tú tienes habilidades o capacidades especiales? ¿Cómo te enteraste? ¿quién se dio cuenta de ellas, hace cuánto? ¿Cómo te sientes por tenerlas?
- ¿Por qué crees que tienes estas capacidades y habilidades?
  
- ¿Qué piensas de ellas?
- ¿Cómo haces para resolver un problema o reto que se te presenta en la escuela?
- ¿Cómo te sientes al estarlo haciendo?
- ¿De qué manera esto ha cambiado tu vida?
- ¿Qué piensan o creen las personas cercas a chicos/as como tu?
- ¿Qué importancia le dan los demás a tus habilidades?
- ¿Por tus habilidades y capacidades te han invitado a participar en actividades especiales?

#### Subjetividad y afectividad

- ¿Qué representa para ti tener estas habilidades, cómo te sientes con ello, cuáles son las ventajas y cuáles las desventajas?
- ¿Has podido manifestar tus habilidades?
- ¿Has tenido que ocultar o quitarle importancia?
  
- ¿Te sientes diferente a tus compañeros? ¿Te asusta o inquieta eso?
  
- ¿A tus compañeros les gusta que tengas las habilidades/capacidades que tienes?
- ¿Te sientes aceptado y querido por las personas que te importan?
- ¿Tus compañeros creen que eres raro o tus temas de tu interés?
- ¿Cómo te sientes con tus habilidades y capacidades?
- ¿Evitas que la gente se dé cuenta de tus capacidades/habilidades?
- ¿Has tenido problemas por ellas?
- ¿Desearías no tener las habilidades/capacidades que tienes? ¿Por qué?

- ¿Tienes que ocultar o quitar importancia a tus capacidades para que no te rechacen?

## La familia

- ¿Cómo es tu familia? Descríbela
- ¿Cómo reaccionó tu familia? ¿Qué piensan tus padres y hermanos de tus habilidades/capacidades?
- ¿Te sientes aceptado por ellos?
- ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Te apoyan con lo que te gusta hacer? ¿De qué manera?
- ¿En tu familia hay alguien que tiene habilidades y capacidades también?

## La escuela

- ¿Cómo es la escuela donde asistes? Descríbela
- ¿Cómo es la relación con tus compañeros?
- ¿Cómo es la convivencia en ella? ¿Cómo te sientes estudiando ahí?
- ¿Qué tipo de atención recibes en la escuela o fuera, para desarrollar tus capacidades?
- ¿Cómo se han comportado contigo tus compañeros en la escuela? ¿Cómo te llevas con ellos? ¿Te sientes aceptado como eres en tu salón y escuela?
- ¿Cómo te llevas con tus profesores?
- ¿Cómo te va con la escuela? ¿Qué es lo que más te gusta hacer? ¿Y lo que menos?
- ¿Tus maestros te enseñan igual que a tus compañeros o de manera diferente a los demás?
- ¿Qué tipo de apoyos recibes de tus profesores, entrenadores y tu familia?
- ¿Te gustaría que te enseñaran algo en especial?

## Aspectos agregados.

- ¿Te gustaría agregar alguna otra información, que consideres necesaria o importante?

## GUÍA ENTREVISTA: PADRES/TUTORES

Representaciones: ideas, creencias, valoraciones, actitudes. (mitos, prejuicios estereotipos)

- ¿Tiene usted hijas/os con facilidad para aprender o que tienen habilidades o capacidades destacadas?
- ¿De qué manera las personas se refieren o les llaman?
- ¿Cómo son, cuáles son sus características?
- ¿Cómo se comportan?
- ¿De dónde cree que vienen esas habilidades/capacidades?
- ¿Quién se dio cuenta de ellas? ¿Desde cuándo?
- ¿Qué piensan o creen las personas cercas a el/ella?
- ¿Qué impresión o imagen se hace la gente de ellos/as?
  - ¿Habrán juicios anticipados? ¿Pensarán que realizan actos prodigiosos o sobrenaturales?

Subjetividad y afectividad

- ¿Cómo se sintió cuando se dio cuenta de esas habilidades/capacidades?
- ¿Que representa para usted tener un hijo/a (s) así? ¿Y para su familia?
- ¿Para su hija/o esto que ha representado? ¿Cómo se ha sentido?
- ¿Se siente diferente a los demás niños de su edad o a sus hermanos?
- ¿La gente cerca creen que es raro por su forma de ser?
- ¿Puede manifestar sus habilidades/capacidades abiertamente?
- ¿Cómo se ha relacionado con ustedes? ¿Y con sus hermanos?
- ¿Qué facilidades y dificultades han tenido para educarlo/a?

La escuela

- ¿En la escuela se han dado cuenta de las habilidades/capacidades?
- ¿Qué piensa de la educación escolar que recibe su hijo/a?
- ¿Cree que los niños como su hija/o requieran de una enseñanza diferente a la que les ofrece la escuela, por qué, de qué manera?
- ¿Será conveniente desarrollar esas capacidades/habilidades?
- ¿Los profesores hecho alguna intervención específica para desarrollar las capacidades/habilidades de su hijo/a? ¿De qué tipo?
- ¿Cómo le va en las clases y en su aprendizaje?
- ¿Cómo se ha sido la relación de su hija/o con sus profesores? ¿Y con sus compañeros?
- ¿Aceptan a su hijo/a con sus características?
- ¿Ha tenido que ocultar o quitar importancia a sus habilidades/capacidades para ser aceptado/a por sus amigos o compañeros?
- ¿Qué piensa de la escuela donde asiste su hija/o?
- ¿Cómo es la convivencia en ella? ¿Cómo se siente de pertenecer a ella?
- ¿Ha estado en otras que le gusto, que le disgustó de ellas?

- ¿Las escuelas necesitarán hacer cambios para desarrollar las capacidades/habilidades de los estudiantes con habilidades/capacidades especiales?

#### La familia

- ¿Tiene alguna aptitud, habilidad o capacidad para hacer algo en especial, el otro padre o madre?
- ¿Hay alguien en su familia que ha destacado por sus habilidades o capacidades?
- Describa a su familia
- ¿Qué otra información considera relevante con relación a este tema?

## GUÍA ENTREVISTA: PROFESORES/AS

Representaciones: ideas, creencias, valoraciones, actitudes.

(Mitos, prejuicios, estereotipos)

- ¿Ha tenido estudiantes con facilidad para aprender o que tienen habilidades o capacidades destacadas?
- ¿Qué nombre les suelen dar a estos estudiantes?
- ¿Qué le dice el término Superdotación, Talento, AS?
- ¿Cómo son, cuáles son sus características? ¿Cómo se comportan?
- ¿De dónde vienen esas habilidades/capacidades?
- ¿Ha tenido estudiantes destacados?
- ¿Cuándo hay este tipo de estudiantes en su grupo qué es lo piensa?
- ¿Cómo identifica esas habilidades/capacidades?
- ¿De qué manera aprenden?
- ¿Qué piensan o creen las personas cercas a ellos?
- ¿Qué impresión o imagen se hace la gente de ellos/as?
- ¿Habrá juicios anticipados? ¿Pensarán que realizan actos prodigiosos o sobrenaturales?

Subjetividad y afectividad

- ¿Considera que son aceptados como son o no, por qué?
- ¿Ha tenido en sus grupos estudiantes destacados
- ¿Cómo se ha sentido con ellos?
- ¿Que representa para usted tener un estudiante como estos? ¿Para la clase? ¿Y para la escuela?
- ¿Qué ocurre a nivel de interacción con el grupo ante su presencia?
- ¿Cómo se han relacionado con usted?
- ¿Cómo es la relación con sus compañeros?
- ¿En su opinión estos chicos/as se sienten diferentes a sus compañeros o iguales?

Formación

- ¿Qué le llevó a estudiar esa disciplina? ¿Era su deseo?
- ¿Dónde se formó, hace cuánto tiempo? ¿De qué manera su entorno influyó para ello?
- ¿Qué le llevó a estudiar esa disciplina? ¿Era su deseo?
- ¿Qué aspectos se consideraban importantes cuando te formaste? ¿Se les daba prioridad a nivel curricular?
- ¿Le dieron información y formación sobre la atención a la diversidad?
- ¿Qué opina de esa formación?

## La escuela

- ¿Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales necesitan de una atención educativa especial, por qué, de qué manera?
- ¿Existen ventajas o desventajas de desarrollar esas capacidades/habilidades?
- ¿Ha hecho alguna intervención específica con esos alumnos/as? ¿De qué tipo?
- ¿Qué facilidades y dificultades ha tenido al trabajar con ellos?
- ¿Necesita o ha necesitado alguna información adicional para trabajar con estos estudiantes?
- ¿En su opinión el currículo escolar favorece el desarrollo del talento, las capacidades y habilidades?
- ¿Será necesario hacer algunas transformaciones en los centros escolares para favorecerlo, cómo cuáles?
- ¿Cómo viven los estudiantes con habilidades/capacidades los ambientes en su aula?
- ¿Cómo es la relación con sus compañeros? ¿Son aceptados por ellos?
- ¿Cómo es la escuela donde trabajas? Descríbala.
- ¿Cómo es la convivencia en ella? ¿Cómo te sientes al trabajar ahí?
- ¿Has estado en otras, que te gusto que te disgustó de ellas?
- ¿Qué retos tiene la Sociedad Morelense en este terreno de la habilidad/capacidades?

## Aspectos personales

- ¿En su infancia tuvo algún acercamiento a la docencia? ¿Cómo se dio?
- ¿Tiene alguna aptitud, habilidad o capacidad para hacer algo en especial?
- ¿Hay alguien en su familia que ha destacado por sus habilidades o capacidades? Describa a su familia
- ¿Qué otra información considera relevante con relación a este tema?

## GUÍA ENTREVISTA: ESPECIALISTAS EXTRAESCOLARES (ÁREA DEPORTIVA, ARTÍSTICA Y CIENTÍFICA)

Datos personales: Nombre, edad, escolaridad, profesión, formación, u oficio, actividad actual, actividad anterior, antigüedad en el área, correo electrónico o teléfono.

Ideas, creencias, mitos, estereotipos, valoraciones y actitudes.

- ¿Cuándo considera que se está frente a un talento? ¿Y frente un superdotado?
- ¿Cómo son estos chicos y chicas? ¿Cómo logran esos niveles de ejecución que poseen?
- ¿Existirán algunos prejuicios, mitos o imágenes sobre las personas que alcanzan altos niveles de ejecución: a nivel familiar, escolar, social?
- ¿Cómo viven los estudiantes con talento deportivo los ambientes del área y los escolares?
- ¿De qué manera el ambiente de la escuela contribuye al desarrollo del talento deportivo? ¿Y el ambiente familiar?
- ¿Será necesario hacer algunas transformaciones en los centros escolares para lograrlo, cómo cuáles?

Subjetividad y afectividad

- ¿Qué le llevó a trabajar en el desarrollo de talentos?
- ¿Es fácil o difícil trabajar con ellos? ¿Cuáles son los principales obstáculos para trabajar con ellos?
- ¿Qué retos tiene la Sociedad Morelense en este terreno?
- ¿Qué otra información considera relevante en relación a este tema?

Formación

- ¿En qué institución se formó? ¿Qué aspectos se priorizaban en sus estudios cuando se formó? ¿Qué le llevó estudiar esa disciplina? ¿Era su deseo o no? ¿De qué manera su entorno influyó para ello? ¿Desde cuándo colabora la formación para niños?

Aspectos personales

- ¿En tu infancia tuvo algún acercamiento al área? ¿Cómo se dio?
- ¿Tiene o tuvo alguna habilidad o capacidad especial en el área? ¿Qué tipo de apoyos recibió?
- ¿Hay alguien en tu familia que ha destacado por sus habilidades o capacidades en esta área?
- ¿Cómo llegó a trabajar en este ámbito? ¿Cómo colaborador/a del desarrollo de ésta área, qué piensa ahora?

## Anexo 5

### CONSIGNA PARA LA REALIZACIÓN DE DIBUJOS

A partir de un diálogo donde los chicos identifiquen las diferentes (formas, ritmos, resultados) de aprendizaje en el aula, sondear los términos con los que son designados estos estudiantes, para solicitar la elaboración de los dibujos.

1. Se solicitó en principio el dibujo de un niño/a completo.  
Consigna:  
“En esta hoja les pido que dibujen un niño o niña entero, no una caricatura hecha de palos o rayas, sino una figura lo más parecida a un niño o niña”.
2. En seguida se pidió la elaboración de un dibujo de un niño/a con las características de la superdotación de acuerdo con la caracterización de la SEP/AS.
3. Al terminar se les pidió que dibujaran otro con las características del talento de acuerdo con la caracterización de la SEP/AS.

## FICHAS INFORMATIVAS DE ENTREVISTADOS

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>René 11 años 6° de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Alfonso N. Urueta'</li> <li>➤ Identificado por proyecto de investigación UAEM por parte de la Facultad de Comunicación Humana, y programa SEP/AS</li> <li>➤ Área intelectual</li> <li>➤ Sin apoyo curricular, ni extracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Clases particulares por parte de la familia de Tae Kwon Do</li> <li>➤ Participación en dos talleres realizados para estudiantes dentro del marco del 2° y 3er Coloquio Internacional sobre niñ@s con aptitudes sobresalientes organizado por la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM en 2009 y 2010.</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Isaac 11 años, 5° Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Prof. Rafael Ramírez'</li> <li>➤ Identificado por el programa SEP/AS</li> <li>➤ Áreas intelectual y artística</li> <li>➤ Con apoyo intracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Con apoyo extracurricular con becas por parte de Educación Especial, asiste a preparación para Olimpiadas de Matemáticas en la facultad de Ciencias de la UAEM, y a clases de inglés en el Centro de estudios técnicos en computación (CETEC)</li> <li>➤ Clases particulares por parte de la familia de Tae Kwon Do</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Yenny 11 años 5º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Prof. Rafael Ramírez'</li> <li>➤ Identificada por el programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Intelectual</li> <li>➤ Apoyo intracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Apoyo extracurricular con becas por parte de Educación Especial, asiste a preparación para Olimpiadas de Matemáticas en la facultad de Ciencias de la UAEM, clases de computación e idiomas (inglés y francés en el Centro de estudios técnicos en computación (CETEC)</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Salma 11 años 6º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Prof. Rafael Ramírez'</li> <li>➤ Identificado por proyecto de investigación UAEM Facultad de Comunicación Humana, y programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Intelectual</li> <li>➤ Sin apoyo intracurricular y extracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Sin clases, ni talleres particulares por parte de la familia</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Bárbara 12 años 6º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Prof. Estanislao Rojas Z.'</li> <li>➤ Identificada por programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Intelectual y deportiva</li> <li>➤ No fue derivada para recibir apoyo extraescolar por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Sin apoyo intracurricular y extracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Con clases particulares por parte de la familia de Tae Kwan Do, y baile de salón</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Mauricio 12 años 6º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela 'Prof. Estanislao Rojas Z.'</li> <li>➤ Identificada por programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Intelectual, Artística (música y dibujo)</li> <li>➤ No fue derivado para recibir apoyo extraescolar por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Sin apoyo intracurricular y extracurricular por parte de Educación Especial</li> <li>➤ Sin clases, ni talleres particulares por parte de la familia</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Dinorah 11 años 6º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela Alfonso N. Urrueta</li> <li>➤ Identificada por programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Intelectual</li> <li>➤ Con apoyo intracurricular y extracurricular por parte de Educación Especial con beca para asistir al programa PAUTA (Programa Adopte Un Talento), para clases de inglés en escuela particular, preparación para Olimpiadas de Matemáticas por parte de la UAEM</li> <li>➤ Con clases y talleres particulares por parte de sus padres de: Ecología, Literatura, Tae Kwon Do, computación e idiomas pagados por sus padres</li> </ul>

NOMBRE	INFORMACIÓN
<p>Leonel 10 años 5º de Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escuela '<i>Niños Héroes de 1945</i>'</li> <li>➤ Identificado por programa SEP/AS</li> <li>➤ Área Artística</li> <li>➤ Con apoyo intracurricular y extracurricular por parte de Educación Especial con beca para un curso de '<i>Lideres del Futuro</i>', cursos en <i>Explorarte</i></li> <li>➤ Sin clases, ni talleres particulares por parte de la familia</li> </ul>

