



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

EL NIÑO SOBREDOTADO ¿POSIBILIDAD O CONDENA?

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

DIANA DESSIREE XIQUI VEGA

JURADO DE EXAMEN

DIRECTOR: DR. RAFAEL IZCÓATL XELHUANTZI SANTILLÁN

COMITÉ: DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ

DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS

DRA. ELIZABETH ALVAREZ RAMÍREZ

LIC. MAGALI MARTÍNEZ PÉREZ



MÉXICO, D.F.

JUNIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme brindado la oportunidad de ser y conocer.

A la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por haber sido espacio de desarrollo, aprendizaje y experiencia, por las oportunidades que ahí encontré.

Al “PISASI”; a su directora, Norma Flores, por haberme invitado a participar en el proyecto; a Mónica Ladislao, por haber sido compañera, ejemplo y cómplice, por todo lo que aprendí de ti, por tu alegría y tu locura; a Ulises Fernández, por seguir siendo un “niño sobredotado”, por todo lo que me enseñaste, por tu curiosidad, tu ingenio, tu inocencia, por escucharme, tomarme en cuenta y por compartir conmigo tus ideas; a Queta, por haberme considerado capaz aún sin conocerme, por haberme brindado tu confianza; a Norma, por todas las diferencias, aprendí mucho en el proceso, gracias por mostrarme tu calidez.

Al Dr. Izcóatl Xelhuantzi, por haber confiado en mí sin siquiera conocerme, por haberme guiado y acompañado durante este proceso; por devolverme a la tierra tantas veces, siempre de la manera más cálida, por haberme enseñado e impulsado de manera ética y amorosa, por mostrarme que sí existe la psicología con la que yo soñaba; por su enorme corazón, por ser un gran ejemplo como persona y como profesional. Coincidir con usted ha sido uno de los regalos más bonitos que la vida me ha dado, me quedo con mucho querido Doctor, gracias.

A la Dra. Elizabeth, por todo lo que me enseñó de psicología y de la vida, por conocerme y ser paciente y cálida conmigo, por su apoyo y su confianza.

A la Lic. Magali, por cuidarme y aterrizarme, por su paciencia y sinceridad, por todo lo que aprendí de usted.

A la Dra. Fabiola Zacatelco, por su tiempo, por haberse embarcado en la aventura que es el trabajo con los niños con sobredotación, por su compromiso y ética.

Al Dr. Manuel García por recibirme de manera amable y cálida, por su tiempo y compromiso.

Al Mtro. David Urdaibay, por brindarme supervisión y asesoría, por todas las charlas, por compartirme su experiencia, por ser atento, paciente y amoroso.

A la Lic. Adriana Vega, por su apoyo incondicional, por todo su tiempo y compromiso, por su paciencia, tolerancia y soporte.

A la Mtra. Aurora Fernández, por los contados pero significativos intercambios en los que, de una u otra manera, siempre me convocó a ir por más, a cuestionarme, a mirar a ese otro con el que yo quería conectar.

A los profesores de la FES Zaragoza, en especial a Paula Zamora, Eliezer Erosa, Juan Carlos del Razo, Lilia Mestas y Salvador Salinas, por su enseñanza, por haber sido ejemplos de compromiso, trabajo y ética.

A Cosme, por tu aparición tan tempestuosa y oportuna, por ser soporte, reto e impulso.

A Miguel, mi querido amigo, por los años compartidos, por las pláticas y las complicidades, por las aventuras, por haber sido el mejor compañero. Ha sido un gran gusto conocerte, sin ti no lo habría logrado, gracias.

A Luz, “suricata curiosa”, por ser quien eres, por las charlas existenciales, por tu honestidad y tu carisma.

A Alberto, por haber cursado media licenciatura sin buscar un título académico, por haber sido soporte y compañía, por los sueños que se cumplieron y los que se quedaron en el camino.

A todos ellos con quienes pude coincidir en algún punto del camino y les pude aprender.

Dedicatorias

A los niños con sobredotación y a sus familias, gracias por haberme permitido compartir un pedacito de su vida, de su experiencia, por haberme enseñado tanto y haberme recordado cual es mi misión. Me han marcado la vida, esto es por y para ustedes.

A mi Mamá, por tu valentía y fortaleza, por haber hecho tu mayor esfuerzo para que yo saliera adelante, por todas las visitas a museos, las idas al faro, los cuentos, los talleres, los juglares, las idas por merengues al zócalo, y las horas jugando Mario Bros, sin todo eso, sin ti, yo no estaría aquí y esto no habría sucedido... ¡lo logramos!

A mi Papá, por tu esfuerzo de cambio, por apoyarme y alentarme incluso cuando mi visión no te hace sentido, por mantenerte siempre presente en las buenas, en las malas y en las peores, por tu comprensión y soporte.

A Malena, agradezco tanto que no hicieras caso aquella vez que ingenuamente dije “vete”, era yo tan pequeña, no sabía cuánto me habrías hecho falta. Gracias por abrirme las puertas y los brazos, por ser tan tolerante y amorosa, sin ti esto no habría sido posible.

A mi tía Adriana, por tu apoyo, tu soporte, tu tolerancia y enseñanza. Gracias por tu cariño y tus cuidados, por estar siempre presente, por hablarme y escucharme. Eres pieza fundamental de esto (y acabo de señalarme completa), me impulsaste, apoyaste e incluso, me empujaste cuando fue necesario. Siempre serás mi gran ejemplo, como profesional y como persona.

A mi Abuelita, por haberme cuidado, por ser siempre tan amorosa y estar al pendiente de mí, por haber sido escucha y brindado consuelo.

A mi tío Mauricio, por haberme cuidado y enseñado desde pequeña, por haberme impulsado, apoyado y soportado pacientemente, por siempre tener un lugar para mí.

A mi tío Alejandro, por siempre ser tan paciente y amoroso, por confiar en mí y reconocermelo, por quererme.

A Andrés, ¡por ser el mejor hermano en el mundo!, por tu curiosidad, tu inocencia y tu emoción, por enseñarme de lo que aprendes y recordarme que en el mundo hay maravillas. Por llenarme de alegría con tu presencia. Por ser mi motivo para ser mejor día con día. Te quiero hermano.

A Ale, mi “boina rosa”, gracias por mostrarme un pedacito de ti, por permitirme ver lo que de ti no conocía y enseñarme que no estaba sola.

A Alex, mi primer hermano, también el primer “niño sobredotado” que conocí. Siempre te tengo presente y durante esta aventura fuiste un gran impulso para ir por más. Gracias por ser y estar. Te quiero.

A Ángel, por compartir conmigo y dejarme participar en tu haber, por los juegos y las pláticas. Eres una de mis personas favoritas en este mundo.

A Orson y Enrique, por haberme compartido su mirada, por recordarme que las cosas pueden ser diferentes.

A mi mami, por haberme cuidado y enseñado, por tu amor y humildad, por ser el mejor ejemplo de valentía y fortaleza.

A Cosme, por haberme apoyado y acompañado en este largo y fuerte proceso, por haber secado lágrimas y compartido risas, por haber sido impulso, soporte y reto, por tu paciencia y tolerancia, por tu amor y cariño, por ser refugio y oasis, por conocerme y aceptarme sin tratar de editarme.

A David, por ser siempre tan cálido y amoroso, por escucharme y enseñarme a cada momento, por los chistes y los consejos, por tu apoyo. Ha sido un enorme gusto conocerte.

Al profesor Espejel, por haberme ayudado a bajar los pies a la tierra, por haberme enseñado cuan válido y valioso es cuestionar. Por haber compartido conocimiento y experiencias conmigo, por haberme cobijado cuando más lo necesite.

Al profesor Alberto Luna, por haberme enseñado tanto, por haber sido uno de los pocos que en ningún momento y bajo ninguna circunstancia dudaron o dejaron de creer en mí. Esta aventura inició con su ejemplo, gracias.

Mientras sigamos desgastándonos en los laberintos de la técnica y la estrategia de intervención, sólo nos haremos más resistentes a observar que dentro de cada niño, adolescente y adulto con alguna limitación física, conductual o incluso una sobredotación intelectual, se constituye un sujeto que clama por su escucha.

(Ramírez, 2007, p. 3)

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 9 |
| Capítulo I | |
| 1. Aproximación conceptual a la sobredotación intelectual | 14 |
| 1.1 Algunas definiciones de sobredotación..... | 14 |
| 1.2 Términos asociados con el concepto de sobredotación..... | 18 |
| Capítulo II | |
| 2. De los mejores a los sobredotados. Historia del concepto de Sobredotación | 21 |
| 2.1 Edad antigua: El inicio de la atención a las habilidades y capacidades sobresalientes..... | 21 |
| 2.2 Edad media: La religión sobre la inteligencia..... | 23 |
| 2.3 Edad moderna: Retorno del prestigio a las grandes mentes..... | 25 |
| 2.4 Edad contemporánea: Movimientos políticos, sociales y económicos con objeto de brindar atención a las personas con sobredotación..... | 26 |
| 2.4.1 Sobredotación en México..... | 39 |
| Capítulo III | |
| 3. En los laberintos del diagnóstico y la intervención | 43 |
| 3.1 Modelos de diagnóstico e intervención..... | 43 |
| 3.2 Estrategias de intervención educativa para niños con sobredotación | 46 |
| 3.3 Diagnóstico: Sobredotado te-mido | 48 |
| 3.4 Perfil del niño con sobredotación..... | 51 |
| 3.5 Mitos acerca de los niños con sobredotación..... | 53 |
| 3.6 Anormalidad y normalidad. | 56 |
| 3.6.1 Patologización e institucionalización de las diferencias: niños acusados de inadecuados, anormales, enfermos..... | 57 |
| 3.6.2 Sobredotación y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Una delgada línea. | 59 |
| 3.6.3 ¿Y las sobredotadas?..... | 61 |
| 3.7 Situación emocional y afectiva del niño con sobredotación | 64 |
| 3.8 La familia del niño con sobredotación..... | 65 |
| 3.9 El niño con sobredotación en la escuela | 69 |
| 3.10 Situación social del niño con sobredotación | 71 |
| Capítulo IV | |
| 4. Abordaje teórico | 74 |
| 4.1 Teoría de las Representaciones Sociales..... | 75 |
| 4.2 Funciones de las Representaciones Sociales..... | 79 |
| 4.3 Elementos de la Representaciones Sociales..... | 81 |
| 4.4 Enfoque procesual y estructural..... | 84 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.5 | Análisis de las Representaciones Sociales | 86 |
| 4.6 | El papel de las emociones en las Representaciones Sociales..... | 90 |
| Capítulo V | | |
| 5. | Planteamiento del problema | 93 |
| Capítulo VI | | |
| 6. | Objetivos | 96 |
| Capítulo VII | | |
| 7. | Metodología | 97 |
| 7.1 | Tipo de investigación | 97 |
| 7.2 | Técnicas de recolección de información | 98 |
| 7.3 | Muestra, muestreo y fases de la investigación | 101 |
| 7.3.1 | <i>Descripción de los grupos de trabajo</i> | <i>102</i> |
| 7.4 | El papel de la institución como facilitador de aproximación a la población..... | 106 |
| 7.4.1 | <i>Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI)</i> | <i>106</i> |
| 7.5 | Aspectos éticos de la investigación..... | 109 |
| 7.6 | Confiabilidad y validez | 110 |
| 7.7 | Procedimiento | 111 |
| 7.8 | Análisis de resultados..... | 113 |
| Capítulo VIII | | |
| 8. | Resultados..... | 115 |
| 8.1 | Grupo 1. Niños con Sobredotación | 115 |
| 8.1.1 | <i>Dibujos elaborados por niños con sobredotación</i> | <i>123</i> |
| 8.1.2 | <i>Cartas escritas por los niños con sobredotación.....</i> | <i>129</i> |
| 8.2 | Grupo 2. Padres de niños con sobredotación | 132 |
| 8.3 | Grupo 3. Profesionales de la institución | 145 |
| 8.4 | Grupo 4. Legos..... | 154 |
| 8.5 | Grupo 5. Legos pares | 159 |
| Capítulo IX | | |
| 9. | Discusión | 163 |
| Capítulo X | | |
| 10. | Conclusión | 175 |
| 10.1 | Alcances y limitaciones | 182 |
| Referencias bibliográficas | | 186 |
| Anexos | | 192 |

Introducción

La presente investigación se fundamenta principalmente en la experiencia obtenida durante el desarrollo de mi servicio social al colaborar en el Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI), parte de una de las iniciativas del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF).

Mi participación en el proyecto inició desde sus primeras etapas, por ello abarcó la generación del modelo de atención, los primeros contactos con la población a partir de las entrevistas de ingreso, la implementación de talleres, tanto con los niños diagnosticados con sobredotación como con sus familias, tareas administrativas, entre otras. Esto me permitió conocer la visión de los beneficiarios y la del personal de los diferentes niveles de la institución.

Una de las actividades que fue encomendada a cada miembro del equipo de trabajo, y que sentó las bases para este estudio, consistió en generar un marco teórico que fundamentara un diseño de intervención integral.

Al enfrentarme a esta tarea, encontré un “mar de información”, estudios de múltiples investigadores de diferentes países, particularmente de España, y observé que, en comparación, existía poca información acerca de los niños con sobredotación en México. También me percaté de que gran parte de los estudios desarrollados han sido encaminados particularmente al área académica; olvidando otras áreas de desarrollo de los niños.

Los principales motivadores para avanzar en esta investigación:

- a) Desde el contacto inicial con los padres de los niños con sobredotación, se hacía evidente un estado de confusión, preocupación y acaso angustia por parte de los mismos, tal

situación parecía tener su origen en la falta de conocimiento de la “condición” de sus hijos, así como de su situación escolar y social que cruzaban.

- b) Gran parte de los niños que asistían al proyecto tenían dificultades en la institución escolar en que estaban inscritos. Aproximadamente veinte por ciento de los niños eran o habían sido señalados con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y el cinco por ciento con Trastorno Oposicionista Desafiante o Trastorno del Desarrollo Generalizado. De los niños así señalados aparecían uno o dos con un diagnóstico médico que confirmaba la patología, los demás sólo eran así etiquetados por parte de las autoridades escolares.
- c) Durante el trabajo de campo observé que el decir “sobredotado” a un niño parecía ligarlo a demandas idealizadas o estereotipadas que quizá no correspondían a su presente cognitivo y afectivo, y que parecían generar ciertas dificultades en el desarrollo social y afectivo del mismo.
- d) En el transcurso de la revisión documental encontré que, a pesar de que teóricamente la información obtenida parecía suficiente para sustentar el modelo de intervención, operativamente dejaba muchos “espacios en blanco”, pues no se correspondía con las realidades vividas por los participantes, no brindaba alternativas de intervención que satisficieran los objetivos buscados.
- e) Con respecto al equipo de trabajo de la institución, era evidente el interés y compromiso de los miembros, sin embargo, los involucrados carecíamos de conocimientos y experiencia de trabajo con esta población.
- f) Desde mi perspectiva, las políticas de la institución priorizaban las cuestiones de orden político que la atención a los beneficiarios.

Así, al mirar la realidad de los padres, y en particular de los niños, surgió el interés por buscar respuestas para acompañarles en la resolución de sus dudas e incertidumbres, así como en

el proceso que pudiera involucrarles como individuos y como familia. Ello me impulsó a la búsqueda de “nueva” información, que para mí debía surgir de la misma población, y a partir de la cual se pusiera en marcha lo que Foucault (como se citó en Lechuga, 2008) refiere como un “diagnóstico del presente”, para así identificar las tendencias culturales a fin de estar en la posibilidad de comprender con mayor amplitud el fenómeno, y en consecuencia generar nuevas alternativas de aproximación y abordaje.

El estudio entonces, se fue construyó, de manera simultánea con la ampliación del marco teórico, buscando las posibilidades de diferentes técnicas de recolección que permitieran el retrato de la realidad subjetiva y posición única de cada participante. En este documento, doy cuenta de los datos obtenidos.

En la fase documental, se observó la existencia de diferentes posturas teóricas ante la sobredotación, lo que ha generado diversas conceptualizaciones de la misma.

En el Capítulo I se presentan algunas de las definiciones que se han elaborado acerca del concepto de sobredotación o capacidad intelectual superior, así como algunos términos relacionados que incluso ocasionalmente son empleados como sinónimos.

La lectura sobre el tema de sobredotación hace evidente que, el interés por las personas con capacidad intelectual superior o sobredotación ha existido a lo largo de la historia y que en cada contexto histórico y social se han desarrollado formas diversas de abordar este fenómeno.

El Capítulo II incluye un recorrido histórico de estas aproximaciones, así como de la construcción del término “sobredotación”. En él, se da cuenta de personajes y culturas que tuvieron interés particular en los individuos con habilidades sobresalientes, así como de las recientes

legislaciones y construcción de organismos especializados en pro de las personas con esta capacidad.

El trayecto permite identificar la aparición de investigadores que se van especializando en el tema, convirtiéndose, en algunos casos, en referentes de investigaciones y para la elaboración de modelos de diagnóstico y aproximación a la sobredotación intelectual.

En el Capítulo III se describen algunas de las características que los profesionales especializados han encontrado como constantes en las personas con sobredotación, así como los mitos relacionados con las personas con sobredotación y, finalmente, se aborda la disyuntiva entre “normalidad” y “patologización”.

En el Capítulo IV, se presenta el abordaje teórico. Es importante mencionar que en este estudio se parte de un enfoque cualitativo, en el cual el investigador no se aleja de sus subjetividades. Se optó por esta mirada debido a que, coincidiendo con Peña (2002), se piensa que cada persona vive una realidad social y cultural concreta y recibe influencias de una familia, contexto escolar y ambiente social, y que todas estas variables influyen en la personalidad del individuo, en este caso del niño con sobredotación, en sus actuaciones y en sus logros, e incluso en sus fracasos.

Es por ello, que se eligió desarrollar el estudio desde la óptica de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Esta teoría tiene como una de sus premisas la existencia de distintas construcciones sociales de la realidad, evitando la construcción de “La verdad” como un ente absoluto. En este apartado se exponen las particularidades del enfoque.

En los Capítulos V y VI se expone el planteamiento del problema y se enlistan los objetivos a desarrollar en la investigación, todos ellos enfocados al retrato de la posición subjetiva y por ende única de los participantes ante los niños con sobredotación.

Posteriormente se encuentra el apartado de descripción de la propuesta metodológica, en éste se anotan las características de los participantes, los escenarios, así como el tipo de análisis de datos empleado.

Para la realización de este estudio, se eligió un abordaje de tipo multimetodológico de corte cualitativo, que respondiera a los intereses de la investigación. Se utilizaron técnicas psicológicas, sociológicas y documentales.

A continuación, se reportan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de técnicas psicológicas, las cuales se enriquecen con la información recopilada durante el periodo etnográfico, así como en la fase documental. Se desarrolla la discusión de dichos resultados, enlazándolos con la TRS, así como con otras investigaciones acerca de los niños con sobredotación.

Y, por último, se anotan las reflexiones y conclusiones derivadas de los hallazgos reportados, además de los alcances y las limitaciones de la investigación.

Capítulo I

1. Aproximación conceptual a la sobredotación intelectual

En relación con la definición “sobredotación”, es posible observar que existen diversos conceptos y aproximaciones para denominar y describir a aquellas personas con mayor capacidad intelectual. Al respecto, es importante señalar que en este texto se conservan los términos que utilizan los diferentes autores en sus artículos.

En este trabajo se ha optado por el término “niño con sobredotación” partiendo del principio de que la sobredotación es una habilidad o capacidad que posee la persona y no un concepto que la define de manera general; se emplea este término coincidiendo con Lorenzo (2006, p. 75), quien plantea que “en español y en portugués, la palabra superdotación no tiene mucha aceptación entre las personas porque está formada por el prefijo “súper” que significa superioridad y un derivado del vocablo “don” que da idea de algo dado por la naturaleza”.

1.1 Algunas definiciones de sobredotación

El concepto de sobredotación ha ido cambiando desde su acuñación hasta estos días. La variedad de modelos y conceptualizaciones de los que se dispone hace que resulte difícil encontrar unanimidad en cuanto a la denominación (Peña, 2001).

Se sabe que el origen de la palabra “superdotado” es el vocablo inglés “gifted” y fue utilizado por primera vez por Monroe Whipple en la Enciclopedia de la educación de Monroe en Estados Unidos en 1925 (Del Valle, 2011).

Es relevante mencionar que, el estudio de las personas con sobredotación ha estado entrelazado con el desarrollo de los modelos educativos ubicados en un contexto cultural e

histórico; vale la pena resaltar que, en gran parte de los textos consultados, se aborda el tema de los niños con sobredotación en el ámbito académico y con el objetivo de potencializar de sus habilidades, y es escasa la información referente a ellos como personas, en sus vidas cotidianas.

A continuación, se mencionan algunas de las definiciones encontradas:

De acuerdo con Peña (2001, p.61), una de las definiciones más utilizadas es la propuesta por el Informe Marland. Fue aceptada por la Oficina de Educación de EEUU y muchos sistemas escolares se basan en ella para realizar la planificación escolar. La definición es la siguiente:

Los niños superdotados y talentosos son identificados por personas calificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad.

Tannenbaum (como se citó en Peña, 2001) propone una definición de carácter psicosocial de superdotación que considera al rendimiento excepcional como producto de una sobreposición de cinco factores:

- a) Capacidad general
- b) Capacidad especial, aptitudes y habilidades especiales
- c) Factores de personalidad, es decir, no intelectuales como por ejemplo la fuerza personal, dedicación, voluntad de hacer sacrificios y otros rasgos.
- d) Factores ambientales en el marco del hogar, el colegio y la comunidad que proporcionan estímulo y apoyo
- e) Factores fortuitos: circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual, que pueden afectar las salidas para la realización excepcional.

A principios de la década de los noventa, el Departamento de Educación de EE.UU. realizó un estudio denominado “*National Excellence: A Case for Developing America’s Talent*” (La excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento en los EE. UU) en el que se propone una definición de alumnos superdotados basada en las entonces investigaciones disponibles sobre procesos cognitivos. La definición propuesta es la siguiente:

Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas [...] Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana (Peña, 2001 p. 64).

Para Gagné (como se citó en Benito, 2001), el término superdotación parece adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como “dones” de la naturaleza, y que se desarrollan naturalmente conforme el individuo madura, así como por el uso diario y/o práctica formal.

En tanto para Acereda y Sastre (1998b), la sobredotación es un conjunto de factores intelectuales que posibilitan una producción general significativamente distinta de la del grupo “normal”.

Prieto y Castejón (como se citó en Peña, 2001) describen al alumno sobredotado como el que dispone de una estructura cognitiva y de una capacidad para procesar información adaptable a cualquier contenido.

De acuerdo con Benito (2001), hay tres criterios globalizadores que ayudan a la definición del alumno sobredotado intelectualmente:

- a) Funcionamiento intelectual significativamente superior a la media.
- b) Mayor madurez en los procesamientos de información, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.
- c) Esta sobredotación intelectual se manifiesta durante la etapa de desarrollo, es decir desde el nacimiento hasta los 18 años.

Mönks (como se citó en Peña, 2001), considera la sobredotación como un fenómeno dinámico dependiente de las interacciones llevadas a cabo con éxito entre las características de la persona superdotada y el entorno social.

Por su parte, Clarke (2003), señaló que los niños con sobredotación se distinguen por la precocidad de su espabilamiento, su viveza mental y su gran deseo de comprender. A menudo tienden a buscar una complicación detrás de las preguntas que se les plantean y de los problemas que tienen que resolver en el colegio. Su curiosidad es claramente más viva y con frecuencia más diversificada que la de los demás niños. Les gusta abordar problemas difíciles y plantear preguntas generales, es decir, de naturaleza metafísica.

A pesar de los ligeros cambios en las diferentes definiciones propuestas por los autores, se observa constantemente el requisito de demostrar la alta capacidad intelectual, ya sea por medio de pruebas psicométricas o de evidencia de desempeño.

En este estudio, se concuerda con la propuesta de Tannenbaum, quien además de los factores individuales incluye en su modelo factores ambientales y variables del entorno, lo que permite una evaluación mucho más amplia de la situación contextual en que el niño vive.

1.2 Términos asociados con el concepto de sobredotación

La sobredotación se suele confundir con conceptos tales como talento, genio, maduración precoz, creatividad, excepcionalidad, y altas capacidades, lo que genera que no se llegue a ofrecer una concepción fiable y objetiva del fenómeno (Sastre y Acereda, 1998a).

Algunos de los términos relacionados e incluso utilizados como sinónimos de sobredotación son los siguientes (Peña, 2001):

- a) **Capacidad intelectual superior a la media:** incluye alta capacidad en el aprendizaje, memoria muy elevada, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia variedad de materias, capacidad para clasificar la información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.
- b) **Talento:** Capacidad centrada en un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta, implica dominio específico de las tareas (Acereda y Sastre, 1998a).
- c) **Excepcionalidad:** Generalmente se utiliza para denominar a niños con alto nivel de ejecución o con respuestas muy superiores a la media y que necesitan de educación especial para poder desarrollar todo su potencial intelectual.
- d) **Altas habilidades:** Son los comportamientos excepcionalmente competentes. Su origen puede ser diverso, incluso desde los casos de intensa estimulación, hasta los fenómenos propiamente intelectuales de la superdotación y el talento. La elevada competencia que demuestran es resultado siempre de la combinación de múltiples factores personales y contextuales. Si bien puede ser indicio de sobredotación o talento, puede también producirse de manera puntual en casos de precocidad y estimulación precoz intensiva.

- e) **Precocidad intelectual:** Se trata de un fenómeno evolutivo mediante el cual se produce una activación de recursos intelectuales en períodos tempranos y temporales. Su origen puede estar genéticamente determinado o ser meramente ambiental.
- f) **Genio:** Este concepto ha ido cambiando a lo largo el tiempo. Si en un principio se consideraba genio a la persona que tenía un C.I. extraordinariamente elevado (superior a 180), hoy se considera genio a la persona que, dentro de la sobredotación y su compromiso con la tarea, logra una obra original que trasciende a todas las culturas.
- g) **Prodigio:** Niño que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, obteniendo un producto que llama la atención en un campo específico.
- h) **Brillante:** Se ha utilizado como un término general que denomina un alto grado de inteligencia (en comparación con las demás personas de su entorno) (Sastre y Acereda, 1998a).
- i) **Idiot savant:** Se emplea para designar a los niños o adultos que presentan un desempeño excepcional en un área específica, pero al mismo tiempo presentan un retardo pronunciado en otras áreas (Soriano como se citó en Lorenzo y Martínez, 2002).
- j) **Creatividad:** Se expresa en la capacidad para solventar problemas, en los pensamientos productivos, en la originalidad de soluciones, en la flexibilidad para pensar. Se concibe como una habilidad general para encontrar y utilizar nuevas soluciones.
- k) **Motivación (Compromiso con la tarea):** Se entiende como el motor del comportamiento humano. Si la motivación por la tarea es suficientemente fuerte, la persona puede solventar cualquier obstáculo o dificultad que se le presente.

Se puede observar que la línea entre un término y otro es delgada, incluso algunas de estas etiquetas se superponen en sus descripciones, lo cual permite entender, en parte, el porqué de la confusión en el uso de éstos, que posteriormente se traduce en el entendimiento y demanda hacia los niños.

Para comprender de mejor manera lo que ha significado la sobredotación, y en busca de entender lo que ha representado ser una persona con esta cualidad, a continuación, se expone un breve recorrido histórico.

Capítulo II

2. De los *mejores* a los *sobredotados*. Historia del concepto de Sobredotación

El concepto de sobredotación puede parecer novedoso, sin embargo, como mencionan Acereda y Sastre (1998, p. 50b) “Desde el mundo clásico, antes de que existiera la psicología científica, los hombres han reflexionado sobre el enigma de la sobredotación”.

Dicho término hace referencia al atributo de “inteligencia superior” que poseen algunas personas. El interés por este atributo ha estado presente a lo largo de la historia, se le ha llamado con diferentes nombres y su estudio ha sido enfocado a diferentes objetivos y/o habilidades y, dependiendo del momento, se ha enaltecido o despreciado a las personas que la poseían.

Nombres como Sócrates, Platón, Galileo Galilei, Albert Einstein, Charles Darwin, Hypatia, Leonardo da Vinci, Marie Curí, Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Stephen Hawking, entre otros, han destacado a lo largo de la historia por ser personas que sobresalieran en algún campo de la actividad humana y se situaron como punto de referencia del futuro (Del Valle, 2011).

2.1 Edad antigua: El inicio de la atención a las habilidades y capacidades sobresalientes

En el pensamiento en la Antigua Grecia se veía la preocupación por el origen de las cosas, por lo que tenían como objeto de estudio las acciones del alma y las leyes de su comportamiento. Fueron los filósofos griegos los que trataron de conciliar el dualismo mente – cuerpo soportados en la idea de que la mente se hallaba en los cimientos de todas las cosas (Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Díaz, 2010).

Con Sócrates (470-400 a C.), se dio un lugar primordial a la razón, se hizo a un lado la magia y se atendió a la realidad, al decir que por la razón se conoce la “verdad”, introdujo el elemento del juicio. Deseaba revelar al individuo su relación consigo mismo, reconocía la

necesidad de identificar a todos aquellos que sobresalían por sus cualidades y consideraba que la inteligencia debía ser fomentada (Alandete, 2010).

Platón (427- 347 a C.) empieza a destacar la división del hombre en una parte racional divina y una parte irracional terrena. El platonismo señala dos componentes que influyen decisivamente en el carácter humano: la *physis*, que más tarde se conoce como *nature* (herencia) y la *trofe*, más tarde *nurture* (ambiente), considerados como principios para el desarrollo intelectual del hombre y para obtener lo mejor de su naturaleza humana (Alandete, 2010). Cabe destacar que desde esta época ya se distinguían como factores disociados el entorno y lo interno, además de asignarles importancia a cada uno.

Platón designaba como "los mejores" a aquellas personas que demostraban capacidad y valía independientemente del estrato social del que procedieran (Álvarez, como se citó en Del Valle, 2011). Coincidió con Sócrates, estaba seguro de que la manera de alcanzar el orden social sería a partir de la identificación de los niños más inteligentes y la educación de los mismos para ser convertidos en dirigentes del Estado, para ello, este filósofo clasificó a los ciudadanos en tres categorías diferentes: artesanos, guerreros y gobernantes (Alandete, 2010).

Platón fundó la academia en Atenas, la ubicó en un gimnasio situado en el parque dedicado al héroe Academo, de ahí su nombre. Esta academia constituye la primera proclamación de la nueva escuela que fue recinto de gran número de jóvenes e, incluso, hombres ilustres (Olimón, 2011). Para acceder a la educación, la selección de las personas iniciaba desde la niñez y se establecían programas de enseñanza elemental muy completos, los cuales incluían música, gimnasia y recitales poéticos.

El segundo nivel de enseñanza, solo era impartido a aquellos niños que el profesor consideraba más capaces desde el punto de vista intelectual, con lo cual podía garantizar que en el

futuro llegarían a ocupar puestos de relevancia política, en este nivel, se enaltecían las cualidades de buen orador y se reconocían las habilidades de todos aquellos que sobresalían por sus cualidades físicas o filosóficas (Alandete, 2010).

Aristóteles (383 – 322 a. C.), considerado como el fundador del método científico, estableció las bases del juicio, raciocinio y lógica común como sistema de conocimientos. Señaló que el conocimiento intelectual se obtiene a partir del conocimiento sensible, que la inteligencia capta y abstrae datos para obtener el conocimiento universal.

Las ideas de Aristóteles y sus seguidores apuntan a que las facultades psíquicas, la superioridad de la razón y la explicación de las leyes de la asociación mostrarían, sobre una base más concreta, que se educa mediante las ideas, pero se instruye dominando el aprendizaje, la memoria, y todos aquellos procesos que implican experiencia con significado (Tirado et al., 2010).

2.2 Edad media: La religión sobre la inteligencia

El surgimiento del cristianismo significó un cambio en la historia de la cultura y un retraso en el avance científico. El racionalismo de Sócrates, Platón y Aristóteles se convirtió en espiritualismo, y los inicios de lo que era una visión científica dieron paso a una doctrina religiosa.

La muerte de Aristóteles, las perturbaciones políticas originadas por las invasiones de los bárbaros por toda Europa y el colapso de las Ciudades-Estado griegas provocaron la decadencia de la ciencia y la filosofía. Estos sucesos dieron origen a la *Era oscurantista*, conocida así por el estancamiento del progreso científico y del desarrollo intelectual de Occidente (Tirado et al., 2010).

En este tiempo las personas que en otra época hubieran sido admiradas por sus habilidades, comenzaron a ser temidas debido a que se les consideraba poseedoras de poderes sobrenaturales. Fue una época donde se obstaculizó la labor de los grandes pensadores, lo que decantó en un escaso desarrollo de las artes y las ciencias.

Personajes como Pietro d'Abano¹, causaron molestia en las autoridades eclesiásticas debido al interés en las ciencias y teorías que quitaban el “toque divino” a la creación y se centraban en la evidencia en lugar de la fe. Fueron perseguidos y procesados por la Santa Inquisición, acusados de herejía, se les demandaba retracción de sus palabras y reivindicación cristiana, algunos de ellos fueron sentenciados a pena de muerte (Martínez, 2008).

A pesar de las dificultades de la época, en Europa y su zona de influencia, para la educación científica existe evidencia de que, en otras latitudes, algunas culturas brindaban atención a las personas con habilidades intelectuales superiores (Alandete, 2010):

- En China, la Dinastía Tang (618-906), desarrolló un sistema de evaluación por medio del cual se seleccionaban a niños con inteligencia elevada y que prometían ser más competitivos, para ofrecerles una educación especializada que les aseguraba una excelente posición en cargos gubernamentales.

En esta evaluación tenía un gran peso la observación de los “maestros”, quienes veían el talento o las habilidades potenciales y procuraban apoyar su desarrollo, aparentemente sin olvidar que enfrente tenían a un ser humano. Esto significaba la existencia de una enseñanza “personalizada”, había que atender a cada niño para saber en qué se podía desarrollar mejor, atender a sus conocimientos y a sus intereses.

- En Mesoamérica, por ejemplo, en la civilización Azteca los nobles asistían al Calmecac (escuela templo), y algunos jóvenes de clase social inferior que demostraban tener capacidades intelectuales extraordinarias también eran admitidos; allí se les proporcionaba

¹ Pietro d'Abano fue un filósofo italiano, astrólogo y profesor de medicina en Padua. Fue reconocido por escribir su obra titulada *Conciliator Differentiarum, quæ inter Philosophos et Medicos Versantur*. Debido a sus trabajos, la Santa Inquisición le acusó, en dos ocasiones, con cargos de herejía y nigromancia. Fue absuelto en el primer juicio, pero no en el segundo. Murió en prisión en el año 1316 (Biografías y Vidas, s.f.; Pietro d'Abano, s.f.).

una educación especial, consistente en la enseñanza de historia, astronomía, leyes, retórica, oratoria y literatura sagrada (Alandete, 2010).

Cabe resaltar que, en estas sociedades, de alguna manera, se aceptaba el concepto de inteligencias múltiples pues consideraban que las aptitudes podían desarrollarse en diferentes áreas, valoraban las habilidades literarias, de liderazgo, de imaginación, lectura, memoria, razonamiento y sensibilidad perceptiva (Blanco, 2001) y por ende se tomaban en cuenta los diversos campos potenciales de desarrollo.

2.3 Edad moderna: Retorno del prestigio a las grandes mentes

Al inicio de este periodo aún gobernaba el poder eclesiástico; personajes como Giordano Bruno, García de Orta, Miguel Servet, Llucilio Vanini, Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, entre otros, fueron perseguidos y encarcelados o asesinados por la Santa Inquisición, debido a que, por sus talentos y gran capacidad intelectual, se les acusaba de ser poseedores de poderes sobrenaturales (Alandete, 2010), lo que, en ese momento, se consideraba como herejía o nigromancia.

Sin embargo, entre los siglos XV y XVII, en Europa, se llevó a cabo una transformación radical en el método de ver la naturaleza y operar sobre ella, a este periodo también se le conoce como época de “revolución científica”. La ruptura con la edad media comenzó con el Renacimiento; resurgieron en él las letras y las artes, apareció la afirmación del libre pensamiento y la lucha por los derechos del individuo (Rei, 1978).

Al avanzar hacia la Edad Moderna la naturaleza y el hombre serán los objetivos centrales de los estudios científicos y literarios, así como de la creación artística, en todas sus ramas.

El movimiento empírico se desarrolló activamente en las diferentes áreas del saber, y se creó el escenario que conduciría en el siglo XVII al deseo de describir con precisión y comprender

la realidad a partir de la observación y no por medio de métodos especulativos y deductivos (Tirado et al., 2010).

Entre los siglos XVI y XVIII, comenzó nuevamente el interés en aquellos que mostraban tener capacidades sobresalientes, a lo largo de este periodo se contó con la presencia de personajes considerados como grandes genios, entre ellos se encuentran Nicolás Copérnico, Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Rafael Sanzio, Francis Bacon, Galileo Galilei, Isaac Newton, René Descartes, entre otros; en esta época, las personas sobredotadas adquirieron un papel destacado en la sociedad y fueron protegidas por las familias nobles y la Iglesia para explotar su talento (Del Valle, 2011).

Un trabajo importante de esta época, en relación con la alta capacidad intelectual, fue el realizado en España en 1575 por Huarte de San Juan, dicho trabajo tiene por título “Examen de Ingenios para las ciencias”, en él se recomendaba la detección oportuna de los niños sobresalientes y sugería la orientación adecuada en el proceso para elegir la profesión que ofreciera mayores posibilidades de desarrollo, por lo cual se convirtió en una de las primeras obras de orientación educativa que subrayara la atención a esta población (García como se citó en Alandete, 2010).

2.4 Edad contemporánea: Movimientos políticos, sociales y económicos con objeto de brindar atención a las personas con sobredotación

Es en este periodo donde se dieron más cambios en el nivel institucional y político dirigidos a la identificación y atención de los sobredotados, en ello influyeron factores históricos, científicos y pedagógicos que permitieron replantear la forma de educación (Alandete, 2010).

Uno de estos cambios consistió en proponer una educación “especial” para los niños más capaces, independientemente de la clase social a la que pertenecieran; se acentuó la importancia de desarrollar el talento en beneficio del individuo, así como de la patria (García Yagüe, 1986).

La ideología de las sociedades comenzó a transformarse con la Revolución Francesa, que inició en 1789, resaltaron temas como la defensa de los derechos humanos y la defensa de la libertad de los individuos, esta Revolución logró reestructurar las concepciones de hombre y del Estado que habían primado durante trece siglos.

Uno de los sucesos que influyeron en los cambios en el sistema educativo estuvo a cargo de Condorcet, integrante del Comité de Instrucción Pública creado por la Asamblea Legislativa de Francia. Ante dicha Asamblea, presentó, en abril de 1792, el “*Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública*”, en el cual se formulaban los principios que inspiraron la política educativa de las democracias occidentales, entre ellas: el rigor científico de los contenidos curriculares con base en la laicidad; la democratización de la enseñanza con el fin de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; la libertad de cátedra, la creación de centros de estudio, la autonomía de la enseñanza respecto del poder ejecutivo, como forma de proteger los contenidos, de los excesos del poder; la promoción del talento individual y el cultivo de las excelencias humanas; la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres, y por último, la provisión de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo ni a la voluntad de grupos particulares (Pastori, 2007).

Por otra parte, los planteamientos evolucionistas de Charles Darwin también influyó en la educación de la época, aportó una notable relevancia a la *acción*, considerándola como elemento central en todo proceso de selección natural (De Zubiría, 2011), con estas bases, las escuelas comenzaron a replantear sus métodos de enseñanza y optaron por una visión más amplia y dinámica de los estudiantes, lo cual generó interés por las diferencias individuales en cuanto al aprendizaje y las diversas formas de ver el mundo (Alandete, 2010).

Es digno de mencionar que, en 1868, en Estados Unidos, el filósofo William Harris, inaugura los primeros servicios educativos para los alumnos sobresalientes en St. Louis Missouri, los cuales se regían por una promoción flexible para atender a los alumnos más capacitados (Alandete, 2010).

En 1869, Francis Galton publicó el libro “*Hereditary Genius*”, en el que trató de sustentar el carácter hereditario de la inteligencia, mediante el seguimiento de familias de personas “ilustres”. Para hacerlo, seleccionó mil adultos eminentes y realizó un seguimiento de sus familiares. Entre ellos incluía jueces, hombres de Estado, jefes militares, teólogos, científicos, poetas, músicos y pintores.

La investigación de Galton arrojó un número de parientes eminentes significativamente más alto que el que podría encontrarse al azar, de allí derivó el carácter hereditario de la genialidad. En realidad, el estudio realizado no le permitía extraer las conclusiones señaladas, aunque sí evidenciaba que la “eminencia” se presentaba en mayor medida en familias con miembros eminentes, el valor de los estudios de Galton fue el de haber iniciado de manera sistemática los estudios sobre las diferencias intelectuales entre las personas (De Zubiría, 2006).

Hacia 1874, se pensaba que la inteligencia se hallaba más determinada por la herencia que por el entorno y con base en ello se comenzaron a crear, mediante análisis estadísticos, pruebas psicológicas, como técnicas para evaluar las diferencias individuales y analizar las habilidades intelectuales generales, tales como el razonamiento matemático, verbal, espacial y abstracto (López como se citó en Alandete, 2010)

Más adelante, en 1882, el gobierno francés aprobó *la Ley francesa de educación*, que consagró un modelo de enseñanza popular, obligatoria, gratuita y laica, que rápidamente fue adoptado en Iberoamérica (Olivera, 2008).

Con los cambios legislativos realizados en Francia, todos los niños debían concurrir a la escuela, de modo que los maestros se encontraron de pronto con una amplia gama de diferencias individuales. Algunos niños, entre los que se incluían los que recién llegaban a París, tenían dificultades para adaptarse al programa escolar normal y requerían clases especiales.

Ante estas observaciones el gobierno se mostró renuente a confiar en las opiniones subjetivas de los maestros respecto del potencial de aprendizaje de los niños, por lo cual el Ministro de Educación Pública de Francia encargó a Alfred Binet y otros que estudiaran el problema (Myers, 2004).

Fue así que surgió el test “Binet-Simón”, nombrado de esta manera por sus autores, Alfred Binet y Saint Simón, una escala de dificultad progresiva para medir el desarrollo de la inteligencia en niños. El objetivo era desarrollar un instrumento que pudiera predecir el futuro rendimiento escolar y permitiera detectar los alumnos que probablemente tendrían un bajo rendimiento escolar en el futuro, dadas sus limitaciones intelectuales (Del Valle, 2011).

El trabajo se desarrolló entre 1905 y 1911, en ese momento, los test comenzaron a centrarse en el análisis de los procesos psíquicos superiores y ya no en la percepción o exploración sensorial, para su elaboración se tomó en cuenta que los procesos intelectuales tenían un carácter evolutivo y por ello, para determinar la edad mental de una persona, se consideraron los procesos intelectuales que podría abordar; de esta manera, quien pudiera resolver adecuadamente los problemas de niños de 8 años, por ejemplo, tenía una edad mental de 8 años, independientemente de su edad cronológica (De Zubiría, 2006).

García (como se citó en Alandete, 2010, p. 109), refirió que Binet, al ver que había personas que obtenían resultados que anunciaban capacidades superiores a otras, se interesó en aquellos que

específicamente mostraban un excelente rendimiento en sus pruebas y en el desenvolvimiento en el aula, lo que lo llevó a escribir lo siguiente:

Se encuentran algunas veces niños brillantemente dotados que resultan de un nivel intelectual muy superior al de los muchachos de su edad. No son los últimos en darse cuenta de ello. En clase no tienen necesidad de hacer grandes esfuerzos para ganar el puesto de honor, su vanidad se despierta. No trabajan más que por capricho y sólo aprenden sus lecciones en el último momento, resultan voluntariosos, insubordinados, cumpliendo deberes que no se les han impuesto para singularizarse. En el estudio impiden trabajar a los demás. No se les tiene afecto, se les castiga, pero se les perdona cuando llega el día de los exámenes. Para esta clase de muchachos se deberían formar clases de supernormales, porque por la elite y no por el esfuerzo de la medianía es como la humanidad inventa y progresa, hay pues un interés social en que los individuos sobresalientes reciban la cultura que necesitan. Un niño de inteligencia superior constituye una fuerza que no se debe dejar perder.

Las reflexiones de Binet impulsaron el seguimiento del movimiento de la “nueva escuela”, el cual rompió con el paradigma de la escuela tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se instalaban en los alumnos.

Cabe resaltar que la descripción de Binet, en cuanto a la relación del comportamiento de los niños con sobredotación y la respuesta de los profesores ante ellos, pareciera continuar vigente.

Se comenzó a defender la idea de la *acción* como condición y garantía del aprendizaje; esta manera de ver y entender, generó una revolución que se expresó en la búsqueda de propósitos distintos, lo cual, a su vez, incidió en las variaciones significativas de los contenidos, la secuenciación, la metodología, los recursos didácticos y los criterios de evaluación (De Zubiría, 2011), ello se reflejó en algunos programas individualizadores de la enseñanza con alumnos con altas capacidades como los de Dalton (1916) o Winnetka (1920) y las experiencias de organizar

escuelas por niveles de inteligencia, seleccionando a las personas con sobredotación para integrarlos en un grupo aparte, tales como las de Manheim, 1900; Berlin, 1917; Hamburgo, 1918; Oakland, 1918.

Lo anterior tuvo un efecto humanizador de la enseñanza, el alumno apareció como un ser con derechos, capacidades e intereses propios (De Zubiría, 2011), además, fue un detonante para que, en lugares como: Los Ángeles, Cincinnati, Urbana, Illinois, Manhattan, Nueva York y Ohio, entre los años 1915 y 1925, surgieran escuelas especializadas en niños con capacidades sobresalientes (Colangelo y Davis como se citó en Alandete, 2010).

Posteriormente, en 1908, la prueba creada por Binet fue trasladada a Norteamérica y adaptada por Terman, quien realizó un estudio longitudinal durante 35 años. Cabe resaltar la importancia de este estudio como pionero en la investigación acerca de las personas con sobredotación (Gento y Sánchez, 2010).

El estudio de Terman comenzó en 1921, en la Universidad de Stanford, California, y su finalidad fue analizar las características de las personas con alto Coeficiente Intelectual (C.I.), la evolución de sus logros y el grado de estabilidad de la inteligencia. Para la investigación seleccionó una población de 1,528 escolares de entre 12 y 14 años de edad, de los cuales 857 era varones y 671 mujeres; todos pertenecientes a clases sociales media y alta de una zona urbana (Jiménez, 2000).

Los alumnos eran elegidos por sus profesores (tres estudiantes por cada clase), se les aplicaba el ahora llamado test “Stanford-Binet” y aquellos que obtuvieran una puntuación de C.I. de 130 o mayor eran seleccionados para participar en la investigación, (Gento y Sánchez, 2010).

Terman obtuvo una serie de medidas en distintos momentos a través de la aplicación de cuestionarios para padres, informes de los maestros, así como de exámenes médicos de

aproximadamente la mitad de la muestra, baterías de rendimiento y de personalidad, inventario de intereses personales, medida de las actitudes hacia el juego, medidas antropométricas estándar y entrevistas. Logró el seguimiento del 90 por ciento de la muestra inicial a lo largo de medio siglo, pues sus colaboradores publicaron resultados después de fallecido Terman (Oden, 1968 en Jiménez, 2000).

Los resultados de este estudio fueron publicados en diferentes años (Terman, 1925; Terman y Oden, 1947; Oden, 1968), los primeros fueron redactados en su trabajo “Genetic Studies of Genius”, en 1925. De manera general, sus resultados reflejaron que, en relación al grupo normal, los participantes destacaban significativamente en rendimiento académico y profesional, no manifestaban problemas de ajuste personal, destacaban ligeramente en características físicas como la salud y aspecto; tenían intereses más elevados, eran mejores lectores y procedían de familias y ambientes más selectos (Jiménez, 2000).

Esta investigación recibió críticas por su concepto “monolítico” de la inteligencia, porque sólo midió el talento académico y no incluyó la creatividad, además, porque desde el inicio trabajó con un grupo homogéneo de “élite” (Gento y Sánchez, 2010).

En el mismo año en que Terman inició su investigación (1921), en Cleveland se adoptó un plan de trabajo “superior”, cuyo prototipo de clases fue *full-time*, en él, los niños eran seleccionados principalmente con base en la inteligencia y los rasgos físicos y sociales; para estos estudiantes se empleaba un programa de instrucción individual, se organizaba un amplio número de actividades alrededor de un núcleo central y se tenían en cuenta los intereses y necesidades del grupo en el que se implementaba.

Pronto el programa se extendió a ciudades cercanas; los niños de cuarto, quinto y sexto grado seleccionados podían cumplir el curso de estudios regular en la mitad del tiempo habitual por la mañana y por la tarde tenían las demás actividades (Alandete, 2010).

Hollingsworth, hacia 1926 y 1932, realizó estudios sobre la sociabilidad de los niños con sobredotación y recomendó la separación de los niños con altas capacidades por niveles, en especial para el estudio de la adaptación social, así, surgió la interpretación en términos de modalidad diferencial de interacciones. En sus estudios resaltó los diferentes tipos de interacción social que mantenían los niños con capacidades intelectuales superiores de acuerdo con su nivel de inteligencia, el cual, dependiendo de un nivel óptimo, favorecía el mando y la dirección de estos niños en el ámbito popular.

Por el contrario, aquellos niños que presentaban un C.I. muy superior al de sus compañeros, no tenían probabilidad para conquistar un puesto de liderazgo, ya que, para organizar y dirigir a otros, debía haber una mutua compenetración entre el conductor y el conducido. En algunos casos la relación entre pares se complejiza con el vocabulario que desbordan los niños con sobredotación, en ocasiones por la falta de comprensión de sus compañeros y la diferencia de actividades que llaman su atención (Hollingsworth como se citó en García Yagüe, 1986).

Es en las décadas de los cuarentas y los cincuentas cuando los expertos comenzaron a señalar limitaciones en los test de inteligencia para definir e identificar a los sobredotados. Así, por ejemplo, Pritchard (como se citó en Peña, 2001, p.60), escribió al respecto: “Si por superdotado entendemos aquellos jóvenes que dan esperanza de una creatividad de alta categoría, es dudoso que los test de inteligencia clásicos sean apropiados para identificarlos”.

En 1958, cuando los rusos colocaron en órbita al Sputnik I, Estados Unidos se consideró a sí misma una nación en riesgo al estimar que la U.R.S.S. explotaba mejor sus recursos humanos.

Para cambiar esta situación se desarrolló un currículo especial en ciencias y matemáticas, además, se adoptaron medidas a favor del niño intelectualmente superior y se le demandó a la escuela proveer a la nación estudiantes sobresalientes, principalmente en habilidades científicas y matemáticas, de tal forma que los EE. UU. pudieran compensar el retraso científico respecto a la Unión Soviética (Del Valle, 2011).

De lo anterior surgieron diversos programas educativos, algunos de ellos se pueden encontrar en el libro *El niño sobredotado en la escuela común* que escribió Scheifele en 1964, en él, la autora describe algunos de los centros educativos y los tipos de intervención que brindaban a los estudiantes sobresalientes en aquella época, como el Hunter College Elementary School de Nueva York y el Colfax School de Pittsburg en Pensilvania (Alandete, 2010).

Otro de los programas en Estados Unidos, fue el “*Study of Mathematically Precocious Youth*”, iniciado por Julián C. Stanley en 1972, en la Universidad John Hopkins de Baltimore y su finalidad fue conducir una investigación para ayudar a los estudiantes intelectualmente sobresalientes en el campo de lo matemático, identificando los factores que contribuían a su desarrollo académico y vocacional (Stanley como se citó en Jiménez, 2000).

El proceso de diagnóstico para ingresar al programa se dividió en dos fases: en la primera se seleccionaron alumnos de entre 12 y 13 años que obtuvieron en los test estandarizados de rendimiento una puntuación ubicada en percentil 97 o superior; en la segunda, se les aplicaba el SAT-M (*Scholastic Aptitude Test*) o Test de Evaluación de la Capacidad Matemática, versión para los alumnos de 16 a 17 años (Jiménez, 2000).

En 1972, se dio a conocer la ley de Marland en la que se señaló el interés por brindar atención a los niños con sobredotación, en ella se consideró que no siempre presentan un rendimiento destacado, y se les definió de la siguiente manera: “Son niños capaces de elevadas

realizaciones que pueden no demostrarlo con rendimiento alto, pero que tienen la potencialidad” (Alandete, 2010, p. 114).

En el mismo año, Sidney Marland, Ministro de Educación de Estados Unidos, publica un informe titulado “Education of the Gifted and Talented”, en el cual se estableció la primera definición federal de educación para niños sobredotados y talentosos (como se citó en en Del Valle, 2011, p.18):

Los niños sobredotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus capacidades, son capaces de lograr un alto nivel de desempeño. Estos niños requieren programas y/o servicios educativos especiales más allá de los que proporciona el programa de la escuela regular. Estos programas se implementan con el objetivo de concretar su potencial, al mismo tiempo con contribución para sí mismos y para la sociedad. Los niños que son capaces de lograr un alto nivel de desempeño son aquellos que demuestren cualquiera de las siguientes habilidades:

- a) Habilidades intelectuales generales
- b) Aptitud académica específica
- c) Pensamiento creativo-productivo
- d) Habilidades de liderazgo
- e) Aptitud para las artes visuales y de ejecución
- f) Habilidad psicomotora

Según Peña (2001), a pesar de que esta definición ha sido soporte para numerosos programas en EE.UU. presenta la limitación de no incluir otros factores importantes, como la motivación o el ambiente, no obstante, su importancia radicó en la distinción entre las capacidades demostradas y las potenciales. Otra ventaja es que manifiesta la existencia de diversas formas de sobredotación, además de las intelectuales.

A medida que se fueron ampliando las investigaciones sobre la inteligencia y ejecución de los alumnos con sobredotación, las entidades educativas tuvieron oportunidad de acceder a la comprensión e identificación de las capacidades excepcionales y fomentar así la creación de las clases y grupos de intereses especiales, enriquecer los programas en las clases comunes y crear estrategias de aceleración que permitieran desarrollar al máximo las capacidades intelectuales y aptitudinales, por medio de la ubicación en grupos con características e intereses similares, para que los estudiantes se desarrollaran libremente (Alandete, 2010). Además, comenzó la creación de instituciones enfocadas particularmente a la investigación, diagnóstico, atención, y potencialización de niños con sobredotación.

En 1975, Collins, educador inglés de alumnos de alta capacidad, organizó la primera “Conferencia Mundial de Educación para Sobredotados” en la que participaron 24 países, y en 1977 se estableció el *World Council for Gifted and Talented Children*. A partir de esa fecha, dicho consejo, organiza una Conferencia mundial similar cada dos años (Alandete, 2010).

En el año 1983, el Reino Unido se suma a la iniciativa de crear instituciones que brinden atención a las personas con sobredotación y surge la *National Association for Able Children in Education* (NACE), Asociación Nacional para Niños capaces en la Educación, en español.

En 1987, el profesor Spam fundó, en Utrecht, el *European Council for High Abilities* (ECHA), Consejo Europeo para Altas Capacidades, en español. Este consejo es una organización internacional de investigadores, profesores, administradores, educadores y padres que abordan el tema.

En un intento de favorecer y asegurar la atención adecuada a los individuos con sobredotación, en diversas naciones comienzan a surgir y modificarse las leyes de educación y se

forman instituciones y sociedades dedicadas a la investigación y el desarrollo de programas para este tipo de alumnos.

Por ejemplo, en España, el 4 de agosto de 1970 se generó una reforma a la Ley General de Educación y Financiamiento, esta modificación consistió en señalar en el capítulo VII dedicado a la Educación Especial (artículos 49, sección 2 y 53), la necesidad de prestar atención en la educación del niño con sobredotación para que desarrollara sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de él mismo, además, se planteó que estarían escolarizados en centros docentes de régimen ordinario, pero métodos de enseñanza individualizados (Alonso, Álvarez, Cretu, Ary, Camoes, Varela y Morgan-Cuny, 2001).

Peña (2001), reportó que, a principios de la década de los noventa, el Departamento de Educación de EE.UU. realizó un estudio denominado “*National Excellence: A Case for Developing America’s Talent*” (Excelencia Nacional: Razones para Desarrollar el Talento en los EE. UU.), en el que se propuso una nueva definición de alumnos sobredotados, basada en las investigaciones disponibles en aquel momento, sobre procesos cognitivos que reflejan los conocimientos y el pensamiento sobre el tema. La definición propuesta es la siguiente:

Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas [...] Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana (p. 64).

Sin duda, esto implicó una nueva concepción de sobredotación. Sus autores evitan las connotaciones negativas que supone identificar a un sobredotado desde una dimensión únicamente

derivada de los test de inteligencia. La definición implica que los factores del entorno son al menos tan importantes para el desarrollo de capacidades superiores como la predisposición genética (Peña, 2001).

En 1994 se fundó la Sociedad Española para el Estudio de la Sobredotación, cuyo objetivo fue contribuir al desarrollo y difusión del conocimiento científico en el ámbito de la sobredotación.

El mismo año, en España, la UNESCO llevó a cabo la Conferencia Mundial Sobre las Necesidades Educativas Especiales, a partir de la cual se incluye a los niños con sobredotación en esta categoría, debido a que se declara que los niños beneficiarios de la misma, son todos aquellos que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar “normal” (UNESCO, 1994).

En 1995, con el Real Decreto 696, nuevamente España promulga que los niños con sobredotación intelectual contarán con una serie de medidas encaminadas a mejorar su formación académica (Alonso et al., 2001).

Otro ejemplo de legislación se da en Colombia, que en su decreto 2082 “*reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1996, p. 1); de igual forma, en el decreto 366 del año 2009 se busca regular la educación inclusiva para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, dentro de los cuales se encuentran aquellos con talentos excepcionales. En este decreto se exponen responsabilidades que deben asumir las instituciones educativas con el fin de organizar la oferta educativa para brindar una instrucción de calidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009).

2.4.1 Sobredotación en México

En el libro *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, Betancourt y Valadez (2004 p. 124-142), hacen un recorrido histórico acerca de los eventos detonantes para el estudio y generación de investigaciones en torno al tema de la sobredotación en México.

Se menciona que la inquietud por atender a los niños con aptitudes sobresalientes se inicia en 1982, bajo la iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, la cual, a partir de un trabajo sobre la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler para el nivel de primaria, identificó niños con capacidad intelectual “muy superior” en el Distrito Federal.

A partir de este trabajo se promovió la realización de investigaciones con el fin de caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital de la República, lamentablemente, no se pudieron localizar los resultados de estas investigaciones.

En 1985, once entidades de la República Mexicana (Distrito Federal, Quintana Roo, Querétaro, Guanajuato, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Chiapas y Nayarit), iniciaron la atención a niños con aptitudes sobresalientes a través de las Direcciones de Educación Especial y la implementación del Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes). La identificación se realizaba a través de diversos instrumentos aplicados a todos los alumnos de los grupos regulares que serían atendidos, y su duración aproximada era de dos meses. La selección se efectuaba a través de la aplicación de los siguientes instrumentos:

- a) Cuestionario sociométrico “Adivina quién es”.
- b) Escala Renzulli-Hartman.
- c) Calificaciones escolares.
- d) Ficha familiar.

- e) Cuestionario de intereses.
- f) Autonominación.

Desde el inicio del programa, la atención a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes se llevó a cabo bajo el concepto de sobresaliente definido por Joseph Renzulli (Sus aportaciones se describen en el capítulo III). El objetivo de este programa era desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos y proveerlos de experiencias enriquecedoras, tanto académicas como científicas y culturales.

En 1993, la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), en el Capítulo IV. *Del proceso educativo*, en su Sección 1. *De los tipos y modalidades de educación*, precisa en su artículo 41. “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes...” (en Valadez y Betancourt, 2004).

Posteriormente, en 1995, surge una propuesta llamada Atmósferas Creativas. Este proyecto surgió en el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER), en la carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara, cuando se tomó conciencia de que con el Programa CAS muchos niños con alto rendimiento intelectual no eran tomados en cuenta por la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya que entre sus criterios de aceptación se incluía el requisito de un promedio académico elevado, además, en este programa el área emocional era poco abordada.

En las últimas dos décadas se han creado agrupaciones, organizaciones e instituciones que se plantean como objetivo brindar atención a los niños con sobredotación. Entre ellas se encuentran: la Asociación Mexicana para el Apoyo al Sobresaliente A.C. (AMEXPAS) en 1997, el Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada A.C. en 1999, GenYO en 2000, TeleGenio en 2007, el Centro de Atención al Talento (CEDAT) en 2010, el Programa “Niños

Talento” del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF) en 2011, la Federación Mexicana de Sobredotación Intelectual (FEMESI) en 2012, el Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI) del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DFI-DF) en 2014, entre otras.

Al realizar esta investigación se encontró que algunas de esas instituciones no se encuentran activas, mientras que otras se han unificado como es el caso del CEDAT y la FEMESI.

El CEDAT es, en México, una de las fuentes de información más comúnmente consultada para el tema. Por otra parte, el PIDASI es la primera iniciativa gubernamental dirigida específicamente a la atención a la Sobredotación Intelectual en niños de poblaciones consideradas como vulnerables debido a su escasez de recursos. Es a partir de la colaboración con esta iniciativa que se realizaron las primeras aproximaciones y vínculos con los niños con sobredotación y sus familias. En el capítulo VII se detallarán tanto el trabajo realizado como las características del programa.

La falta de definiciones claras y procedimientos para la intervención hace que las instituciones entablen polémicas y desacuerdos que no benefician a los niños con sobredotación, así, por ejemplo, Mensa México, organización que reúne a personas con un coeficiente intelectual evaluado en el 2% superior de la población general (percentil 98) coloca un aviso en su apartado de admisión que dice lo siguiente:

Debido a irregularidades recurrentes que hemos detectado en los reportes de evaluación del Centro de Atención al Talento (CEDAT), Mensa México no acepta evaluaciones de este centro (Mensa México, s.f.).

Resulta contrastante que mientras el CEDAT aparece como fuente de referencia en gran parte de los artículos acerca del tema de sobredotación en México, sea poco reconocido por sus

pares en el país. La alta productividad editorial y la exposición del CEDAT es de gran relevancia en esta investigación, pues como posteriormente se explicará, son los medios y las instituciones quienes crean conceptos y etiquetas que resultarán significativas en la construcción de los individuos, y las premisas formuladas por esta institución están perfilando, de manera generalizada, el autoconcepto de los niños con sobredotación en México. Parte de los conceptos, por ejemplo, los de exclusión o “etiquetado de C.I.” que utilizan no son compartidos por esta autora pues promueven comportamientos de segregación.

Capítulo III

3. En los laberintos del diagnóstico y la intervención

Hace solamente unas décadas la valoración del C.I. se consideraba suficiente para señalar si la capacidad de una persona estaba por encima de la media, situándolo en el grupo de los denominados “sobredotados”. Pese a que no es posible prescindir de tal medio para la identificación de las capacidades excepcionales, se ha acuñado la idea de que los tradicionales test de inteligencia deben complementarse con otra serie de pruebas, tanto de personalidad como, sobre todo, de creatividad (Peña, 2001). Para ello, se han desarrollado diferentes modelos y enfoques de aproximación a los niños con sobredotación. A continuación, se mencionan algunos de ellos.

3.1 Modelos de diagnóstico e intervención.

Existe una gran cantidad de modelos que buscan aproximarse a la comprensión de la sobredotación, de los cuales, varios contribuyen a la ejecución de investigaciones tanto puras como aplicadas, sobre todo en el área de educación (Lorenzo, 2006), de acuerdo con algunos autores como Mönks y Masson (como se citó en Lorenzo, 2006), los modelos pueden clasificarse como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Clasificación de modelos de diagnóstico e intervención para la sobredotación.

| Tipo de modelos | Autores | Descripción |
|--|------------------|---|
| <i>Orientados a los rasgos o las capacidades</i> | F. Galton, 1874 | Estos modelos destacan el papel predominante de la inteligencia o de las aptitudes. Forman parte de los primeros intentos por definir las características del pensamiento excepcional y aunque son limitados, se les reconoce como pioneros |
| | K. Pearson, 1904 | |
| | A. Binet, 1916 | |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| | L. Terman, 1925 | debido a que posibilitaron la apertura a diversas aproximaciones. |
| | H. Gardner, 1983 | |
| <i>Orientados a los componentes cognitivos</i> | R. Sternberg, 1985 | Estos modelos son un enfoque teórico y aún están en desarrollo. Pretenden reconocer los procesos, las estrategias y las estructuras cognitivas que permiten llegar a un desarrollo intelectual superior y brindan información acerca de los mecanismos del funcionamiento intelectual que distingue a las personas con sobredotación. |
| | C. Facaoaru, 1985 | |
| | C. Bembow, 1986 | |
| | J. Borkowsky y V. Peck, 1987 | |
| | N. Jackson y E. Butterfield, 1990 | |
| <i>Orientados al logro y al rendimiento</i> | L. Terman, 1972 | Estos modelos se consideran necesarios, para el desarrollo de la sobredotación, elementos de orden afectivo, motivacional y la volición, además, hacen distinción entre la capacidad potencial y la capacidad realizada, donde media un proceso de intervención. Desde este enfoque no se tiene en cuenta la influencia de los factores ambientales y se excluye a niños con sobredotación que tienen bajo rendimiento académico. |
| | J. Renzulli, 1978 | |
| | H. Wagner, 1985 | |
| | F. Mönks, 1986 | |
| | J. Feldhusen, 1995 | |
| <i>Orientados a los elementos socioculturales y psicosociales.</i> | A. Tannenbaum, 1983 | Estos modelos resaltan el papel de los factores culturales para definir la sobredotación, relativizan el concepto y lo restringen a un ámbito cultural determinado, plantean que la sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para ser considerados como tales. Señalan la importancia del entorno social y familiar, como elementos que potencian o dificultan el desarrollo de esta capacidad. |
| | M. Csikszentmihalyi, 1986 | |
| | E. Robinson, 1986 | |
| | C. Reynolds y W. Nash, 1986 | |
| | P. Haensly, 1998 | |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación.

Cabe mencionar que, en la actualidad, el modelo con mayor aceptación es el de “Los Tres Anillos”, elaborado por Joseph Renzulli en 1978, tiene amplia divulgación y aplicación a pesar de

las décadas que han transcurrido desde su elaboración, de acuerdo con Lorenzo y Martínez (2002), se utiliza en Estados Unidos, México, Brasil, España y Alemania.

En tal modelo, se plantea la sobredotación como la interacción exitosa entre la capacidad intelectual por encima de la media, altos niveles de implicación en las tareas y altos niveles de creatividad (Peña, 2001). Renzulli es el primer autor que, además de describir los elementos para la identificación, elabora un modelo de enriquecimiento como apoyo educativo para los niños con sobredotación. Como limitante de este enfoque, se observa que no considera las condiciones sociales (Lorenzo y Martínez, 2002).

Resulta interesante observar que, en nuestra sociedad, dedicada a la promoción de la competencia y la producción, el enfoque con mayor aceptación es el dirigido al logro y al rendimiento a pesar de no tomar en cuenta factores relevantes como el entorno familiar, escolar y el contexto social en el que se encuentra inmersa la persona.

Desde la perspectiva de este estudio, los enfoques orientados a los elementos socioculturales y psicosociales parecieran más pertinentes, ya que, sin olvidar el logro y la realización, contemplan cuestiones de orden social y ambiental que intervienen e influyen en la persona, buscando de forma simultánea la realización del individuo y el desarrollo de sus capacidades.

3.2 Estrategias de intervención educativa para niños con sobredotación

Existen diferentes metodologías en la intervención educativa, es decir en las técnicas y estrategias implementadas en el ámbito académico, para niños con sobredotación.

A continuación, se enlistan y describen brevemente algunas de ellas (Alandete y Miranda, 2012):

- **Agrupamiento específico:** Consiste en ubicar a estudiantes con características madurativas, cognitivas o de aprendizaje semejantes en un centro o aula exclusiva para personas con capacidades o talentos excepcionales. En este caso, el currículo se adapta en función del nivel de desempeño de los estudiantes con el fin de optimizar la enseñanza y articular un currículo y metodología adecuada (Pérez como se citó en Alandete y Miranda, 2012).
- **Escuela satélite:** Se agrupa a los estudiantes con sobredotación uno o dos días por semana, en horarios extra clase, para darles apoyo mientras desarrollan el currículo oficial en un centro ordinario.
- **Aula especial:** En un aula ubicada dentro del centro educativo tradicional, los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales desarrollan un currículo propio, que se organiza de acuerdo con su potencialidad.
- **Enriquecimiento:** Implementar cualquier actividad diseñada para ampliar y desarrollar el conocimiento, la comprensión, los procesos, las habilidades, los intereses, etc., más allá del programa nuclear del sistema educativo, en un nivel acorde a las habilidades e intereses de cada alumno (De Zubiría como se citó en Alandete y Miranda).
- **Educación en casa o *Homeschooling*:** Este método se implementa usualmente por las familias cuando el sistema educativo no logra satisfacer las necesidades del niño

excepcional. Se establece una educación por fuera del ambiente escolar, desafiando los fundamentos de la sociología, la psicología y la pedagogía, al despojar a los niños de oportunidades para acceder a una evaluación valorativa adecuada (De Zubiría 2003 en Alandete y Miranda).

- **Aceleración:** Se realiza una evaluación de los conocimientos y habilidades académicas que el niño posee y con base en los resultados se le promociona a uno o dos cursos escolares avanzados.

Con respecto a la aceleración, Alonso et al., (2001) comentan que es evidente el beneficio que reciben los sobredotados al ser promovidos a cursos de niveles superiores, sin embargo, esto no hace decrecer su inteligencia, debido a lo cual posteriormente estos niños siguen necesitando una adaptación curricular acorde a sus capacidades. Por lo que es una incongruencia que los colegios hayan comprendido que el niño tiene necesidad de avanzar pero posteriormente no le mantienen con el nivel curricular que precisa.

Por otra parte, Blanco, Ríos, y Benavides (2004), observan que separar a los niños con sobredotación del resto de sus pares no es una opción inclusiva debido a que se aislan de su grupo de referencia, y además no se justifica pedagógicamente para ciertas áreas del curriculum., mencionan que que el agrupamiento heterogéneo influye positivamente en el aprendizaje de todos los estudiantes.

En esta investigación se parte de la idea de que es importante brindar herramientas y procurar el enriquecimiento de las áreas potenciales y de oportunidad de cada niño, haciendolo de acuerdo a sus características particulare, no obstante, se concuerda con la visión de que el compartir espacios con compañeros de características varias, tengan o no sobredotación, aporta

beneficios, pues se piensa que, aunque es posible brindar una aceleración académica, esto no existe en las áreas afectiva y social..

3.3 Diagnóstico: Sobredotado te-mido

El diagnóstico de los niños con sobredotación está en función del enfoque seleccionado por parte de la institución y/o los profesionales a cargo, en la revisión documental se observó que gran parte se soportan en resultados obtenidos de pruebas psicométricas.

Benito (como se citó en Alonso et al., 2001), menciona que un buen diagnóstico requiere que se establezcan con rigor el status intelectual del individuo, utilizando pruebas fiables de los factores fundamentales de tipo cognitivo, es decir, test de inteligencia fluida y cristalizada, aptitud verbal, numérica y espacial. La evaluación debe llevarse a cabo por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes con sobredotación (Benito, 2001). La autora menciona que el objetivo de la evaluación diagnóstica es establecer la línea base a partir de la cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle una respuesta más acorde a sus necesidades.

La evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan, 1993; Verdugo, 1994; Benito, 1997 en Alonso et al., 2001):

- a) Ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los niños con sobredotación deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
- b) Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.

- c) La identificación debería considerarse como un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación, incluso en el caso de disponer de pruebas múltiples, identifique de forma final e inequívoca al niño con sobredotación. La sobredotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida de acuerdo a la maduración niño.
- d) Los instrumentos, test y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.
- e) La identificación debe ser diagnosticada por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.
- f) La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende.
- g) Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para acceder los programas de atención especializada.

Los resultados deben plasmarse en un perfil individualizado en el cual se indiquen las intervenciones educativas necesarias. Los programas y servicios de atención deben estar orientados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de los niños con sobredotación, así como a sus necesidades especiales (Alonso, et al., 2001).

Benito (2001), enumera las áreas a evaluar y algunas de las pruebas que se pueden utilizar para ello:

- 1) Desarrollo evolutivo
 - a) Entrevistas y cuestionarios a padres y profesores
- 2) Desarrollo cognitivo e intelectual

- a) Stanford-Binet Intelligence Scale
 - b) Escala de inteligencia de Weschsler para preescolar y primaria
 - c) Escala Bailey de Desarrollo infantil
 - d) Matrices Progresivas de Raven. Escala color
- 3) Aptitudes escolares
- a) Test Boehm de Conceptos Básicos
 - b) Escala McCarthy de Aptitudes y psicomotricidad para niños
 - c) AEI-Aptitudes de Educación Infantil de Ma. Victoria de la Cruz
 - d) Test ABC de Lorenço Filho
- 4) Vocabulario
- a) Test de Vocabulario e Imágenes, Peabody
 - b) Prueba de vocabulario de WWPSI
 - c) Prueba de Vocabulario de Stanford-Binet
- 5) Autoayuda
- a) Observación
 - b) Entrevistas
- 6) Desarrollo motor
- a) Examen psicomotor de Pierre y Vayer
 - b) Pruebas de motricidad de McCarthy
- 7) Creatividad
- a) Test verbal de enumeración
 - b) Test representativos
- 8) Personalidad

- a) Test de la figura humana de Goodenough
- b) Test del árbol de Koch
- c) Test de la familia de Corman
- d) Prueba del Bestiario

Verdugo (como se citó en Alonso et al., 2001) menciona que la medición de la inteligencia es necesaria para la identificación de los niños con sobredotación, aunque, dice el autor, no es la medida indicada para decidir los programas o tratamientos educativos de las personas diagnosticadas, hace énfasis en que no existen normas fijas para seleccionar los instrumentos de evaluación, pero es claro que resulta imprescindible el uso de múltiples procedimientos de indagación.

En este estudio se comparte la postura de Hernández (2014), integrante de Mensa México, quien comenta que el C.I. es lo último que se evalúa pues sólo se toma en cuenta para corroborar la información obtenida previamente en la historia clínica, la cual incluye periodos de observación, compilación de los trabajos realizados por el niño, entrevistas a padres, maestros, pares y al propio niño. Menciona que sólo se evalúa el C.I. en caso de ser necesario pues puede servir para obtener la confiabilidad de quienes están alrededor del menor.

3.4 Perfil del niño con sobredotación

A partir de los diversos enfoques y técnicas implementadas en la elaboración de diagnóstico se ha generado un “perfil” de cómo son los “niños sobredotados”. Landau (1997), afirmó que un niño con capacidad intelectual superior lleva en sí múltiples potencialidades, y también que cada uno tiene su “propia” sobredotación. De ahí que padres y profesores deban encontrar lo que él tiene de singular y excepcional.

A continuación, se exponen algunas de las características que, de acuerdo con Benito (2001), identifican a los niños con esta capacidad:

- Facilidad de aprendizaje.
- Tienen capacidad de procesamiento de información por encima de lo esperado para su edad, sobre todo el nivel de percepción y de memoria visual.
- Capacidad de abstracción, razonamiento y comprensión de significados.
- Parecen mostrar elevada capacidad de atención y observación, sobre todo en edades tempranas.
- Muestran mayor velocidad y eficiencia de procesamiento.
- La aptitud viso-motora en muchos de ellos tiene un desarrollo elevado.
- La imitación de movimientos finos y gruesos está bien desarrollada.
- Son conscientes de sus capacidades y limitaciones.
- Obtienen puntuaciones elevadas en pruebas psicométricas
- Tienen un amplio conocimiento en diversos temas, su vocabulario suele ser rico en expresión, fluidez y elaboración.
- Desarrollan el conocimiento social antes que otros niños. Mantienen conversaciones con adultos y muestran interés acerca de la moralidad y la justicia.
- Hacen amigos fácilmente y prefieren relacionarse con niños de su edad o mayores que ellos.
- Algunos son líderes en actividades grupales.
- Son creativos. Dirigen positivamente elementos nuevos, extraños y misteriosos de su ambiente. Presentan formas originales de resolver problemas, proponiendo en muchas ocasiones soluciones insospechadas, teniendo gran imaginación y fantasía. Muestran

apertura a la experiencia, receptividad a lo nuevo y diferente (incluso irracional) en los pensamientos, acciones y productos de sí mismo y de los demás.

- Presentan curiosidad, especulación, espíritu aventurero, son “mentalmente juguetones”, deseoso de asumir riesgos en el pensamiento y la acción incluso llegando a ser desinhibidos (Renzulli, 1994 y Benito, 1994).
- Pueden ser propensos a trastornos emocionales dada la disincronía existente entre su edad mental y su edad emocional.
- El desarrollo de la percepción visual, la retención visual y las capacidades visoconstructivas normalmente están por encima de lo esperado según la edad cronológica.

Cabe mencionar que no todos los niños podrían cumplir con esta lista de requerimientos, que dependerá del contexto y las características particulares de cada persona el que cubran o no los aspectos enumerados.

3.5 Mitos acerca de los niños con sobredotación

De acuerdo con Martín et al. (2000), las teorías psicopatológicas del genio, los tópicos pseudocientíficos, la especulación morbosa sobre algunos niños excepcionales y otros prejuicios han configurado una imagen social muy distinta de lo que son los niños con sobredotación en realidad. Al respecto Tourón, (2000) afirmó que los mitos y los estereotipos suelen ser una mezcla de las creencias populares y de lo que se percibe y aprehende de las vivencias cotidianas, por lo que a menudo son difíciles de modificar una vez que han sido asumidos.

“Los mitos pueden llegar a ser prejuicios que impiden un adecuado análisis de la “realidad” y llevan a las personas a actuar de un modo prefigurado, poco reflexivo, por lo que impiden juzgar con rectitud y, por consiguiente, actuar con prudencia” (p.3).

Hallaham y Kauffman (1994 en Sastre y Acereda, 1998b), mencionaron algunos de los mitos acerca de los niños con sobredotación (ver tabla 2):

Tabla 2. *Mitos acerca de los niños sobredotados, según Hallaham y Kauffman (1994)*

| Mito | Realidad |
|---|---|
| Son débiles físicamente; socialmente ineptos; de intereses estrechos; inestables emocionalmente. | A pesar de la amplia variedad individual, tienden a tener una salud excepcional; son socialmente atractivos y responsables moralmente. |
| Son “superhombres”. | No son superhombres, tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también carencias |
| Se aburren en la escuela; tienen una conducta opositora hacia los responsables de su educación. | Generalmente, les gusta la escuela y se adaptan bien a los profesores y a los compañeros. |
| Entre el 3% y el 5% de la población tiene sobredotación. | El porcentaje depende de la definición adoptada. Algunas definiciones incluyen el 1-2% y otras sobre el 20% |
| La sobredotación es un rasgo estable y evidente de forma constante a lo largo de toda la vida. | Algunas personas con sobredotación desarrollan muy pronto su capacidad, y se mantiene estable durante toda la vida; otros no son detectados hasta la adultez; ocasionalmente, un niño que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto “normal”. |
| Lo hacen TODO bien. | Algunos actualizan habilidades superiores en todas las áreas; otros la aplican sólo a una. |
| Son aquellos que puntúan alto en los test de inteligencia. | El C.I. es sólo uno de los indicadores de la sobredotación. La creatividad y la implicación con la tarea son indicadores tan importantes como la inteligencia general. Algunos tipos de sobredotación y talento no son detectados sólo mediante los test de inteligencia. |
| El estudiante con sobredotación tiene éxito sin atención especial. Sólo necesita los incentivos y la educación apropiada para los otros niños “normales”. | Algunas personas con sobredotación pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos importantes, sin embargo, la mayoría no logra desarrollar su potencialidad con la educación “normal”. |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación

Por otra parte, Castiglione y Carreras (2001), señalaron los siguientes mitos (ver tabla 3):

Tabla 3. *Mitos acerca de los niños sobredotados según Castiglione y Carreras (2001)*

| Mito | Realidad |
|--|---|
| Obtienen sobresaliente en todo | Disponen del potencial para destacar en cualquier área, sin embargo, es una capacidad potencial y no necesariamente aplicada, que se dará en función de los intereses, situación personal y motivación del niño. |
| Tienen dificultades de relación, sobre todo con niños de su misma edad | El tema de las relaciones se encuentra vinculado mayormente con aspectos de personalidad y de habilidades sociales, por tanto, es variable dependiendo de cada persona, y puede acentuarse en perfiles con rasgos de personalidad poco flexibles e introvertidos. |
| Tienen un alto nivel intelectual o cognitivo por tanto tienen un alto nivel de desarrollo de la personalidad | Aunque exista un potencial y/o desarrollo intelectual superior, el desarrollo emocional, en general, se corresponde con la edad cronológica del niño. |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación

En diferentes investigaciones se señaló que gran parte de estos mitos se han mantenido en circulación en el discurso cotidiano, se les ve presentes en las familias de los niños con sobredotación, las escuelas e incluso en algunas instituciones especializadas y más comúnmente en el universo lego².

Por otra parte, las “realidades” enlistadas no parecen corresponder a lo que actualmente se conoce de los niños con sobredotación, por ejemplo, Hallaham y Kauffman, refieren que, quienes tienen esta capacidad, en general, son personas con una salud excelente y son atractivos socialmente, lo que no necesariamente es verdad.

² Entendiendo “universo lego” como el segmento de población que carece de formación especializada acerca de un tema científico.

3.6 Anormalidad y normalidad.

Al hablar de niños “sobredotados” se está abordando, implícitamente, el tema de normalidad y anormalidad, pues la clasificación intelectual en sí misma los coloca por encima de la norma. De acuerdo con Lechuga (2008), las sociedades del *saber/poder* y las ciencias humanas han distinguido cuidadosamente, desde el siglo XVIII, la diferencia entre normal y anormal para luego utilizar permanentemente dichas definiciones en la normativización del comportamiento.

Así, normal se toma como término de referencia, y lo que es normal - debe ser perfectamente obvio – es todo lo que está alrededor. Lo anormal entonces es todo aquello que difiere significativamente de lo normal y la diferencia debería ser fácil de explicar, y tiende a permanecer idéntica a través del tiempo. Tal distinción puede parecer sencilla, pero en realidad es sumamente difícil, la línea de demarcación siempre es ambigua y altamente polémica.

En el caso de la niñez, ésta constituye un fenómeno relacional, diverso y desigual, que se construye histórica y socialmente. La medicina, la psicología y la pedagogía contribuyen a las representaciones de un determinado modelo de niñez “normal” (Affonso, Collares, y Untoiglich, 2014).

Entender la niñez como una construcción, implica reconocerla como una categoría social relativamente reciente, ligada al advenimiento de la modernidad occidental (Aries, 1962). En estas transformaciones, fundamentales en la construcción y demarcación de la infancia, se establecen las distinciones de ésta frente a los demás grupos sociales.

A partir de esta idea de normalidad, construida por los que están en el saber/poder, es que se generan los diagnósticos, que a su vez se inscriben en el individuo, influyendo en su estructuración y desarrollo. En ese sentido, elaborar un diagnóstico de un niño con sobredotación,

incluso de una persona en general, partiendo de la premisa de normalidad, puede derivar en confusión (Pardo de Santayana, 2002).

Por principio, el niño con sobredotación se encuentra fuera de la norma de acuerdo con las puntuaciones de coeficiente intelectual³, además, según Gento y Sánchez (2010), es diferente no sólo en las capacidades, sino en la percepción del mundo y de su entorno, sus actitudes, aspiraciones e intereses son diferentes.

Benito (2012), relata el caso de un niño al cual ella le pregunta - *¿Qué es ser inteligente?* A lo que el niño responde -*Es ver el mundo de otra manera...* Este hecho de *no* compartir la visión de “la mayoría” reafirma inmediatamente su ubicación en una posición de “anormal”.

3.6.1 Patologización e institucionalización de las diferencias: niños acusados de inadecuados, anormales, enfermos

Desde el siglo XIX el discurso médico se convirtió en uno de los ejes de la sociedad disciplinaria y devino en una función social al actuar sobre la familia, la escuela, la fábrica, la educación y el trabajo, incluso en la sexualidad. El discurso médico se volvió una especie de complejo médico-jurídico general hasta llegar a convertirse, en la actualidad, en una forma esencial de poder que “parasita” todas las relaciones sociales (Lechuga, 2008).

En acuerdo con Lutereau (2014), esta investigación está alineada a la idea de que uno de los grandes problemas en la actualidad es el afán clasificatorio y que ello se manifiesta, en el mundo “psi”, en la propuesta cada vez más elaborada de diagnósticos con un uso indiscriminado e incluso fuera de contexto. El autor comenta:

³ De acuerdo con los test de inteligencia, los rangos de puntuación de CI son los siguientes: “normal” de 90 a 109, “por encima de la media” 110 a 119, “superior” entre 120 y 129 y la “sobredotación” se tiene a partir de una puntuación de 130 en adelante.

Hoy en día los niños no suelen llegar a una consulta por los “viejos” motivos de inhibición del saber o fracaso escolar (en el sentido cognitivo), sino por vías más complejas: trastornos de la conducta, desbordes emocionales, desafíos a la autoridad, etc. Sin ir más lejos, por algo la nueva versión del DSM incluye también en su espectro la “rebeldía” como una forma de patología (p.60).

La distribución indiscriminada de diagnósticos suele redundar en la pérdida del ojo clínico que sitúe las coordenadas para comenzar un tratamiento (Lutereau, 2014), en el caso de ser necesario un tratamiento.

A partir de lo anterior se puede hablar de procesos de patologización y medicalización, como señalaron Affonso et al. (2014), estas autoras afirmaron que cuando problemáticas de orden social, educativo, político, económico e incluso emocional son abordadas como si fueran problemas biológicos se tiene por consecuencia el exceptuar de responsabilidad a las instancias de poder.

En ese sentido, las autoras comentaron que una de las instituciones que ha acompañado la creencia de que los problemas de aprendizaje y/o comportamiento de niños y adolescentes devienen de enfermedades inherentes a cada individuo, sean de origen biológico o psicológico, ha sido la escuela refiriendo a los niños con profesionales de la salud mental, alegando un diagnóstico previo. Pregunta importante al respecto de la situación relacional que se vive en la actualidad entre las escuelas y los diagnósticos es ¿Desde cuándo los profesionales de la educación están capacitados para realizar evaluaciones diagnósticas psicológicas, psiquiátricas o neurológicas?

Desde la postura en que se realiza esta investigación, se piensa que hay una necesidad urgente de establecer miradas y escucha sensibles hacia los niños, y las personas en general. Recordar que en lo cotidiano se viven procesos subjetivos que se dejan ver en casa o en el foro de las infancias que es la escuela, y que más que buscar normalizar y callar el padecimiento, el

objetivo debe ser dar voz a ese que sufre, posibilitar su expresión y acompañarle en la búsqueda de “solución”.

3.6.2 Sobredotación y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Una delgada línea.

De acuerdo con García y Sierra (2011), el niño con sobredotación en clase puede mostrar conductas como aburrirse por su alto nivel cognitivo y por ello puede plantear similitud con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Los niños con sobredotación pueden mostrar falta de atención, poca persistencia para las tareas que ellos consideran irrelevantes, iniciar muchos proyectos, pero terminar pocos, cuestionan normas y pueden presentar conflictos de poder con los profesores, también pueden presentar dificultades para restringir su deseo de hablar y pueden molestar a los demás, olvidar las tareas y perder los trabajos, ser desorganizados.

A diferencia de los niños con TDAH, estos problemas de comportamientos no se manifiestan en todas las situaciones o ambientes. Por otra parte, el TDAH “verdadero” no es incompatible con una elevada capacidad intelectual. El niño con sobredotación que muestra TDAH se considera, dentro del alumnado de alta capacidad como “doblemente excepcional”. Esta población se caracteriza por presentar dos fenómenos que, en alguna medida, resultan contrarios, incongruentes, lo que dificulta el desarrollo del potencial de aprendizaje que conllevaría la sobredotación por sí misma (Pardo de Santayana, 2002).

Según García y Sierra (2011), el funcionamiento cognitivo diferencial entre un niño con sobredotación y un niño con TDAH se basa en las siguientes áreas: la atención sostenida y selectiva es normal en el niño con sobredotación cuando se trata de tareas relevantes y muy baja en el niño con TDAH; el control de impulso es normal en el niño con sobredotación y muy baja en el niño

con TDAH; la memoria de trabajo y la planificación de una tarea es alta en el niño con sobredotación a diferencia de la baja en el niño con TDAH; en aquellas tareas que requieren una gratificación no inmediata, los niños con sobredotación la realizan sin esfuerzo, en cambio, los niños con TDAH requieren un mayor esfuerzo y una gratificación inmediata para mantener la atención y finalizar las tareas. El razonamiento abstracto e inteligencia práctica son muy elevados en el niño con sobredotación y normal en el niño con TDAH.

Pardo de Santayana (2002), elabora un listado de características de los niños con sobredotación y las dificultades relacionadas con las mismas (ver tabla 4):

Tabla 4. Características de los niños con sobredotación y sus dificultades asociadas

| Característica | Dificultad relacionada |
|---|--|
| Fuerte sensibilidad del sistema nervioso | Hiperactividad, distracción e inatención |
| Elevado nivel de energía, alerta y curiosidad | Frustración con la iniciativa |
| Independencia, disconformidad | Rechazo de la rígida estructuración de la actividad del aula Rebeldía contra los adultos y las presiones sociales |
| Iniciativa, auto-suficiencia | Tiende a dominar las discusiones: interrupción e intromisión |
| Intensa necesidad de explorar | No se siente motivado por el tradicional sistema de aprendizaje a través del libro de texto. Presenta un fuerte deseo de investigar por sí mismo |
| Avanzadas estrategias en la resolución de problemas, percepción de relaciones entre ideas y eventos | Puede mostrarse impaciente con los detalles y le disgusta la rutina |
| Profusa fluencia verbal | Dificultad para reprimir el deseo de hablar y desarrollar hábitos de escucha |

Nota: Fuente Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación Intelectual y trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Revista de Altas Capacidades, p. 130.

Esto resulta relevante debido a que, de acuerdo con Affonso et al., (2014), cada vez con mayor frecuencia, llegan a las unidades de salud pública o a los consultorios, niños derivados por las escuelas a causa de problema en su aprendizaje y/o comportamiento. Mencionan que

generalmente en la derivación, ya se deja constancia de una “sugerencia diagnóstica”, siendo las más comunes los trastornos neurológicos, psiquiátricos como el Trastorno por Déficit de Atención o el Trastorno Oposicionista Desafiante o, últimamente, con un auge creciente el Trastorno Generalizado del Desarrollo; al respecto, resulta necesario volver a cuestionarse ¿a partir de qué momento los profesionales de la educación han adquirido herramientas adecuadas para generar un diagnóstico referente a la salud mental?.

El tema es preocupante, pues ante la presión social, el elevado número de pacientes a atender en una jornada laboral, la falta de infraestructura adecuada, la falta de ética, sensibilidad o competencia de algunos profesionales de la salud mental, entre otras, es posible estar diagnosticando erróneamente a los niños, medicándolos sin razón alguna.

3.6.3 ¿Y las sobredotadas?

En la sociedad actual la igualdad entre hombres y mujeres es un objetivo que no se ha alcanzado en su totalidad. A lo largo del tiempo, las diferencias entre ambos sexos han sido reforzadas por un sistema social que tradicionalmente ha dicotomizado la familia, el trabajo y las interacciones sociales. Una identidad femenina y masculina se ha considerado, de modo convencional, como la orientación ideal referida a la variable sexo. De ahí que el patrón asumido socialmente influya en las diferencias con respecto al tema de la sobredotación en ambos sexos (Peña y Sordíaz, 2002).

Freeman (como se citó en Peña, 2002), afirmó que ser niño o niña conlleva diferencias en lo concerniente a la sobredotación. Mencionó que en diversos estudios se ha puesto de manifiesto la dificultad de conseguir logros elevados en las chicas, y atribuye eso a una barrera social invisible que impide que las mujeres con sobredotación desarrollen sus potencialidades.

Benito (1998, p. 8), estudió y describió casos de niñas con sobredotación, a partir de lo cual afirmó:

Las niñas por lo general se van haciendo más tímidas y retraídas. Frecuentemente en sus casas manifiestan agresividad o tristeza. Tienen un sentido del ridículo muy acentuado, comprenden perfectamente las relaciones sociales y se ajustan a las normas. Debido a la frustración y dificultad de adecuarse o acomodarse a un tipo de comportamiento e interacción que no es la suya, presentan con frecuencia pesadillas, dolores de cabeza u otras dificultades, pero en la escuela aparecen totalmente adaptadas siendo muy dóciles y estables.

Al respecto del estudio de las mujeres con sobredotación, Benito (2001), comentó que éste debe enmarcarse en un contexto más amplio, donde se haga referencia expresa tanto a la polémica de las diferencias aptitudinales entre niñas y niños, y entre mujeres y hombres, como a la transmisión de estereotipos sexistas en los distintos ámbitos sociales: familia, escuela, relaciones laborales, etcétera.

De acuerdo con Peña y Sordíaz (2002), el sexismo juega un papel importante en el oscurecimiento de la identificación y aceptación de las jóvenes con sobredotación. La sociedad tiene una larga historia de ambivalencias en cuanto al género femenino y, particularmente, respecto de las mujeres con sobredotación y ello hace que, en ocasiones, muchas de ellas terminen interiorizando tales ambivalencias. Muchas niñas y jóvenes reciben continuamente mensajes donde se les presenta el talento y la feminidad como incompatibles, por lo que deciden pasar inadvertidas, dando lugar a la “invisibilidad personal” dentro del grupo social al que pertenecen.

Al respecto Silverman (como se citó en Benito, 2001), comentó que la adaptabilidad social en las niñas sobredotadas ha sido considerada una barrera para su posterior éxito, pero no ha sido reconocida como una fuerza especial.

Peña y Sordíaz (2002) afirmaron que, al contrario de los hombres, casi todas las mujeres con sobredotación han tenido que ocultar en algún momento de sus vidas sus capacidades, para sobrevivir socialmente y evitar los conflictos que pudieran aparecer entre la sobredotación y la feminidad debido a los mensajes contradictorios que tanto en la familia como en la escuela se les transmiten. Las féminas con sobredotación suelen ser personas que tienen una gran facilidad para interiorizar los modelos sociales y que dan una gran importancia a la aceptación social.

Agregaron, como factor importante, que las pautas de crianza de niños y niñas son diferentes desde el nacimiento; y que a lo largo del desarrollo se protege más a las niñas y se les exigen conductas que se consideren apropiadas para su futuro como mujeres. Por su parte, la escuela, en general, espera que las niñas y mujeres jóvenes sean obedientes y no planteen problemas de disciplina.

Al respecto de la situación escolar, Reis (2000, p. 67), escribió lo siguiente:

Las chicas brillantes suelen estar atrapadas entre su inteligencia y su sexo. Si, por ejemplo, en clase un estudiante realiza conductas como gritar, discutir, debatir y hacer preguntas, estas conductas según sean realizadas por un chico o una chica, la interpretación es muy diferente. Un chico que se porta de esta manera se le puede considerar precoz, mientras que una chica inteligente que pregunta muchas cosas puede ser considerada odiosa, agresiva, poco femenina. Estos estereotipos pueden mantenerse durante la vida adulta, como ha quedado reflejado en estudios de casos realizados. La ambivalencia sobre las mujeres inteligentes continúa.

La confusión que en ocasiones padecen las niñas y las jóvenes, a causa de los mensajes y conductas de ambigüedad, manifestadas por personas implicadas en su formación, ocasiona que se encuentren desorientadas y sin motivación suficiente para desarrollar sus capacidades (Peña y Sordíaz, 2002).

3.7 Situación emocional y afectiva del niño con sobredotación

La disincronía entre la edad cronológica y la edad mental del niño con sobredotación implica que tenga un diferente desarrollo en el ámbito emocional y social que el resto de los niños (Benito, 1998).

La vida emocional de los niños con sobredotación es muy compleja, como lo señaló Castanedo (como se citó en Gómez y Valadez, 2010), lo que refleja su complejidad cognitiva. Este autor apunta tres características emocionales que se asocian con la sobredotación: perfeccionismo, sensibilidad e intensidad, elementos críticos de la personalidad del superdotado que deben ser comprendidos y aceptados; los intentos que se hagan para modificarlos no sólo serán ineficaces, sino que dañarán la autoestima del niño, su autopercepción.

Estos niños son propensos a las tensiones porque su percepción diferente del mundo los lleva a ser muy sensibles y a ver las cosas que los demás no ven. Los sentimientos de frustración los pueden dominar, sobre todo por la falta de experiencia para dar salida adecuada a sus emociones (Lorenzo y Martínez, 2002).

De acuerdo con Acereda y Sastre (1998b), existen tres rasgos importantes que caracterizan a los niños con sobredotación:

- Sus reacciones a ciertas situaciones son muy intensas.
- Pueden no dar lo mejor de sí mismos si sus necesidades psicológicas no son atendidas.
- Tienen más posibilidades que el resto de la población de su edad de encontrarse en situaciones frustrantes, lo que acarrea reacciones más fuertes que en niños sin sobredotación.

Lo anterior se debe tomar en cuenta para poder aproximarse de manera sensible a esta población, pues, aunque el desempeño académico y el desarrollo cognitivo puedan ser adelantados

para lo esperado a su edad, en el desarrollo afectivo presentará como mínimo las mismas problemáticas que un niño “normal”, y, si se presenta el caso, habrá mayor dificultad derivada de la demanda desmedida de un desempeño y comportamiento extraordinario.

3.8 La familia del niño con sobredotación

La familia es probablemente el contexto de desarrollo humano más importante y crucial para los individuos que en ella viven, juega un papel enormemente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes (López, 2003).

Mektroth (como se citó en Pérez, 2004), planteó que el proceso de reconocer cualidades de capacidad superior en un niño provoca todo un rango de respuestas, afectando los roles y relaciones de todo el entorno familiar que intenta acomodar este nuevo hecho, y cada miembro reacciona diferente debido a su particular temperamento, personalidad intereses y habilidades.

Al respecto, Martín (como se citó en Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009), señaló que los padres pueden reaccionar de diferentes formas al enterarse de que su hijo tiene sobredotación, sus conductas pueden ir desde expresar preocupación, ansiedad y confusión o incluso sentirse frustrados al no saber qué hacer o, en el caso contrario, reaccionan de tal forma que les programan actividades adicionales al salir de la escuela y les exigen altas calificaciones.

Por su parte, Gómez y Valadez (2010), comentaron que la sobredotación representa retos y necesidades sociales y emocionales únicos, motivo por el cual se presentarán dificultades, si la familia, la escuela y la sociedad no están preparadas para comprender y apoyar el desarrollo propio de los niños con sobredotación, más que porque resulten ser un grupo problemático.

Al respecto, Pérez (2004), enlista algunos de los retos que pueden encontrar las familias con hijo con sobredotación:

- Debido a la alta capacidad, el niño puede participar en ciertas discusiones familiares a un nivel de adulto, los padres tienden a tratarle como tal y esto genera conflictos tanto para los padres como para el niño.
- La relación entre estos niños y sus hermanos no es igualitaria; en muchas ocasiones el niño con sobredotación trata de dirigir la vida de su hermano/a y decirle lo que debe hacer en todo momento.
- El hecho de ser brillante, sensible e inteligente, puede llevar al niño/a con sobredotación a asumir un papel más autoritario y controlador, llegando a ser un “tercer padre/madre” en el entorno familiar.
- Los padres suelen verse inundados por sentimientos negativos sobre su propia incapacidad, tanto en lo referido a dar el soporte emocional que un niño diferente puede necesitar, o ser capaces de proporcionarle un entorno educativo lo suficientemente estimulante.
- Muy a menudo los padres se sienten presionados a comprar libros, a realizar viajes, a contratar un tutor o buscar tiempo especial para instruir a su hijo en matemáticas o ciencias. Esto puede llegar a representar una forma de auto exigencia patológica, hasta el límite de que, si no cumplen con todas estas expectativas, se dicen a sí mismos que no están cumpliendo con su deber hacia sus hijos.

Por otra parte, López (como se citó en Gómez y Valadez, 2010) aseguró que la importancia de los padres en la educación de sus hijos con sobredotación es enfatizada por educadores y psicólogos, sin embargo, son los padres quienes reciben poca información sustancial acerca del tema. Además, les es difícil encontrar apoyo, debido a que la sociedad, en general, no alienta este tipo de excepciones.

Otro problema es que la información que se ofrece a las familias está plagada de mitos y estereotipos (abordados en el apartado 3.5), por lo que muchas veces los padres tienen una idea errónea de lo que significa tener sobredotación, idea que puede llegar a interferir con la comprensión de su propio hijo.

De acuerdo con Gómez y Valadez (2010), sucede también que, cuando los padres descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en algunas características, se producen sentimientos contrapuestos: el placer (orgullo) de que su hijo/a tenga sobredotación contra el temor de no estar preparados para hacer frente a sus necesidades. Además, cuando en la familia, un hijo es diagnosticado con sobredotación se pueden observar ciertas particularidades y demandas de la misma hacia el niño, las autoras enlistan las siguientes (ver tabla 5):

Tabla 5. Demandas de la familia del niño con sobredotación.

| Demandas | Descripción |
|---|--|
| Los prejuicios y estereotipos de la familia respecto al niño con sobredotación | El flujo de información inadecuada por parte de los medios de comunicación, profesionales poco escrupulosos, entre otras, puede llegar a constituir un determinante esencial de posición de la familia, ya que refuerza las actitudes y los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una visión diferente y acaban convirtiéndose en estereotipos. |
| Demandas manifiestas y demandas latentes | Es importante realizar esta diferenciación para conocer qué hay debajo de una sospecha de sobredotación, qué rasgos de la dinámica familiar se pueden conocer a partir de las expectativas que aparecen alrededor del tema. A menudo, bajo la “curiosidad” por saber si su hijo tiene o no sobredotación, porque en la revista tal o el programa cual han leído y oído cosas que les hacen pensar en su hijo, hay una preocupación acerca del porqué éste tiene dificultades para hacer amigos, un bajo rendimiento en la escuela, o cualquier otra conducta “problemática”. |
| Demandas orientadas a una asociación de padres y demandas de diagnóstico | El grado de desconocimiento y ansiedad que presenta la familia puede permitir que ésta consulte indistintamente a una asociación para solicitar un diagnóstico, como a un equipo psicopedagógico, para pedir información sobre el tema de la sobredotación. |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación

Por otra parte, Keirouz (1990 en Gómez y Valadez, 2010), enlistó algunos de los conflictos más frecuentes que observó en las familias de los niños con sobredotación (ver tabla 6):

Tabla 6. *Conflictos frecuentes en las familias de niños con sobredotación.*

| Conflicto | Descripción |
|--|--|
| Alteraciones en los roles familiares y relaciones familiares en general | Exigencia o tolerancia excesiva para con la conducta del hijo: trato diferenciado respecto del resto de hermanos; problemas de contención y excesiva ansiedad ante las características y demandas intelectuales del niño; pérdida de roles familiares; conflictos en la pareja (diferencias acerca del tipo y objetivos de la educación del hijo); y conflictos entre hermanos. Descenso de la autoestima de los hermanos. |
| Alteraciones en el auto concepto de los padres | Los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos, o competitivos respecto de sus hijos; pueden sentirse culpables porque se perciben poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias; pueden identificarse con los logros (o posibles logros) de su hijo; y pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar. |
| Relación entre la familia y el entorno | Pueden entrar en actitudes competitivas respecto del vecindario, caer en actitudes elitistas, ensalzando a su hijo y buscándole una escuela y/o vecindario “mejor”, más a tono con sus posibilidades; y empujar a su hijo hacia carreras que le permitan elevar su clase social, etcétera. |
| Relaciones entre la familia y la escuela | Los padres pueden ser terriblemente críticos con los esfuerzos de la escuela pensando que ésta no responde a las necesidades de su hijo; y muchos padres se hallan confusos ante la proliferación de programas y opciones curriculares posibles. |
| Desarrollo del niño | Los padres precisan entender cuáles son las necesidades sociales y emocionales de su hijo y que no necesariamente son del mismo nivel que las intelectuales; y muchos se muestran preocupados por su alto nivel de energía, poca necesidad de dormir o desorden (falta de hábitos) de sus hijos. |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación

Según Pérez (2004), algunos padres tienden a usar el término superdotado/sobredotado sin ninguna inhibición, para referirse a su hijo; considera que no es aconsejable debido a que este término es una poderosa “etiqueta” y puede ser utilizado en un sentido muy amplio. Por ejemplo, sin darse cuenta, los padres pueden empezar a interpretar muchos aspectos del comportamiento de

su hijo como reflejo de su sobredotación: despierto y sociable para unos, aunque absorto y tímido para otros; exigente, intolerante y perfeccionista para algunos, aunque operativo y flexible para otros.

En el otro extremo ubica a los padres a quienes no les gusta utilizar tal etiqueta. Son conscientes del talento de su hijo, del que se sienten muy orgullosos, pero piensan que el término superdotado/sobredotado no tiene una finalidad útil. Pueden reconocer las necesidades que su hijo tiene sin tener que etiquetarle directamente con esta palabra.

3.9 El niño con sobredotación en la escuela

La identificación y formación académica de los niños con sobredotación actualmente es un tema poco estudiado dentro del quehacer educativo, desconocido para los alumnos, sus padres y los propios centros escolares, ya que se encuentran sumergidos en multitud de problemáticas urgentes de resolver y esto les impide alcanzar otros asuntos que se suponen de segundo orden (Tourón, Fernández, y Rejero, 2002), de esta manera, la atención particular o “especial” a los niños con sobredotación es prácticamente inexistente.

A la hora de identificar a los niños con sobredotación en el contexto escolar, un problema frecuente que puede desorientar a profesionales de la educación y padres, es la discrepancia que existe entre alumnos con un potencial intelectual excepcional y aquellos otros que consiguen logros académicos. Sin duda alguna el logro es más fácil de reconocer, mientras que puede suceder que la sobredotación pase desapercibida (Peña, 2001).

Además de las propias características de los niños, cada nivel de contexto de su vida influye en su desempeño escolar, esto es desde la familia inmediata hasta lo que sucede en el aula como los mensajes que puede recibir el niño de sus pares, por ejemplo: “¡No es bueno ser listo!” (Papalia et al., 2010 p. 309).

Tener estudiantes con sobredotación puede representar una amenaza para los profesores pues esto los obliga a realizar diferentes actividades de planeación y de organización de su práctica, así como labores de tipo administrativo, por lo que resulta difícil tener una observación cualitativa detallada del total de su grupo, más aún cuando el número de alumnos es elevado.

Asimismo, otra variable a considerar sería la idea que el profesorado tiene respecto a que un niño sea sobredotado o sobresaliente en rendimiento escolar. En este sentido, si el alumno presenta las características de sobresaliente, pero no tiene un buen desempeño escolar o incluso presenta bajo rendimiento, no será identificado (Valadez como se citó en Valadez y Betancourt, 2004).

Alonso y Benito (como se citó en Alonso et al., 2001), mencionan que muchos de los niños con sobredotación, al no tener una enseñanza ajustada a su capacidad intelectual, empiezan a “desconectarse” en las clases, propiciando la aparición de pequeñas lagunas de conocimientos, que generalmente se traducen en Secundaria como fracaso escolar.

Alonso et al. (2001) comentaron que dada la diversidad de los niños con sobredotación, es necesaria la diversificación educativa para los mismos. Los autores enfatizan la importancia de la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa. Asimismo mencionan que es imprescindible la formación inicial de los profesionales de la psicología, la educación y la pediatría para los conocimientos acerca de estos niños.

Una de las situaciones que debe afrontar cada niño con sobredotación en el aula, donde coexisten distintas capacidades, es socializar con compañeros menos capaces. Esto requiere una madurez excepcional y altas habilidades sociales, ya que a veces han de actuar de forma individual y otras veces participar en interacciones sociales (Peña, 2001).

La incomprensión que se da, en gran número de casos, por parte de los compañeros e incluso de los profesores, hace que los niños con sobredotación se sientan “raros”, “inadecuados”, “fuera de lugar”, inhibiendo su interés y sus ganas de asistir a la escuela (Gento y Sánchez, 2010).

3.10 Situación social del niño con sobredotación

La sobredotación no es algo que se pueda mostrar sin riesgo de ser rechazado. Un niño que supera con creces el nivel medio de sus compañeros, puede ser objeto de críticas o aislamiento social por parte de sus pares, de sus profesores, e incluso, de su familia (Sastre y Acereda, 1998b); por otra parte, las autoras estiman que mucha gente tiene un bajo nivel de tolerancia hacia aquellos que son intelectualmente superiores, o hacia quienes eclipsan al individuo ordinario en algún área de conocimiento o área práctica.

El hecho de no estar acorde con el desarrollo intelectual de sus pares, y el amplio vocabulario que poseen, desde edades tempranas, les dificulta las relaciones con ellos, lo que provoca que se aíslen y busquen compañías más adecuadas, pero el sentimiento de rechazo y exclusión tiene efectos negativos. El deseo de ser aceptados y de agradar puede llevar a ser perfeccionistas. Si están insatisfechos con las reglas y con las costumbres del mundo que les rodea, pueden rebelarse y cuestionárselo todo (Lorenzo y Martínez, 2002).

Las autoras que la actitud de los demás hacia los niños con talento o sobredotación es un elemento de importancia, su alto nivel de energía y el gran entusiasmo que muestran, cansa a los demás, si se concentran demasiado, se les critica por fanáticos y si, por el contrario, cambian de un interés a otro (antes de encontrar lo que realmente les gusta) se les puede titular de desorganizado y dispersos. Agregan a lo anterior que, en su opinión, y la de otros autores, lo dañino no es la sobredotación o el talento sino las reacciones inadecuadas que se pueden presentar por parte de los padres, de los coetáneos y de los educadores ante estos niños.

Asimismo, no en todos los casos la familia y profesores están preparados para comprender la especificidad y divergencia de los procesos de cambio con los que se desarrollan los niños con sobredotación. La falta de comprensión por parte del entorno ha sido tradicionalmente destacada como una de las dificultades sociales que más han afectado a esta población (Ortega, 1999).

Es posible que lo anterior sea la causa de que no todas las personas con sobredotación y talentosas lleguen a desarrollar sus habilidades personales en el contexto social donde les ha tocado vivir, ya que este desarrollo exige un proceso interactivo. De ahí la importancia del ambiente familiar, escolar y social. Tanto es así que, si tal contexto no es favorable, puede impedir el despliegue de las habilidades potenciales (Peña, 2001).

Además, los niños con sobredotación pueden ser muy diferentes, en función de los valores que predominan en la sociedad a la que pertenecen, los estímulos que reciben y las oportunidades que se les brinda para manifestar y desarrollar sus capacidades. Si no encajan con los estereotipos aceptados por su propia cultura, es posible que no sean considerados como personas con sobredotación (Peña, 2002).

En ese sentido, Hollingworth (como se citó en Peña, 2002 p. 266), afirma que “la educación y las oportunidades son los primeros determinantes del éxito, de ahí que las personas que pertenecen a clases sociales pobres, sin educación y las mujeres rara vez puedan conseguir demostrar sus altas capacidades”.

Es por todo ello que la intención de este estudio es explorar tales interacciones, optando por la TRS como marco teórico referencial, pues tiene por objetivo explorar la interconexión entre las experiencias emocionales, cognitivas y físicas para integrar la investigación sobre procesos subjetivos.

El interés de dicha teoría es dar cuenta de la manera compleja como interactúan las emociones, la cognición y la experiencia vivida, vincularlas con el contexto social, y analizar las fuerzas culturales y políticas a las que la condición de experiencia emocional a lo largo del tiempo y el espacio ha sido negada.

Capítulo IV

4. Abordaje teórico

Esta investigación parte del supuesto de que no es posible abordar el estudio del individuo con independencia de la historia social en la que se despliega, ya que, coincidiendo con Kaplan (como se citó en Adduci, 2014), se considera que la relación entre la estructura social y la estructura psíquica es ineludible, pues la constitución de la subjetividad está vinculada a condicionamientos históricos y sociales.

Es así que la individualidad que alcanzará una persona depende tanto de su constitución, como de un proceso de individualización, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Es a través de la interacción social, como se pasa de ser un mero organismo biológico a constituirse una persona. La persona se forma dentro y sólo dentro de la sociedad (Ovejero, 2015).

Así, las configuraciones sociales y los entrelazamientos definen a las prácticas sociales de individuos concretos. Por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se dibujan los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas (Castorina y Kaplan como se citó en Adduci, 2014).

Con base en lo anterior, se ha elegido la Teoría de las Representaciones Sociales como abordaje teórico. Banchs (como se citó en Restrepo, 2013), afirma que esta teoría hace referencia al proceso mediante el cual las personas se apropian de los conocimientos e informaciones que circulan en la sociedad, es decir, cómo se construye el conocimiento común a través del dialogar de la vida cotidiana. Dicha autora remarca el doble carácter de las representaciones sociales: como contenido y como proceso. En tanto que son una particular forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento. Por lo tanto, son una forma de

reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre personas (Mora, 2002).

Por otra parte, Arruda (2012, p.319-320), afirma que la teoría de las representaciones sociales:

Parte de la premisa de que existen formas distintas de conocer y de comunicarse, conducidas por objetivos diferentes, formas que son móviles, y define dos de ellas como significativas de las sociedades: la consensual y la científica, cada una regula su propio universo. La diferencia, en este caso, no significa jerarquía ni aislamiento, solamente distintos propósitos. El universo consensual es el que se constituye principalmente en la conversación informal, en la vida cotidiana, mientras que el universo redificado se cristaliza en el espacio científico, con sus cánones de lenguaje y su jerarquía interna. (...) Las representaciones sociales se construyen más frecuentemente en la esfera de lo consensual, aunque los ámbitos no están totalmente incomunicados.

Garrido y Álvaro (como se citó en Xelhuantzi, 2015), señalaron que la teoría de las representaciones sociales se ha convertido en uno de los campos de mayor producción de la psicología social desde donde es posible estudiar la relación entre individuo y sociedad, además de cómo entre ambos construyen la realidad.

4.1 Teoría de las Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), es un movimiento que Serge Moscovici⁴ propuso en Francia; nace formalmente en 1961 con la publicación de “La psychanalyse, son image et son public”. Moscovici definió la representación social (RS) de la siguiente manera:

⁴ Serge Moscovici (1925-2014), uno de los grandes pensadores de las ciencias sociales y humanidades cuya influencia se observa en el amplio abanico de disciplinas que estudian al ser humano y la sociedad, especialmente dentro de los campos de la psicología social y la epistemología. Nació en Braila, Rumanía, en una familia judía. Desde su infancia sufrió los efectos de la discriminación anti-semita. En 1938 fue excluido de la escuela en Bucarest debido a una ley

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación 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 (Moscovici como se citó en Mora, 2002, p. 7).

Años después, la definición es complementada y se expone de la siguiente manera (Moscovici como se citó en Rodríguez, 2007, p. 162):

Una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. Cómo evolucione la red depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como de la comunicación mediática disponible. Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos.

Las RS son un conocimiento socialmente elaborado y compartido que se construye y reconstruye a partir de las experiencias, de la información, conocimiento y modelos de pensamiento que se transmiten a través del proceso de socialización y de la comunicación social; la persona aprende una parte de esta realidad, organiza la información, la estructura, le da cierta coherencia y crea su visión propia, que de algún modo va a condicionar su acción. La RS es una

anti-semita, y después fue internado en un campo de labores forzadas, hasta que fue liberado por el ejército Rojo en 1944. Se convirtió en miembro del Partido Comunista de Rumanía. Durante la última etapa de la Segunda Guerra Mundial conoció a Isidore Isou, fundador del lettrism, con quien fundó "Da", una revista de arte y literatura, hacia fines de 1944. Después de la guerra, trabajó como soldador en una fábrica en Bucarest. En 1947, desilusionado con el régimen comunista, dejó Rumanía. Emigró clandestinamente y llegó a Francia un año después habiendo pasado antes por Hungría, Austria e Italia. Falleció el 16 de noviembre de 2014 en París, Francia (Serge Moscovici: In Memoriam, 2015; Moscovici Serge, s.f.).

herramienta del pensamiento que puede ser reflexivo, interpretativo y generador de cambios. (Mora y Flores, 2012).

De acuerdo con Calonge (2002), la RS es el medio mediante el cual las personas se apropian de su mundo social y material, de este modo, no hay una interacción directa entre el objeto y la persona, sino que el individuo comprende e interactúa con el objeto a través de la representación.

Moscovici (como se citó en Rodríguez, 2007) expuso algunas de las condiciones por las cuales emerge una RS:

- **Dispersión de la información:** distribución desigual y selectiva de la información que circula en la sociedad.
- **Focalización:** Selección perceptiva sobre determinados aspectos de la realidad que responden a los intereses de cada individuo o grupo.
- **Presión a la inferencia:** el sentido común extrae consecuencias o inferencias de informaciones o conocimientos que se consideran relevantes en un momento dado.

Moscovici (como se citó en Mora, 2002), mencionó que las RS emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Moscovici (como se citó en Rodríguez, 2007), elaboró una clasificación de las RS, en tres tipos:

- **Hegemónicas:** Uniformes o coercitivas, que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas.
- **Emancipadas:** Se derivan de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos.
- **Polémicas:** Son expresadas como aceptación y resistencia y surgen en conflictos sociales.

Al respecto de esta clasificación, Rodríguez (2007), mencionó que no ha sido tomada en cuenta por muchos ni desarrollada, por lo que al estudiarla la interpretó como estados que coexisten en grados diversos dentro de una misma RS. Así, para esta autora es posible, dentro de una misma RS, identificar contenidos o significados hegemónicos, emancipados y polémicos:

- **Contenidos hegemónicos:** Son colectivamente compartidos (posiblemente a nivel macro social), legítimos y menos susceptibles de discusión social. Se hacen visibles en el discurso a través de enunciados afirmativos y descriptivos que constatan, que explican significados sin dudar de su existencia y su conveniencia universal. Son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como “naturales”, donde su carácter socialmente elaborado es invisible a los individuos o grupos sociales, y que se asumen con la fuerza simbólica de lo evidente. La “naturalidad” de un significado se construye con recursos que son invisibles al actor y a través de determinaciones históricas y sociales que se son desconocidas.
- **Contenidos emancipados:** Creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos, compartidas en la escala del grupo social en un momento dado. Estos significados parten de la fuente de autoridad de la sociedad o el grupo social. Se trata de significados que legitiman la aceptación de ciertos contenidos culturales, pero a su vez limitan su impacto a ciertos grupos sociales o comunidades culturales. En estos contenidos, las personas identifican la fuente o la autoridad social que los sustenta y exige.
- **Contenidos polémicos:** Son discutidos abiertamente dentro de un grupo social; se asumen con cargas de relativismo, los cuales gestan dudas, críticas, o particularización de significados (Blillig como se citó en Rodríguez, 2007). Amenazan las regiones de la representación más sólida en términos de reconocimiento, aceptación y legitimidad. Son

deliberados conscientes, y tienden a socavar la factualidad o validez universal construida por los contenidos hegemónicos, así como los contenidos normativos construidos dentro del grupo social, para hacer valer nuevos contenidos o excepciones de significación o práctica.

Según Rodríguez, estos contenidos indican grados decrecientes de divergencia grupal o individual, así como grados decrecientes de fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social.

Por otra parte, de acuerdo con Gaffié (como se citó en Rodríguez, 2009), cuando se estudia la RS de un tema u objeto, se está estudiando principalmente lo siguiente:

- Lo que piensan las personas con referencia a un objeto.
- Cómo las personas piensan el objeto, cómo lo construyen y lo utilizan, es decir, los procesos cognitivos y comunicativos (colectivos de pensamiento e intercambio social) que elaboran ese contenido, lo crean y lo transforman.
- Por qué las personas lo piensan o lo expresan de una manera determinada, es decir, cuáles son las funciones prácticas y comunicativas, y sus confrontaciones en la elaboración de una realidad común.

4.2 Funciones de las Representaciones Sociales

Farr (como se citó en Mora, 2002), señaló que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las RS cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o, en la actualidad, a partir de la atención de los medios de comunicación. Agrega además que éstas tienen una doble función: “hacer que lo

extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos.

Para Jodelet y Guerrero (2000, p.10), las RS:

conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Tajfel (como se citó en Mora, 2002), propone que las RS requieren responder a tres necesidades:

- Clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos.
- Justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos
- Diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos que parecería desvanecerse esa distinción.

Abric (como se citó en Restrepo, 2013) afirma que las RS funcionan como un sistema para interpretar la realidad, una guía para la acción que orienta los comportamientos y las relaciones sociales y un sistema de predecodificación de la realidad que determina un conjunto de expectativas, anticipaciones y prescripciones.

Wagner y Kronberger (como se citó en Rodríguez, 2007, p.163) mencionaron que “las RS son socialmente construidas, culturalmente correctas en su propio sentido y funcionales en la vida social diaria”. Estos autores enlistaron cinco funciones de las mismas:

- Coordinación grupal
- Argumentación racional
- Enfrentamiento simbólico de situaciones problemáticas
- Compensación del entorno
- Operación como sistema de justificación

De tal manera que las RS operan como marco de referencia que media la interacción de la persona con el mundo que le rodea.

4.3 Elementos de la Representaciones Sociales

Moscovici (como se citó en Rodríguez 2007), expuso la existencia de tres componentes de la RS:

- **La información:** La suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, así como su calidad.
- **El campo de representación:** Expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de sus elementos y el carácter más o menos rico de éstos.
- **La actitud:** Orientación positiva o negativa frente a un objeto.

Por su parte, Mora (2002), afirmó que la RS integra elementos cognitivos distintos como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etcétera; de forma que no sea una mera suma de partes o aglomeración acrítica de conceptos, en este sentido, Banch (como se citó en Mora, 2002) describe los siguientes:

- **La actitud:** Es la orientación global positiva o negativa de una representación
- **La opinión:** Fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.
- **Los estereotipos:** Categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez. Las RS, por el contrario, se distinguen por su dinamismo, aunque tienen una estructura o núcleo figurativo relativamente estable.
- **La percepción social:** Entendida como los rasgos que la persona atribuye al blanco de su percepción. Es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que el individuo se hace de él. La RS no es una intermediaria sino un proceso que hace que concepto y percepción sean intercambiables puesto que se engendran recíprocamente.
- **La imagen:** Este concepto suele utilizarse como sinónimo de RS, sin embargo, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra imagen.

A partir de lo anterior, surgen dos conceptos fundamentales de la teoría: objetivación y anclaje Rodríguez (2007). Estos conceptos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una RS mostrando la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales, así como su difícil esclarecimiento en términos exhaustivos (Mora, 2002).

La **objetivación**, es el proceso de recuperación de saberes sociales en una RS que hace concreto lo abstracto a través de la emergencia de imágenes o metáforas (Rodríguez, 2007). De

acuerdo con Moscovici (como se citó en Mora 2002), la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser, presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social. Mora (2002, p. 11), afirma lo siguiente:

el proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida, es decir lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tomarse como una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez.

De acuerdo con Jodelet (como se citó en Xelhuanzi, 2015), la objetivación refiere al proceso mediante el cual se selecciona la información relevante del medio social con relación al objeto.

Esta información es filtrada y seleccionada con base en las creencias de la persona y el o los grupos a los que pertenece, lo que genera una descontextualización de dicha información, así como una re-significación acorde a las necesidades del individuo (Guimelli como se citó en Xelhuanzi, 2015).

El **anclaje**, se refiere a la incorporación de los eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares en grupos específicos (Rodríguez, 2007). Con el anclaje la RS se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella (Mora, 2002). En otros términos, a través del proceso de anclaje, “la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici como se citó en Mora, 2002, p. 12).

Xelhuantzi (2015, p.108), menciona que el anclaje:

refiere al ordenamiento de los elementos objetivados de acuerdo con los lineamientos sociales preestablecidos. Permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino también contribuyen a construirlas.

El autor continúa afirmando que:

los procesos de anclaje y objetivación, son los responsables de ubicar nueva información para acomodarla en la experiencia previa, pero también es a través de ellos que un pensamiento constituido como la identidad puede poner resistencia en el anclaje de una nueva representación, limitando así el proceso de un nuevo pensamiento constituyente.

Así, estos procesos permiten a las personas aprehender nueva información que se filtra a través de su experiencia y posición subjetiva, y permite la construcción y/o modificación de una RS.

4.4 Enfoque procesual y estructural

Las RS son, al mismo tiempo, pensamiento constituido y pensamiento constituyente, es decir, tienen una dimensión de proceso dentro de la configuración de la realidad social y al mismo tiempo constituyen un contenido organizado en torno a una estructura; esta doble dimensión –proceso y estructura- ha dado lugar a dos enfoques particulares para la apropiación de la teoría: el enfoque procesual o clásico y el enfoque estructural (Banchs como se citó en Restrepo, 2013).

Según Rodríguez (2007), las líneas directivas de los dos enfoques son: 1) el estructural, focalizado en el proceso de objetivación, en la organización y estructura de las RS; y 2) el procesual, centrado en la profundización del proceso de anclaje, mediante el cual una RS entra en

el dominio de lo familiar, en el entendido de que este proceso está mediado por la posición social que ocupan los individuos.

Esta investigación parte del enfoque procesual debido a que empata con los objetivos propuestos, pues como comentan Mora y Flores (2012), esta vertiente se interesa más que en el aspecto constituido de las RS, en cómo se constituyen, se trata de un proceso que remite a una dinámica en la cual no tiene sentido buscar la estabilidad y el consenso en los contenidos de las representaciones, porque se parte del supuesto de que éstos son heterogéneos. La escuela procesual de las RS se orienta al significado del orden simbólico y de los contenidos de dichas representaciones

Arruda (como se citó en Xelhuanzi, 2015), refirió que el enfoque procesual atiende aspectos de la RS como la actitud que carga, la información que la compone y focaliza el proceso de construcción de la misma, así como su origen, tomando en cuenta los elementos que la constituyen: información, creencias, valores, opiniones, etcétera.

De acuerdo con Banchs (como se citó en Mora y Flores, 2012), esta perspectiva supone un abordaje hermenéutico, en el cual el ser humano es considerado como productor de significados, que mediante el lenguaje construye el mundo que le rodea y que se centra en la pluralidad de significados y sentidos sociales, así como en el uso de múltiples referentes teóricos provenientes de diversas disciplinas para abordar los temas de estudio, lo que implica la diversificación de las estrategias metodológicas para abarcar las dimensiones y los contenidos de las RS a fin de dar cuenta de su amplitud y complejidad.

El procedimiento clásico para la investigación desde el enfoque procesual consiste en la recolección de material discursivo, a través de entrevistas, cuestionarios o fuentes documentales,

los cuales se someten a técnicas de análisis de discurso para dar cuenta del contenido de la RS (Araya como se citó en Restrepo, 2013).

4.5 Análisis de las Representaciones Sociales

Para Doise (citado por Wagner 1995 en Xelhuantzi, 2015), existen dos niveles de análisis en los estudios sobre representaciones:

- **Nivel individual:** el interés son las características distributivas de la RS. La representación es evaluada mediante la investigación de los elementos comunes de conocimiento producido por una muestra de personas. El resultado de la representación entonces será la representación prototípica de distribución individual.
- **Nivel social, cultural o grupal:** se realiza una evaluación a través de documentos y análisis de medios o por encuesta. Esto contribuye a que el resultado sea un punto de vista colectivo de la RS, donde los contenidos no sólo son opiniones de subgrupos más o menos importantes. Así es que se pueden tomar en cuenta las diferentes versiones, elaboraciones y puntos de vista del mismo objeto social en un grupo social amplio. La representación global resultante es colectiva, completa con elementos no comunes para todos los grupos, pero típica y relevante para uno u otro grupo.

Abordar el estudio de las RS implica situarse en determinado nivel de observación, lo cual remite a procedimientos metodológicos diferentes. De acuerdo a Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2004), se puede optar por un nivel de sociedad global y captar semejanzas y diferencias entre distintos grupos sociales portadores de una representación; también se puede elegir el análisis de la representación de un grupo en particular, y elaborar la comprensión de las formas de estructuración de esta representación en el grupo.

Del mismo modo, pueden abordarse las formas en que grupos o individuos utilizan y expresan una representación, esto a través de la identificación de las huellas de la representación en los discursos y su influencia en los razonamientos y posturas de las personas (Palacios, 2012).

Para Wagner (como se citó en Xelhuantzi, 2015, p.120) el nivel de análisis que goza de mayor profundidad y poder explicativo es el colectivo o social pues puede servir para explicar el sistema de conocimiento individual, mientras que el análisis de un proceso individual no puede ser usado para explicar lo social.

En su opinión, el nivel colectivo de análisis permite evaluar las opiniones de un subgrupo más o menos importante, tomando en cuenta diferentes versiones, puntos de vista y la elaboración que sobre un mismo objeto realizan diferentes subgrupos al interior de un grupo social amplio:

“El sistema colectivo del grupo de comprensión, justificación y racionalización de sus prácticas define el marco dentro del cual los miembros del grupo pueden lograr un entendimiento de su situación social y de su identidad”.

Por su parte, Rodríguez (2007), describió algunos indicadores discursivos para identificar el carácter de un contenido representacional, ya sea hegemónico, emancipado o polémico (ver tabla 7):

Tabla 7. *Indicadores discursivos para identificar el carácter de un contenido representacional*

| Indicadores | Descripción |
|---|---|
| Metáforas | Constituyen una vía importante para determinar el valor simbólico ⁵ y valor asociativo ⁶ de una experiencia que se adopta como dominio fuente para proyectar significaciones en un dominio destino. De esta manera se pueden identificar los verbos que típicamente se usan para hablar de un objeto social en particular y valorar si tienen un uso metafórico o qué clase de experiencias indican (Quinn, 2005, p. 47 en Rodríguez, 2007). |
| Repeticiones y énfasis | Se pueden considerar como indicador del valor expresivo ⁷ de una idea, creencia o imagen. Asimismo, la utilización de adverbios constituye un indicador discursivo de posicionamiento frente a un contenido representacional. |
| Lenguaje explícito de causalidad | Elementos del discurso que permiten identificar contenidos retóricos, así como las identidades de quienes argumentan y los contextos de los argumentos. |
| Fuentes de autoridad que refieren los actores | Son las fuentes de autoridad que los actores refieren o “citan” para respaldar sus creencias o acciones. Sirven para detectar las vinculaciones y desvinculaciones del discurso con determinadas instancias sociales, de modo que permiten identificar el carácter emancipado o polémico de una creencia o idea. Cuando los actores identifican la “autoridad” que funda y exige determinadas creencias es que han perdido algo de naturalidad y legitimidad; son significados que se asumen con cierta relatividad dependiendo de si se asocian con la sociedad en su conjunto, con un grupo social determinado o con preferencias personales. |
| Asociaciones emocionales | Identificar la carga emocional con que se manifiesta una creencia, se narra un acontecimiento o se reacciona frente a una acción. Cuando las personas se enojan, entristecen, se ponen alegres, se indignan o sienten culpa o vergüenza están indicando la importancia de las creencias que les producen tales emociones. |
| Asociaciones conceptuales | Strauss (2005, p. 209 en Rodríguez, 2007 p. 183) propone observar las asociaciones entre conceptos con las distinciones: asociaciones fuertes (mencionadas repetida y usualmente sin ser propiciadas por el entrevistador), y débiles; así como asociaciones auto relevantes (están vinculadas a la imagen del yo de la persona). |

Nota: Tabla elaborada por la autora de la presente investigación

⁵ El valor que tiene un elemento en una representación, que al ser cuestionado afecta la significación de la representación.

⁶ Cuando un elemento de una representación se vincula directamente con la significación de una representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación.

⁷ Se manifiesta a través de la frecuencia de aparición de un término.

4.5.1 Análisis del discurso

De acuerdo con Moscovici (como se citó en Iñiguez, 2003), una vía idónea para el análisis de las RS es el análisis del discurso, el cual se entiende como un método, una perspectiva interdisciplinaria en el área de las ciencias sociales.

Con base en Thompson (como se citó en Palacios, 2012) el análisis de las RS equivale a la dimensión del análisis discursivo de la hermenéutica profunda, refiere a la identificación y análisis de los contenidos de las RS, como opiniones, creencias, conocimientos y valores, de los miembros de los grupos culturales en estudio. Los contenidos de las RS se configuran entonces en torno a ejes de análisis constituidos por las categorías determinadas para su estudio.

Palacios (2012) menciona que la noción de discurso, desde la perspectiva de Foucault (1973, p. 14), expresa que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros”. Esta característica del discurso está relacionada con procedimientos de exclusión, cuyos principios son la prohibición y la separación-rechazo.

Se toma al discurso como poder, cuya apropiación genera luchas, y es más que un simple elemento lingüístico que traduce las luchas o los sistemas de dominación. El discurso es poder, es práctica social y es objeto de disputa; el discurso, de acuerdo a Foucault, es capaz de constituir dominios de objetos y está constituido por un conjunto de relaciones que es el contexto de producción discursiva.

Con base en lo anterior se puede decir que en el momento en que las RS se apropian de discursos, los dotan de sentido y significado, lo que se transforma en prácticas y dan forma al objeto de representación.

El análisis de las RS de grupos culturales diversos⁸ se centra “en una elucidación de las maneras en que las formas simbólicas son interpretadas y comprendidas por los individuos [...] es una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social” (Thompson como se citó en Palacios, 2012, p. 186). Individuos entendidos como sujetos sociales inmersos en tradiciones y construcciones históricas. Es importante mencionar que las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación, sin olvidar que éstas ya son en sí un campo pre-interpretado (Palacios, 2012).

Es importante recordar que los grupos sociales interactúan en torno a objetos sociales, y en función de las relaciones que establecen (oposición, competición, cooperación, dominación, poder, etc.) construyen sus representaciones, y a su vez, estas representaciones también participan en la regulación de las relaciones entre los grupos.

4.6 El papel de las emociones en las Representaciones Sociales

El estudio de las emociones ha retomado importancia para comprender el pensamiento individual y colectivo de los seres humanos, se sabe que están presentes en la vida, prácticamente en todas las actividades que se desempeñan, determinan, en gran parte, la forma en que una persona percibe el mundo y en esa percepción que se tiene del mundo las RS juegan un rol fundamental.

El tema de las emociones es de gran relevancia en el estudio de las RS ya que indican, expresan o revelan las ideas, percepciones y creencias que los individuos construyen sobre aquellos temas que los tocan de manera sensible (Gutiérrez, 2013).

⁸ Entendiendo por grupo cultural a un conjunto de personas que configuran y comparten ciertas categorías por medio de las cuales comprenden, clasifican y nombran su entorno, a ellas mismas y a los otros (Valera como se citó en Palacios, 2012)

Las emociones están presentes permanente en la vida; permean las relaciones cotidianas; son necesarias para responder ante situaciones inciertas y conflictivas que se presentan a diario (Sánchez, 2011).

Ibáñez (como se citó en Xelhuantzi, 2015, p. 117), plantea que:

Las emociones poseen un rol organizativo en la evaluación del mundo. Dicho rol permite explicar que una gran cantidad de experiencias emotivas, ayudan en el intento de la persona de poner orden en el mundo que le rodea. De ahí también su vínculo con las RS, ya que esta teoría permite acercarse al conocimiento de los elementos valorativos, que orientan la postura del individuo frente al objeto representado y que determinan su conducta hacia él, cumpliendo una función importante en la generación de tomas de postura frente a “la realidad”.

De acuerdo con Banchs (1996 como se citó en Xelhuantzi, 2015, p. 116):

Las emociones y afectos no son aspectos exclusivos de la vida privada subjetiva, las emociones son vividas en situaciones de interacciones colectivas que se movilizan en ellos, establecen y refuerzan los núcleos de significado de acciones creencias y relaciones; ellas ejercen entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable tanto frente a aquello que se considera objeto de representación como en la construcción de ese objeto a través de un discurso que le confiere realidad objetiva y lo ancla en una red de significados.

Por otra parte, Ortony et al. (como se citó en Gutiérrez, 2013, p. 18) afirman que “la emoción es uno de los aspectos centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Las emociones tienen muchas facetas, implican el sentimiento y la experiencia, la fisiología y el comportamiento y también las cogniciones y conceptualizaciones”.

Para Gutiérrez (como se citó en Sánchez, 2011), las emociones están determinadas por el sistema de creencias, se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social y culturalmente construidos.

En este estudio se considera de gran importancia la posición emotiva única de los participantes debido a lo siguiente:

- a) Como se pudo observar en los capítulos II y III, éste ha sido un tema descuidado en el quehacer investigativo con relación a la sobredotación intelectual.
- b) Como ya fue expuesto, las emociones son elementos de presencia constante en la vida cotidiana y permiten significar de una u otra manera los acontecimientos vividos.

Capítulo V

5. Planteamiento del problema

En las últimas dos décadas se ha buscado priorizar la atención a los niños con sobredotación, principalmente, con el fin de poner sus capacidades y habilidades al servicio de la sociedad. En un primer momento el objetivo de los saberes y las instituciones fue potencializar las habilidades de las personas con sobredotación centrándose en el desarrollo del coeficiente intelectual pues en general se tomaba como indicador único o más significativo de la capacidad de la persona.

Así, resulta relativamente reciente el interés por el estudio de los aspectos emocionales y las barreras de orden social que han sido impuestas a estas personas (Peña 2002; Manzano, 2008; Gómez y Valadez, 2010). Esta falta de interés mantuvo grandes huecos teóricos que han obstruido la generación y mejora de métodos de intervención integrales en los que se tome en cuenta al sujeto hablante y no sólo la capacidad referida.

Al respecto, Pérez (2004), afirmó que al revisar la literatura sobre la sobredotación es fácil comprobar que se ha dedicado mucha atención a cubrir las necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos alumnos, bastante menos a la formación especializada de los profesionales, poca o muy poca al apoyo familiar y prácticamente ninguna acerca de cómo interrelacionar los diferentes contextos que influyen en el niño.

Lo anterior señala una escasez de información en teorías de aproximación y análisis de contexto que existe en torno a los niños con sobredotación. De manera que ¿cómo puede darse un adecuado acercamiento a estos niños?

En esta investigación se considera que, para hablar de niños con sobredotación, es importante retomar las características propias de la etapa de desarrollo en que se encuentran. La

niñez se considera fundamental en el desarrollo de la persona, pues representa gran cantidad de modificaciones internas y externas entre las cuales se resaltan la concreción en la regulación emocional y el comienzo en la interacción con otros individuos fuera del núcleo familiar (Papalia et al., 2010).

Es importante resaltar que son, el establecimiento de esas interacciones y el adecuado desarrollo de las mismas, factores de gran influencia en la creación de la estructura y personalidad de cada niño. Por las características propias de esta etapa de desarrollo sobresalen factores que influyen en el niño como la interacción con los padres, en especial el apego y la vinculación con estilos de crianza, así como las relaciones que se establecen con sus pares y profesores (Tirado et al., 2010).

En el caso de los niños diagnosticados con sobredotación esos cambios, internos y externos, pueden darse de la misma manera que en un niño “normal”, sin embargo, existe además un factor exterior que influye en su desarrollo: la presencia de una sobredotación intelectual y el eventual diagnóstico de la misma, así como el efecto que tenga éste en los actores presentes en la vida del niño.

Al respecto resulta importante cuestionarse ¿Cómo es que este diagnóstico permea en la construcción de la identidad del niño?, ¿Qué efecto tiene este diagnóstico en las familias de estos niños?, ¿y en la relación entre la familia y el niño?... ¿entre el niño y su entorno?

De acuerdo con Gómez y Valadez (2010), los efectos de etiquetar a un niño como sobredotado (típicamente visto como una etiqueta positiva), pueden llegar a ser más problemáticos, porque, a pesar de sus cualidades positivas, esto no asegura su aceptación o aprecio, la sociedad en general, y los colegios en particular, son ambivalentes hacia la sobredotación. Ambos la admiran, envidian y desconfían.

Por lo anterior, este estudio se propuso develar los contenidos y procesos de construcción de la RS del “niño sobredotado”, abordando a los participantes como sujetos pensantes, coincidiendo con la idea de Moscovici y Jodelet, de que “las personas deben ser concebidas no como individuos aislados, sino como actores sociales activos concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción” (Xelhuantzi, 2015, p. 126).

Considerando que el universo de estudio podría desbordar las capacidades de este trabajo, se constriñe al espacio del programa PIDASI, referido en los antecedentes y expuesto con mayor detalle en el capítulo VII.

Se espera que los resultados de esta investigación, sirvan, aunque sea mínimamente, para entender la vivencia subjetiva que atraviesa esta población y establecer una línea base a partir de la cual construir estrategias y planes de intervención que contemplen necesidades actuales y se apeguen a la realidad que viven los niños con sobredotación en el contexto del Distrito Federal.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la RS que se tiene del “Niño Sobredotado” en el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual en el Distrito Federal?

Capítulo VI

6. Objetivos

General:

Explorar y describir la RS del “Niño Sobredotado” en los diferentes grupos que participan en el Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual, en el Distrito Federal.

Específicos:

1. Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del grupo “niños con sobredotación” con respecto al “niño sobredotado”.
2. Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del grupo “padres de niños con sobredotación” con respecto al “niño sobredotado”.
3. Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del grupo “profesionales de la institución” con respecto al “niño sobredotado”.
4. Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del grupo “legos pares” con respecto al “niño sobredotado”.
5. Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del grupo “legos pares” con respecto al “niño sobredotado”.

Capítulo VII

7. Metodología

Se eligió la TRS para realizar esta investigación debido a que se enfoca en develar el proceso de construcción social de un objeto. Ibáñez (como se citó en Mora y Flores, 2012) menciona que la TRS se sitúa entre lo social y lo psicológico, e incorpora nociones como cultura, ideología, imagen y pensamiento, así como procesos psicológicos generales, como percepción social, categorización, actitudes, opiniones, etcétera.

Lo anterior empata con la intención de explorar cómo se construye el objeto social “niño sobredotado”, cuáles son las creencias y emociones que intervienen en su desarrollo y cómo esto a su vez interviene en la construcción de la persona.

7.1 Tipo de investigación

Debido a la naturaleza del objeto, sumado a la intención de explorar y retratar, lo más detalladamente posible, la realidad subjetiva y posición emotiva de la población estudiada, se decidió realizar la investigación con un enfoque cualitativo multimetodológico que atendiera a los participantes en su condición diferenciada y su capacidad para aportar aspectos diversos sobre el tema de estudio.

Desde la investigación cualitativa se percibe la realidad social como una construcción simbólica en significados compartidos y, permite fundirse con el objeto social que se analiza, pues da acceso a las experiencias e interacciones que suceden en un contexto natural y deja espacio para la aparición y observación de sus particularidades (Hernández, Fernández, y Baptista, 2002).

Tipo de estudio

Al tomar en cuenta las particularidades que presenta la identificación y el abordaje de la población a estudiar, los límites establecidos por el campo de interés y su naturaleza descriptiva, se decidió centrar los objetivos de la investigación en explorar, identificar y describir. Conforme a la propuesta de Hernández et al. (2002), este estudio se denomina como “descriptivo”.

Debido a la complejidad del fenómeno estudiado, esta investigación cubre la etapa de un “diagnóstico” de la situación social del objeto y será a partir de ello que en investigaciones posteriores se podrá avanzar en la vertiente de generar propuestas de intervención, el planteamiento de objetivos institucionales, programas educativos, etcétera.

Por la naturaleza metodológica seleccionada, escapa del ámbito de interés hacer alguna medición o correlación de variables, así como elaborar un modelo formal de tipo matemático. En esta etapa de la investigación el objetivo primordial es la descripción cualitativa y el retrato de la realidad subjetiva que construye al objeto.

7.2 Técnicas de recolección de información

La naturaleza social de las RS implica que se tiene un constructo complejo que no puede ser investigado con un solo método, ya que las RS involucran ideas, emociones, creencias, valores, prácticas, sentimientos, imágenes, actitudes, conocimiento, comprensión y explicación (Mora y Flores, 2012).

Así, con el fin de aproximarse a la realidad subjetiva de la población estudiada se plantea un abordaje multimetodológico que permita el acceso a cada grupo, procurando ser lo menos intrusivo posible.

Lo anterior tomando en cuenta que el uso de estrategias de recolección de información que promueven una participación más activa de los informantes facilita espacios de reflexión para que

comuniquen su experiencia subjetiva en relación con los significados que atribuyen a su situación y la manera como inciden en sus prácticas sociales (Mora y Flores, 2012).

De acuerdo con Araya (como se citó en Xelhuantzi, 2015, p. 130),

para acceder al contenido de una representación, desde el enfoque procesual, el procedimiento clásico utilizado es la recopilación de material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los discursos cristalizados en obras literarias, notas periodísticas y grabaciones de radio pueden ser también objeto de análisis.

Es por ello que se retoma la propuesta de Jodelet (2000), quien plantea un abordaje de tipo “Monográfico” en el que se incluyen las siguientes técnicas:

- **Técnicas sociológicas:** Se refiere a la consulta bibliográfica y recolección de información documental (libros, revistas, internet, medios visuales), acerca del objeto de estudio, en este caso “el niño sobredotado” y del papel de las instituciones y del contexto. El análisis del contenido de la información obtenida de los documentos tiene dos funciones: exploración y descubrimiento de los contenidos aparentes de las RS y la confirmación o información de las hipótesis respecto a la RS del objeto (Reis y Bellini, como se citó en Xelhuantzi, 2015).
- **Técnica etnográfica:** Consiste en participar, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que existe preocupación (Hammersley y Atkinson, como se citó en Flick, 2004, p.162).

- **Técnicas psicológicas:** Entendidas como el conjunto de estrategias basadas en el contacto directo con la población estudiada. Para la presente investigación, se emplearon las siguientes:
 - **Entrevista semiestructurada**⁹: Es un instrumento que adopta la forma de un diálogo coloquial y permite obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos (Martínez, 2004). En la entrevista semiestructurada se trabaja con algunos contenidos y orden preestablecido, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado (Báez y Pérez, 2009). Asimismo, con el objetivo de enriquecer la investigación, se obtuvo información de charlas informales, es decir de conversaciones cotidianas.

Para el trabajo con los niños con sobredotación, se decidió implementar dos técnicas gráficas con el objetivo de realizar el proceso de toma de datos de la manera menos intrusiva posible.

- **Técnicas gráficas:**
 - ❖ **Dibujos:** En los niños, esta técnica representa una de las formas privilegiadas de expresión simbólica. Se usa el dibujo con la finalidad de generar la expresión de los sentidos subjetivos presentes en el mismo (González, 2007).

⁹Consultar el guion de entrevista en el **Anexo 1**, al final de este documento

- ❖ **Cartas:** Los instrumentos escritos representan la posibilidad de colocar, de forma rápida y sencilla, al participante ante inductores diferentes, incluso dentro de un mismo instrumento. Así, el objetivo de este instrumento es facilitar expresiones de la persona que se complementen entre sí y permitan una construcción, lo más amplia posible, de los sentidos subjetivos y de los procesos simbólicos diferentes que caracterizan las configuraciones subjetivas relacionadas con el tema de estudio (González, 2007).

7.3 Muestra, muestreo y fases de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en tres fases que a continuación serán explicadas (ver tabla 8).

Cabe mencionar que el trabajo se realizó de manera simultánea en algunos momentos por lo cual no existe una secuencia totalmente cronológica.

Tabla 8. *Fases de la investigación, población y tipo de muestreo.*

| Fase | Descripción | Población | Muestreo |
|------------------------|---|---|---|
| 1. Trabajo etnográfico | Se trabajó durante 8 meses con observación participante, formando parte del equipo inicial del Proceso Integral para el Diagnóstico y la Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI) que puso en marcha el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF-DF. Se participó en la generación del modelo de atención y | Se trabajó con 40 niños y niñas con sobredotación y las familias de los mismos. Esta población fue identificada por el DIF-DF a partir de la aplicación de un cuestionario filtro y la prueba psicométrica “Raven” a niños y niñas de entre 6 y 12 años pertenecientes a su programa “Niños Talento”, los participantes debían cubrir los siguientes requisitos: * Ser habitantes del Distrito Federal. * Ser estudiantes del nivel básico de educación, en dependencias del gobierno | Se llevó a cabo un muestreo intencionado, aquél en donde el investigador, (en este caso los responsables del PIDASI), conoce los criterios de inclusión y exclusión necesarios, y busca intencionalmente a los participantes con dichas características (Hernández, Fernández, y Baptista, 2002). |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | se implementó en el grupo piloto. | * Obtener un resultado de percentil 95 en el test de Matrices Progresivas de Raven. | |
| 2. Revisión documental | Revisión del estado del arte con respecto a la Sobredotación Intelectual. | Se consultaron artículos, investigaciones, libros, medios electrónicos, filmaciones y noticias de actualidad con relación al tema de sobredotación y niño sobredotado | |
| 3. Aplicación de técnicas psicológicas | A partir del trabajo etnográfico, se establecieron vínculos con los beneficiarios, quienes, de manera voluntaria, participaron en la aplicación de entrevistas y técnicas gráficas. | Veinte personas divididas en grupos: 1) seis niñas y niños con sobredotación 2) cuatro padres y madres de niños con sobredotación 3) cuatro profesionales de la institución que brindan atención a niños con sobredotación 4) tres adultos “legos”, es decir que carecieran de formación con respecto al fenómeno estudiado. 5) tres niños que se encontraran en un rango de edad de entre seis y quince años y se consideraran “legos”, es decir que carecieran de formación respecto al fenómeno estudiado | Se llevó a cabo un muestreo de tipo bola de nieve, que consiste en pedir a los informantes que recomienden a otros posibles participantes, lo que a su vez permite acceder a personas en situaciones en que no se pueden identificar a simple vista (Hernández, Fernández, y Baptista, 2002). |

7.3.1 Descripción de los grupos de trabajo

De acuerdo con Palacios (2012), el estudio de representaciones a nivel global de una sociedad, conlleva a considerar a un conjunto de grupos y subgrupos diversos e imbricados, pero que comparten ciertas reglas en su contexto, los cuales interactúan entre sí.

Considerando que las representaciones implican objetos de valor o de utilidad para los miembros de la sociedad, éstos se hallan en el núcleo de la interacción social, de tal manera que

los observables en la investigación serían esos objetos sociales en disputa, los cuales son representados de acuerdo con ciertos intereses y lógicas:

“Diferentes grupos sociales interactúan alrededor de estos objetos sociales, desean apropiárselos o imponerles una cierta imagen [...] eso significa que, por su lugar en la sociedad, cada grupo puede tener una práctica y una experiencia específica del objeto de representación” (Moliner, Rateau, y Cohen-Scali, 2004, p. 5).

Es importante señalar que realizar un análisis de RS en este sentido conlleva a concebirlas como resultado del contexto social y de las relaciones sociales, a su vez que intervienen en la regulación de las relaciones entre los grupos.

Es decir, que los grupos sociales interactúan en torno a objetos sociales, y en función de las relaciones que establecen (oposición, competición, cooperación, dominación, poder, etc.) construyen sus representaciones, estas representaciones también participan en la regulación de las interacciones entre los grupos (Palacios, 2012).

Las RS son compartidas por los miembros del grupo, aunque no pueda referirse a un consenso total, y se producen mediante un proceso global de comunicación. Son socialmente útiles en el sentido de que constituyen sistemas de comprensión y de interpretación de la realidad de los individuos (Hall como se citó en Palacios, 2012).

Para la presente investigación se eligió trabajar con cinco grupos de participantes que, en diferentes niveles de proximidad, interactuaran con la figura de representación “niño sobredotado. A continuación, se describen sus características (ver tabla 9):

Tabla 9. Descripción de los grupos de trabajo

| Grupo | Descripción |
|---|--|
| 1. Niños con sobredotación | Se trabajó con seis niños y niñas de entre seis y doce años diagnosticados con sobredotación intelectual, vinculados a partir de la colaboración en el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual. De acuerdo con Tirado et al. (2010), la etapa que viven los niños entre los seis y los doce años es la <i>niñez intermedia</i> que en México coincide con su estancia en la primaria y es ahí donde comienzan a encontrarse con un grupo de iguales, el cual se convierte en uno de los ambientes más importantes para su desarrollo. A partir del trato que se recibe de los padres, la familia, los amigos y compañeros, los profesores y la comunidad es que se comienza a desarrollar un autoconcepto más complejo, se aprende a regular mejor las emociones, se crea una autoimagen integrada por diferentes componentes y surge la autoestima. Esto se origina al comparar las características personales y el desempeño con los estándares aceptados. |
| 2. Padres de Niños con sobredotación | Se trabajó con dos padres y dos madres de niños con sobredotación. Este grupo se eligió debido a que la familia es uno de los contextos de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella, juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes (López, 2003). Así, la relevancia de este grupo radica en que es en el núcleo familiar es donde se gesta el niño, comienza a estructurarse y se hace de un lugar en el mundo. |
| 3. Profesionales de la institución | Este grupo estuvo conformado por cuatro profesionales (el coordinador del programa, la coordinadora del área de diagnóstico, una psicóloga y una asesora externa experta en sobredotación), miembros del equipo del Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual. La importancia de este grupo radica en que son los miembros de la institución que brindan atención directa a los niños con sobredotación y sus familias. |
| 4. Legos | Los individuos legos son aquellos que no cuentan con instrucción, conocimientos científicos o formación acerca de la sobredotación. En esta investigación, se cree que estos actores son relevantes debido a que pueden o no tener contacto, quizá de forma fugaz, con los niños con sobredotación, pero que, de alguna manera, participan en la construcción de la representación del “niño sobredotado” con la información que les ha permeado a partir de los medios o el transitar de su vida cotidiana. Este grupo estuvo conformado por dos varones y una mujer. |
| 5. Legos pares | Este grupo cuenta con las mismas características que el anterior, salvo una diferencia, en este caso los participantes fueron tres niños varones. El grupo se eligió debido al impacto que tienen las relaciones entre pares, éstas pueden abrir diferentes puertas al desarrollo del niño, de hecho, si se es rechazado por los compañeros se pueden llegar a tener consecuencias serias como ansiedad, depresión, deserción escolar, delincuencia, entre otras (Tirado et al., 2010). |

A continuación, se presentan la lista de algunas de las características de los participantes de cada grupo (ver tabla 10):

Tabla 10. *Características de los participantes*

| Grupo | Participantes ¹⁰ | Sexo | Edades | Grado de Estudios |
|--|-----------------------------|--------|---------|---|
| Niños con sobredotación | Beauvoir | Mujer | 10 años | 5to grado de primaria |
| | Polgar | Mujer | 8 años | 3ro de primaria |
| | Allen | Hombre | 7 años | 2do de primaria |
| | Fleming | Hombre | 12 años | 1er grado de secundaria |
| | Einstein | Hombre | 11 años | 6to grado de primaria |
| | Hawking | Hombre | 9 años | 4to grado de primaria |
| Padres de niños con sobredotación | Edison | Hombre | 33 años | Lic. En Sistemas |
| | Noether | Mujer | 36 años | Lic. En Contaduría (trunca) |
| | Picasso | Hombre | 41 años | Arquitecto |
| | Hilton | Mujer | 31 años | Técnica en Administración |
| Profesionales de la institución | Schopenhauer (Coordinador) | Hombre | 37 años | Lic. en Educación especial |
| | Curie (Asesora) | Mujer | 60 años | Maestría en Psicología Educativa y Maestría en Niños Sobredotados |
| | Germain (Diagnóstico) | Mujer | 32 años | Maestría en Educación |
| | Morris (Psicóloga) | Mujer | 36 años | Lic. en Psicología |
| Legos | Darwin | Hombre | 60 años | Ing. en Mecánica (Trunca) |
| | Sócrates | Hombre | 41 años | Técnico profesional |
| | Hypatia | Mujer | 27 años | Lic. en Diseño |
| Legos pares | Newton | Hombre | 12 años | 1er grado de secundaria |
| | Bach | Hombre | 12 años | 1er grado de secundaria |
| | Da Vinci | Hombre | 8 años | 3er grado de primaria |

¹⁰ Los nombres reales de los participantes fueron cambiados, por razones éticas, para proteger su identidad se les asignaron nombres ficticios de personajes que en la historia han sido señalados como sobresalientes.

7.4 El papel de la institución como facilitador de aproximación a la población

Es importante subrayar el papel de la institución como espacio de primer contacto y facilitador para la generación de vínculos con la población, ya que es un tipo de población difícil de ubicar si no se tienen los recursos económicos, materiales y de infraestructura; y eventualmente, de credibilidad.

El trabajo de esta investigación comenzó a partir de la realización del Servicio Social en la institución lo que permitió el involucramiento en diferentes áreas y momentos relevantes, por ejemplo, en la construcción del modelo de intervención, la generación de expedientes y las primeras entrevistas y acercamientos con la población. Esto permitió la creación de un ambiente y vínculos fuertes con los niños y sus familias.

El trabajo en la institución se llevó a cabo por un periodo de ocho meses asistiendo, los primeros cinco meses, diariamente por lapsos de entre cuatro y ocho horas, y los siguientes tres meses, tres veces a la semana por lapsos de entre cuatro y ocho horas. La colaboración incluyó actividades tanto administrativas y de gestión como operativas, lo que permitió interactuar con todo el personal involucrado, conocer las dinámicas y discursos de los distintos actores y de la institución, así como observar, interactuar y conocer a la población objetivo.

7.4.1 Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI)

El Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual (PIDASI) del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF-DF, inició actividades, de manera no formal, el mes de agosto del año 2014. Surgió a partir de la detección de niños que obtuvieron un resultado equivalente a percentil 95 en la prueba de Matrices Progresivas de Raven dentro del

Programa Niños Talento, también perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF-DF.

Al identificar niños que sobresalían por sus capacidades y habilidades dentro del programa Niños Talento, las autoridades encargadas comenzaron a diseñar la iniciativa del PIDASI. Se realizó un acuerdo de colaboración con el CEDAT para obtener su apoyo en la evaluación psicométrica de aproximadamente treinta mil niños pertenecientes al programa. La evaluación se llevó a cabo con la aplicación de la prueba Raven, y en ella, 25 niños obtuvieron una puntuación equivalente al percentil 98, que, de acuerdo con el manual de la prueba, indica sobredotación.

En agosto de 2014 se comenzaron las entrevistas para formar la historia clínica de estos 25 niños y sus familias. Dos eventos significativos sucedieron en los meses subsecuentes, por una parte, la aparición de las autoridades del DIF-DF en el programa televisivo *Diálogos en confianza*¹¹ anunciando la iniciativa del PIDASI; y por otra, el 1er Foro Internacional de Atención a la Sobredotación Intelectual, llevado a cabo los días 13 y 14 de noviembre de 2014 y organizado por el DIF-DF.

A partir de los eventos citados, se dio publicidad al PIDASI y la demanda de padres de familia por obtener información y diagnóstico para sus hijos se vio incrementada exponencialmente. Fue así que la población de 25 niños diagnosticados con sobredotación aumentó a 40 niños para la fase “piloto”.

El equipo de trabajo del PIDASI inicialmente estuvo conformado por la Directora del proyecto; una Profesora de artes quien posteriormente asumió el cargo de Coordinadora del proyecto, pedagoga de formación y artista de profesión; un Profesor de Ciencias, diseñador

¹¹ *Diálogos en confianza* es un programa televisivo que se transmite en la República Mexicana, desde el 17 de septiembre de 1996 a la fecha. Tiene por objetivo abordar temáticas de salud, familia, desarrollo humano, la pareja y el ámbito social (Diálogos en confianza, 2016).

industrial de profesión; la Coordinadora del Área de Diagnósticos, pedagoga de profesión; una encargada de realizar las evaluaciones diagnósticas, pedagoga de profesión; una asistente para realizar las evaluaciones, facilitación de talleres, actividades administrativas, entre otras, pasante de psicología (la investigadora de este estudio). Todos ellos sin experiencia de atención a niños con sobredotación.

De manera externa se contó con la participación de dos asesores, una experta en el tema de sobredotación, Maestra en Sobredotación y otro con experiencia en estudios de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, así como en el desempeño de la clínica, psicólogo con enfoque psicoanalista. Vale la pena resaltar que el equipo se vio constantemente modificado y la rotación de personal fue significativa.

El diseño del proyecto inicial incluía un área llamada “Creándome” dirigida a ejecutar talleres de arte y ciencia a los niños con sobredotación, así como atención psicológica individual, y grupal a partir de un taller de desarrollo de habilidades sociales y consulta psicológica individual; un área llamada “Incluyéndome” enfocada a brindar talleres para los padres de los niños con sobredotación así como servicio de atención psicológica individual para los mismos; y, por último, el área de “Diagnóstico” encargada de realizar las evaluaciones diagnósticas de los niños con sobredotación, las cuales incluían test psicométricos de inteligencia y creatividad, entrevistas y pruebas proyectivas.

Cabe señalar que estas áreas, actividades y funciones también se vieron modificadas constantemente debido a la organización y priorización institucional; al final se eliminó el servicio de atención psicológica individual en todos los niveles y sólo se brindaron los talleres de arte, ciencia y habilidades sociales para los niños con sobredotación y un taller para padres enfocado a abordar las problemáticas de las familias.

Escenarios

Debido a que no se contaba con espacio asignado para la realización del proyecto, se trabajó en dos escenarios.

En el primero se llevaban a cabo las actividades administrativas del Programa Niños Talento y al iniciar el PIDASI se asignó ahí un espacio de oficina para el equipo de trabajo.

Las principales tareas que se desarrollaron ahí fueron administrativas e institucionales como juntas de personal, planeaciones, etc., así como las primeras entrevistas y evaluaciones a los 40 niños con sobredotación y sus familias. En este escenario ocurrieron los primeros contactos y la vinculación con la población de este estudio.

En el segundo escenario se llevaron a cabo los talleres de arte, ciencia y desarrollo de habilidades sociales para los niños con sobredotación, así como el taller para padres, enfocado este último en asistir a los mismos en cuanto a temas de estrategias de crianza, problemáticas familiares, comunicación asertiva, relaciones entre los miembros de la familia, entre otros.

7.5 Aspectos éticos de la investigación

Las entrevistas, cartas y dibujos fueron realizados con el consentimiento informado de los participantes. En el caso de los niños, se contó con el consentimiento informado tanto de los niños como de los padres responsables. Siguiendo la recomendación de López y Juárez (2004), en este proceso se tuvo particular cuidado en los siguientes aspectos:

- **Información:** El primer paso fue tener en claro qué y cuánta información se requería. Una vez afianzado este punto, se contactó a los informantes y se les explicó el motivo de la investigación y la técnica que se llevaría a cabo. Se hizo hincapié en que podían preguntar toda duda que les surgiera y que aún si decidían participar, en cualquier momento podían

dar por terminado el ejercicio sin ningún problema. Además, se recalcó que toda la información que brindaran se manejaría con discreción y confidencialidad.

- **Comprensión:** Se hizo énfasis en el lenguaje del consentimiento informado, es decir, se buscó que fuera comprensible, considerando las características y capacidades de cada participante.
- **Voluntariedad:** No se obligó a ningún participante a brindar información o su consentimiento.

En el caso de las técnicas implementadas con menores de edad se explicó tanto al menor como al tutor en qué consistía el ejercicio, se realizó énfasis en los puntos antes mencionados y se pidió al responsable mayor de edad firmar, de manera voluntaria y con conocimiento, un documento de autorización y consentimiento para el uso de la información a recabar.

7.6 Confiabilidad y validez

La combinación de diferentes técnicas, como la observación participante, la revisión documental, las técnicas psicológicas y el acercamiento “informal” a la población, permitió una mejor exploración del fenómeno de interés, así como enriquecimiento, profundidad, rigor y confiabilidad metodológica, siendo la premisa sobre la que se funda la triangulación (Moral, 2006).

En cuanto a los instrumentos, se sometieron a validez de contenido o interjueco (López y Juárez, 2004; Moral, 2006) el cual consistió en comprobar que las preguntas y temas tuvieran relación con lo que se pensaba “medir/ saber” a partir de la valoración y juicio de profesionales competentes.

Para la entrevista se realizó un piloteo previo aplicado de manera aleatoria en el Distrito Federal, el cual permitió saber lo siguiente:

- Los ejes temáticos estaban alineados con lo que se quería explorar
- El lenguaje estaba a un nivel adecuado para la población estudiada

Informantes que decidieron no participar

Tres informantes declinaron la invitación a participar dentro de la investigación, a continuación, se describen los casos:

- Un menor diagnosticado con sobredotación comentó no querer participar porque le daba pena, se le explicó, de manera atenta y amable, cuál era el procedimiento y cómo se manejaría la información, sin embargo, decidió que no quería y fue respetado.
- Dos madres de niños sobredotados, al momento de responder a la solicitud de participación, hicieron varias preguntas acerca de los efectos que podría tener su contribución a la investigación con relación a los servicios que reciben de la institución a la que asisten. Se retomaron los tres puntos de información, comprensión y voluntariado con el fin de atender a sus inquietudes, aun así, decidieron no participar y su decisión fue respetada.

7.7 Procedimiento

Los procesos de investigación de este estudio fueron llevados a cabo, en muchos momentos, de manera simultánea, por lo que no es posible plantear un procedimiento de forma lineal.

- Durante **la fase de trabajo etnográfico** se desempeñaron diferentes roles en la institución: elaboración de historias clínicas, evaluaciones diagnósticas, facilitación de talleres, organización de eventos, así como actividades de corte administrativo. Se trabajó en dos

escenarios: las oficinas del programa de Niños Talento y el Centro de Desarrollo Comunitario Iztapalapa del DIF-DF. En esta etapa se trabajó directamente con los niños con sobredotación y sus familias a partir de la facilitación de talleres, de habilidades sociales con los niños y de estrategias de crianza, entre otros, con los padres. Esto permitió la identificación de actores sociales, así como la generación de vínculos estrechos con los participantes. A partir de dichos vínculos fue posible llevar a cabo la invitación a la población para participar en la siguiente fase de investigación: la aplicación de técnicas psicológicas.

- Durante **la fase de aplicación de técnicas psicológicas** se estableció contacto con los diferentes actores que habían mostrado interés en ser partícipes de la misma. Se eligieron tres métodos de recolección tomando en cuenta las características particulares de cada grupo de participantes, por ello, con los niños con sobredotación se utilizaron principalmente técnicas gráficas debido a que éstas permiten la aproximación a la subjetividad del individuo sin que el investigador sea demasiado intrusivo.
 - En el caso de los niños con sobredotación, se les brindaron hojas blancas, lápices, plumas y colores. Se les pidió realizar un dibujo de un niño sobredotado con la instrucción “*Por favor, dibuja un niño sobredotado*”, no se proporcionó mayor información, si los niños expresaban dudas, la respuesta general era “*dibújalo cómo lo pienses*”. Al terminar sus dibujos se les preguntaba “*Si este dibujo lo vieran otras personas ¿cómo sabrían que es un niño sobredotado?*”.
 - La otra técnica implementada con los niños con sobredotación, fue la escritura de cartas. Se les pidió que “*Escribieran cómo si le contaran a otras personas, qué es ser un niño sobredotado y cómo es serlo*”.

La herramienta principal de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, llevada a cabo con todos los participantes de los diferentes grupos, respetando la premisa de esta técnica que implica tener un guion preparado y, al mismo tiempo, permitir a la persona expresar lo que tiene en mente y abordar los temas que le son relevantes en su subjetividad. A partir de la cual se captaron los discursos de los participantes de cada grupo, para posteriormente realizar un análisis de discurso.

7.8 Análisis de resultados

El procesamiento de la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección se llevó a cabo a partir de un proceso análisis de contenido, en el cual se procura comprender los datos como fenómenos simbólicos. Tiene una orientación empírica, exploratoria, vinculada a fenómenos reales (Krippendorff, 1990).

De acuerdo con Stone et al. (como se citó en Krippendorff, 1990), “El análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un discurso”

Con base en las premisas de análisis de las RS planteadas en el capítulo IV, se establecieron tres categorías de análisis para cada grupo estudiado:

- 1) Creencias relacionadas con la figura “niño sobredotado”
- 2) Emociones evocadas con respecto al “niño sobredotado”
- 3) Prácticas establecidas en torno al “niño sobredotado”.

El análisis se realizó a partir de la triangulación metodológica, es decir, se relacionó la información obtenida durante la revisión documental, el trabajo etnográfico y la aplicación de técnicas psicológicas, con el objetivo de brindar una descripción más completa e integrada del fenómeno estudiado.

Hammersley y Atkinson (como se citó en Mora y Flores, 2012), refieren que este método involucra comparar la información relacionada con el mismo fenómeno, pero derivada de diferentes fases del trabajo de campo y de diversos informantes involucrados en el medio (incluyendo al etnógrafo). Entre los alcances que tiene el empleo de la triangulación metodológica destaca la amplitud y profundidad de los análisis, brindando una descripción caleidoscópica de los fenómenos sociales (Mora y Flores, 2012).

Capítulo VIII

8. Resultados

En este apartado se describen los resultados obtenidos a partir de la investigación, éstos se presentan de acuerdo a los grupos de estudio anteriormente descritos.

8.1 Grupo 1. Niños con Sobredotación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo uno (ver figura 1), los cuales corresponden al objetivo de investigación “Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS de la figura “niño sobredotado” en el grupo de *niños con sobredotación*. Es importante recordar que esta representación se compone de elementos percibidos desde la experiencia y vivencia individual y grupal de los mismos participantes, debido a ser ellos identificados como “niños sobredotados”.

Creencias del grupo “Niños con Sobredotación” con respecto al “Niño sobredotado”

La figura del “niño” en este grupo es homogeneizada, los atributos de pequeñez e inexperiencia fueron constantes. Esta figura se asocia de inmediato a la actividad del juego y la diversión, además de emociones de alegría. Aparece también la asociación con la indefensión y dependencia con respecto de los padres o adultos a cargo.

- *“Es una persona muy chiquita que no le dejan hacer casi nada porque los papás piensan que es muy peligroso”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Es un ser pequeño e indefenso, que acaba de llegar al mundo y le queda mucho por aprender. Le gusta jugar”* Fleming – H – 12 años
- *“Una persona pequeña. Le gusta jugar”* Allen – H – 7 años
- *“Una persona pequeña, que es joven. Le gusta jugar y divertirse”* Einstein – H – 11 años

- *“Una persona que es menor de edad. Le gusta jugar, hacer travesuras, comer dulces, dibujar...”* Polgar – M – 8 años
- *“El principio de la vida, la etapa más divertida. Jugar es nuestro pasatiempo favorito”* – Hawking – H – 9 años

Con respecto a la figura “niño sobredotado”, cuatro de los seis niños expresaron no saber qué es un “niño sobredotado”. Los otros dos niños asocian la figura del “niño sobredotado” con atributos de capacidades elevadas, particularmente intelectuales.

- *“No sé, sólo sé que son niños que los tratan diferente”* Beauvoir – M – 10 años
- *“No sé”* Fleming – H – 12 años
- *“No tanto”* Allen – H – 7 años
- *“No sé”* Polgar – M – 8 años
- *“Es una persona o un niño que su cerebro es más activo que el de otras personas”* Einstein – H – 11 años
- *“Un niño con demasiadas capacidades que puede tener muchos talentos”* Hawking – H – 9 años

A pesar del desconocimiento acerca de la definición del concepto, en este grupo, existe una identificación con el “niño sobredotado”. Se observa que la figura está asociada con la imagen “tradicional” del niño con capacidades intelectuales superiores, siendo los atributos más constantes la capacidad y velocidad de pensamiento elevadas en comparación con “las demás personas”, citando como ejemplo la comprensión de las matemáticas, que aún hoy se estereotipa como sólo para aquellos que “son muy inteligentes”.

- *“Podemos hacer cosas que a los demás se les dificultan, por ejemplo, resolver problemas de matemáticas”* Fleming – H – 12 años
- *“Podemos resolver problemas, jugar con matemáticas y hacer cosas científicas”* Einstein – H – 11 años
- *“Puedes hacer cosas más rápido que otras personas y hacer cosas que otras personas no entienden”* Einstein – H – 11 años

- *“Muy inteligentes, saben más que los demás. Les gusta hacer crucigramas y matemáticas”* Polgar - M – 8 años
- *“Puede hacer las matemáticas muy bien, puede pensar muy bien y muy rápido”* Hawking – H – 9 años

Se observó una constante atribución de “saber” y “capacidad de análisis” mayor en comparación constante con “los demás” que no son “niños sobredotados”, esto responde nuevamente a la idea “tradicional” del “niño sobredotado” expuesta mediáticamente. También aparece la expectativa de realización con vistas al futuro sustentada en las cualidades superiores atribuidas a la figura “niño sobredotado”.

- *“Ser mejor en la escuela”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Tienes más posibilidades de ser alguien en la vida, todos las tienen, pero nosotros somos como más capaces de comprender las cosas”; “Vemos las cosas de diferente manera que los demás”* – Fleming – H – 12 años
- *“Son más inteligentes, saben más, van más adelantados”* Polgar – M – 8 años
- *“Puedes analizar las cosas rápido y tienes avances en la escuela”* Hawking – H – 9 años

Con respecto a cómo ven los demás al “niño sobredotado” los participantes remarcan su identificación con la etiqueta “niño sobredotado” atribuyen al pensamiento de los otros, concepciones negativas acerca del “niño sobredotado” tales como la desvalorización o falta de credibilidad de sus capacidades.

- *“Los demás piensan que los niños sobredotados “son muy presumidos. Que no son sobredotados, que nada más son inteligentes porque estudian mucho”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Piensan que nos creemos más y que realmente no sabemos nada”* Fleming – H – 12 años
- *“No hacen tantos amigos ni se llevan bien con los maestros porque saben más que ellos”* Polgar – M – 8 años

Los integrantes de este grupo, así como gran parte de los 40 participantes de la fase etnográfica, son o han sido víctimas de maltrato por parte de los pares/compañeros escolares y

abuso por parte de los profesores. Los participantes asocian tales comportamientos hostiles y actitudes negativas como respuesta de los otros hacía ellos por ser “niños sobredotados”.

- *“Sólo sé que a los niños sobredotados les hacen mucho **bullying** porque son más inteligentes y tienen envidia de nosotros”*; *“La maestra me trata feo sólo porque soy sobredotada. Los otros niños me dicen cosas feas”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Hay mucho bullying”* – Fleming – H – 12 años
- *“Si los demás no entienden los tratan como discapacitados, no les hacen caso y no les ayudan”* Einstein – H – 11 años
- *“Los demás no los empiezan a querer porque los contradicen con la verdad”* – Polgar – M – 8 años
- *“Muchas veces te hacen bullying”* – Hawking – H – 9 años

Acerca de las diferencias de género, en este grupo se observó que no existe una creencia de superioridad o inferioridad acerca de ningún sexo, los participantes plantearon como iguales a niños y niñas sobredotadas.

Sólo un integrante respondió que podía existir variabilidad con base en el IQ (coeficiente intelectual). Al preguntarle qué era el IQ, expresó que no lo sabía, lo que resalta el uso de terminologías relacionadas con la sobredotación sin tener un conocimiento acerca del significado. Esto es relevante pues se observa que es parte de lo permeado de los discursos de los padres, profesionales, e institución.

- *“Yo no veo la diferencia, los dos son sobredotados, los dos pueden hacer lo mismo”* Fleming – H - 12 años
- *“Son iguales”* Allen – H – 7 años
- *“Son iguales”* Polgar - M – 8 años
- *“Depende si tienen el mismo IQ”* Einstein – H – 11 años

Emociones evocadas en el grupo “Niños con Sobredotación” con respecto al “Niño Sobredotado”

En las evocaciones del grupo, con respecto a ser “niño sobredotado”, se observó una ambivalencia que correspondía a sentimientos de tristeza, enojo y frustración generados a partir de la experiencia de maltratos y abusos de los demás hacia ellos, contrastados con sentimientos de alegría y esperanza generados a partir de la concepción que tienen de sus capacidades y expectativas de realización en el futuro.

- *“Se siente raro porque sientes que estás como loco”; “Ser sobredotado tiene ventajas cuando eres grande porque ya puedes tener una vida, pero de chiquito es muy feo porque todos te molestan por ser como eres”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Me siento feliz y contento porque es algo bonito saber que eres especial y que tú podrías hacer cosas grandes”* Fleming – H 12 años
- *“Bien por las ventajas, mal por las desventajas”* Hawking – H – 9 años

Las emociones evocadas con respecto al “niño sobredotado” el grupo reflejó sentido de pertenencia, y expreso sentimientos de tranquilidad, seguridad, gusto y alegría.

- *“Bonito porque sientes que no eres el único raro, todos son raritos... Bueno no te sientes raro porque todos los demás son iguales a ti”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Me siento a gusto porque comparten mis mismas ideas y pensamientos”* Fleming – H – 12 años
- *“Bien”* – Allen – H – 7 años
- *“A gusto porque ellos me entienden”* Einstein – H – 11 años
- *“Bien. Lo que más me gusta es que puedo hacer experimentos con mis amigos que también son sobredotados”* Hawking – H – 9 años

Con respecto al trato de los otros hacia ellos, los participantes evocaron emociones y sentimientos de frustración y enojo recalcando la demanda de un mejor trato hacia ellos.

- *“Que me respeten y ya, con eso me conformo”*; *“Me dicen que yo tengo que reconocer mis errores y aceptarlos, pero ellos también tienen que aceptarme, ¡yo soy así!”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Que no nos molestaran y nos dejaran en paz. Al fin podríamos sentirnos bien”* Hawking – H – 9 años
- *“Normal, como si fuera uno de ellos”* Einstein – H – 11 años

Prácticas referidas en el grupo “Niños con Sobredotación” con respecto al “Niño Sobredotado”

En lo que se refiere a las prácticas de este grupo hacia el “niño sobredotado”, éstas se ven influidas por la identificación con la figura, así como por la empatía hacia el mismo. Se centran en la convivencia de pariguales durante la interacción en la institución.

- *“A gusto porque ellos me entienden”* Einstein – H – 11 años
- *“Lo que más me gusta es que puedo hacer experimentos con mis amigos que también son sobredotados”* Hawking – H – 9 años

Observaciones adicionales del grupo “Niños con Sobredotación”

Uno de los temas, que generó momentos sensibles, que se abordaron a partir de las técnicas psicológicas, fue cómo deberían tratar los demás a los “niños sobredotados”, a lo que la respuesta inmediata de los participantes fue “bien”, seguida, en dos casos, de la demanda de ser tratados como niños, como personas. Esto fue acompañado de emociones de enojo, frustración, tristeza y nostalgia, al comentar que son tratados “como adultos” o de una manera que no les es agradable.

- *“También somos personas, ¡También somos niños!”*; *“Nos tratan como adultos y eso no me gusta”* Beauvoir – M – 10 años
- *“Aunque seamos sobredotados seguimos siendo niños”* Hawking – H – 9 años

Trabajo etnográfico

Durante los meses de observación participante, se encontró que varios de los niños con sobredotación:

- a) Suelen sufrir maltrato y abuso psicológico y emocional por parte de las instituciones educativas a las que asisten, así como de sus compañeros y profesores. Sin embargo, no es una situación que aparezca en todos los casos, lo que puede apuntar a la importancia de otras variables como personalidad, habilidades sociales y contexto de desarrollo como factores importantes en las situaciones de violencia vividas por los niños con sobredotación.
- b) También se observó que muchos de los niños con sobredotación muestran conductas y actitudes que la escuela confunde y pretende diagnosticar generalmente señalándolos como niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o en ciertos casos con Trastornos del aprendizaje.
- c) Por otra parte, muchos de los comportamientos de estos niños tenían su génesis en las estrategias de crianza y situaciones familiares que vivían, éstas, en algunos casos, eran reforzadas por las actitudes y conductas de rechazo por parte de sus pariguales, profesores, etcétera.
- d) Los niños con sobredotación, con quienes se trabajó, en su mayoría, se mostraron sensibles tanto en el área afectiva como cognitiva, se muestran perspicaces y con habilidad de abstracción y extrapolación.

Algunos de los “niños sobredotados” han interiorizado la creencia de que están para ayudar a los otros, a la sociedad, por ejemplo, un niño comentaba *“si los demás son personas de buenos pensamientos, sabrán que en un futuro podemos ayudar a la sociedad”*.

Revisión documental

En los libros, artículos, películas, videos y medios utilizados, se encontró que gran parte de la información acerca de los niños con sobredotación está centrada en el área académica y se enfoca a la potencialización de sus capacidades cognitivas. Se denota, que en las películas como *Vitus*, *The little man Tate*, *The imitation game*, *A beautiful mind*, entre otras, se busca reflejar la vivencia afectiva y posición subjetiva de las personas con capacidad intelectual superior, por otra parte, en las series televisivas como *Malcom in the middle*, *The big bang theory*, *SherlockHolmes*, entre otras, aún se encuentran presentes mitos y estereotipos que se transmiten a la comunidad lego.

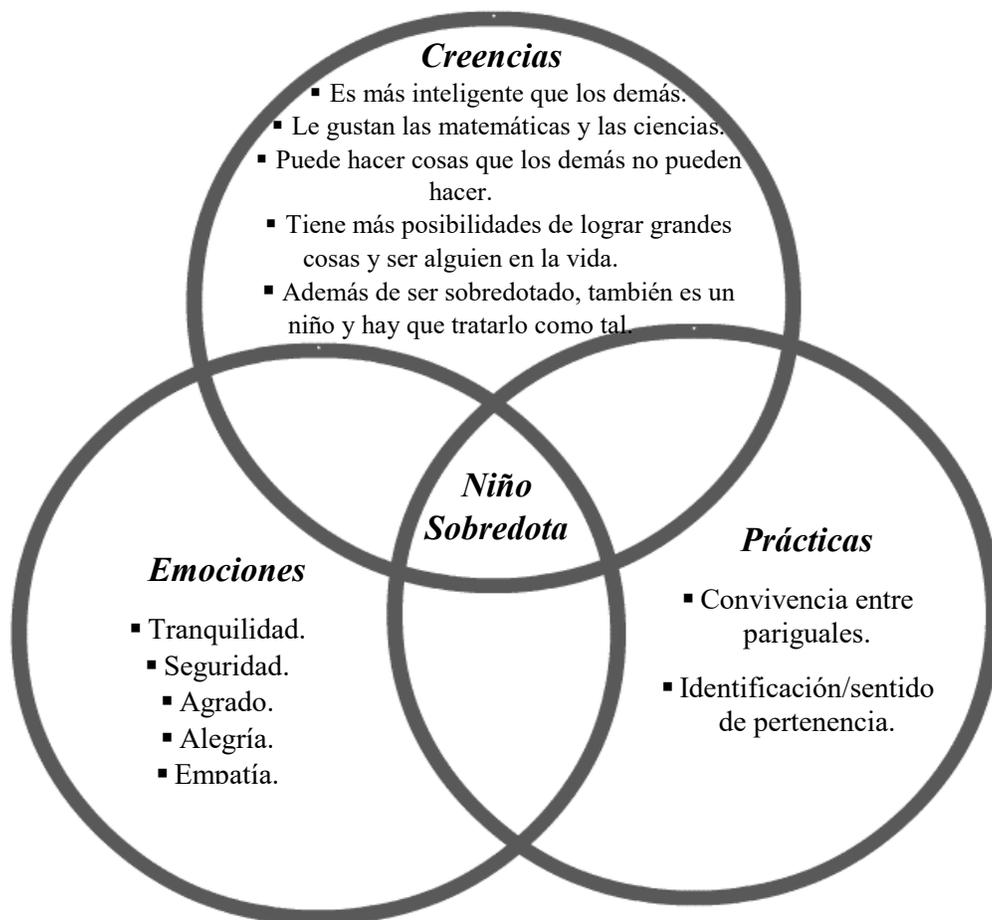


Figura 1. Creencias, emociones y prácticas con respecto a la figura “niño sobredotado” en el grupo de “niños con sobredotación”.

8.1.1 Dibujos elaborados por niños con sobredotación

Debido las particularidades de la población de estudio, aunado a la intención de ser lo menos invasivo posible en la aproximación a su subjetividad y la experiencia individual de los niños con sobredotación, se decidió utilizar técnicas gráficas donde pudieran plasmar “qué y cómo” es ser un “niño sobredotado”. A continuación, se presentan los dibujos y cartas elaborados por los participantes, así como datos de lo sucedido durante la ejecución (Figuras 2 a 7).

Figura 2.

Elaboró: Hawking – H – 9 años

- Al pedir a Hawking que dibujara un “niño sobredotado”, su primer comentario fue “*entonces ¿puedo dibujar al niño o la niña normal?*”
- Hawking terminó su dibujo, sin embargo, al preguntarle ¿cómo sabrían los demás que ese era un “niño sobredotado”, Hawking lo miró y entonces tomo un lápiz y escribió “*niño sobredotado*” colocando una flecha que apuntaba al niño que había dibujado.





Figura 3.

Elaboró: Fleming – H – 12 años

- Fleming se dibujó a sí mismo descubriendo la cura para el cáncer.
- En el dibujo se pueden observar detalles en la ejecución, como la boca abierta que corresponde a que el dibujo está diciendo algo. Así como los detalles en los pliegues y cortes de la ropa.
- Al respecto de ¿cómo sabrían los demás que ése es un “niño sobredotado” Fleming respondió “*porque soy yo*”



Figura 4.

Elaboró: Beauvoir – M – 10 años

- Beauvoir explicó que su dibujo era en el parque debido a que ella prefería estar en la naturaleza, *“aunque fuera un ratito alejada de la tecnología”*, a estar haciendo *“cosas de adultos, como en la clase de robótica”*
- Se observan detalles como: los tres colores utilizados para dibujar el sol, los dobleces y cortes en la ropa del dibujo. Además, durante la ejecución, Beauvoir preguntó si tenía *“color terracota”* para poderlo combinar.
- Al preguntar *¿Cómo sabrían los demás que ésa era una niña sobredotada?* Beauvoir dibujó una mesa y sobre ella el libro de español señalando que así se sabría que era una niña sobredotada, porque estaba estudiando.



Figura 5.

Elaboró: Polgar – M – 8 años

- Polgar comentó que su dibujo estaba al aire libre porque a ella le gustaba más que estar en lugares cerrados.
- Al preguntar ¿Cómo sabrían los demás que su dibujo era de una “niña sobredotada”? Polgar tomó unas plumas de colores y dibujó diálogos que dicen: “*me gustan las matemáticas*”, “*soy muy inteligente*”, “*soy sobredotada*” y “*me gusta la historia*”



Figura 6.

Elaboró: Einstein – H – 11 años

- Einstein se dibujó a sí mismo resolviendo un examen. La expresión del rostro, sacando la lengua, explicó que era porque estaba pensando, a lo que sumó los signos de interrogación sobre la cabeza, comentando que era *“porque a veces podía tener dudas”*.
- Al preguntar *¿Cómo sabrían los demás que su dibujo era de un “niño sobredotado”?* la respuesta de Einstein fue, *“pues en este caso soy yo, y como yo soy un niño sobredotado pues así”*.

Figura 7.

Elaboró: Allen – H – 7 años

- Allen no asignó identidad a su dibujo
- Cuando lo finalizó y se le preguntó *¿Cómo sabrían los demás que era el dibujo de un niño “sobredotado”?* lo observó y tomó una pluma con la que escribió *“NIÑO TALENTO”* sobre la playera de su dibujo.



A través de estos dibujos y los procesos de realización de los mismos es posible observar que en la RS del “niño sobredotado” que se tiene en este grupo, lo que define al infante como sobredotado y lo diferencia de los *normales* es la etiqueta, la referencia de un otro, que ha sido interiorizada y ha generado una identificación con la misma.

Se identifica una molestia por la exigencia de realizar ciertas actividades y los participantes demandan, de manera implícita y explícita, ser tratados como niños, poder jugar, salir al parque, realizar actividades lúdicas.

La figura fue constantemente asociada con el saber, el estudio y el aprendizaje, esto, se observa, es lo que ha permeado del discurso paternal e institucional.

8.1.2 Cartas escritas por los niños con sobredotación

A continuación, se presentan las imágenes de las cartas elaboradas por los participantes de este grupo (Figuras 8 a 12).

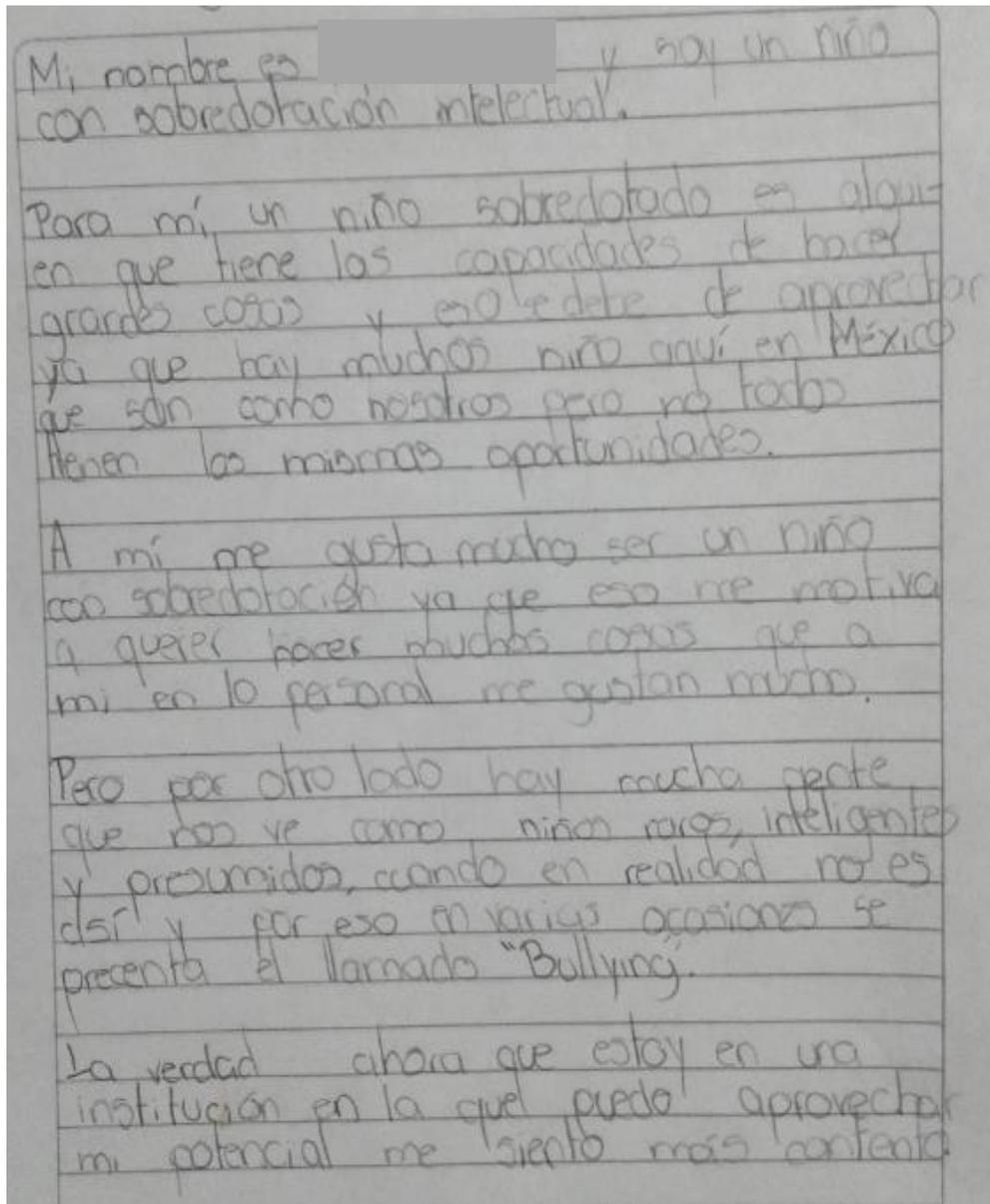


Figura 8.
Escribió: Fleming – H – 12 años

Yo me siento muy rara porque siento que los demás niños tienen envidia no me dejan ser y mamá, no me respetan; la maestra se la pasa gritándome, mis compañeros siempre me echan la culpa, se quejan de mi forma de ser.

En pidioli no me siento tan mal porque siento que no soy la única rara y yo me siento bien.

Porami ~~es~~ una niña sobredotada es: todos tienen envidia y puede ser alguien.

También siento que no encajo en la escuela porque dicen que soy presumida y no me dejan ser yo misma.

Figura 9.

Escribió: Beauvoir – M – 10 años

ser un niño sobredotado no es fácil no es fácil por que te hacen mucho bullying se siente padre y muy panito

Figura 10.

Escribió: Hawking – H – 9 años

ser un niño sobredotado es ser un niño muy
 Inteligente que sabe más que los normales
 Se siente bien cuando una persona le ase
 caso, hace amigos, es apreciada y querida
 a un niño sobredotado le gustan las Mate-
 maticas, la Historia, la ciencia, los lenguajes,
 los poemas, los dibujos, los diagramas y
 más.

Figura 11.

Escribió: Polgar – M – 8 años

Un niño sobredotado es un niño que es más intelligen-
 te que los demás, para mí se siente como si fuera
 mejor que otros niños y más rápido resolviendo proble-
 mas

Figura 12.

Escribió: Einstein – H – 11 años

El participante, varón de 7 años, Allen, decidió no escribir la carta debido a que “se sentía cansado”, se le explicó, de manera respetuosa y amable, que podía escribir sólo cuanto y lo que él quisiera, aún con ello sostuvo que no quería escribir la carta, lo que fue respetado.

8.2 Grupo 2. Padres de niños con sobredotación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo dos (ver figura 13), los cuales corresponden al objetivo de investigación “Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS acerca del “niño sobredotado” en el grupo de *padres de niños con sobredotación*”.

Es importante mencionar que en este grupo la RS del “niño sobredotado” se compone de elementos percibidos desde la experiencia y vivencia, individual y grupal, acerca de sus hijos, la relación con ellos y como padres de niños con sobredotación, por ello es importante tener presente lo que comenta Pérez (2004), quien afirma que algunos padres tienden a usar el término superdotado/sobredotado sin ninguna inhibición, para referirse a su hijo y, sin darse cuenta, pueden empezar a interpretar muchos aspectos del comportamiento de su hijo como reflejo de su sobredotación: despierto y sociable para unos, aunque absorto y tímido para otros; exigente, intolerante y perfeccionista para algunos, aunque operativo y flexible para otros.

Creencias del grupo “Padres de niños con sobredotación” con respecto al “Niño Sobredotado”

La figura del “niño” en este grupo es homogeneizada, la característica de “inicio de vida” fue constantemente referida para nombrar esta figura. El atributo de ser “receptivo” fue el mayormente citado al emplear la metáfora del niño como “esponjita” o apuntando a la reciente y constante formación de la persona en esa edad, sin embargo, le fueron atribuidos rasgos como curiosidad e intención de exploración. Se le reconoce como individuo independiente en pensamiento y conductas.

- *“Es un individuo de temprana edad que tiene mucho por aprender y es alguien inocente que requiere respeto, cariño, atención”*; *“Es como una esponjita”* Edison – H – 33 años
- *“Es un ser individual que también, al igual que un adulto, tiene sentimientos, emociones, nada más que tiene la pila mucho más cargada que uno”* Noether – M – 36 años
- *“Es un ser humano empezando a vivir, a descubrir el mundo explorando y experimentando”*; *“Una esponjita que observa todo lo que ve y siente”* Picasso – H – 41 años
- *“Un individuo que está empezando a formarse un criterio y que está aprendiendo a madurar conociendo su entorno, que está en formación plena, que está empezando a conocer de valores y que está aprendiendo a desenvolverse en una sociedad”* Hilton – M – 31 años

La figura del “niño” se asocia de inmediato a la actividad del juego aunado a una atribución de sensación de incomodidad por parte del niño con respecto a las obligaciones y responsabilidades que “deben cumplir”.

- *“Les gusta jugar, aprender, innovar”* Edison – H – 33 años
- *“Les encanta jugar y no les gustan tanto las responsabilidades”* Noether – M – 36 años
- *“A un niño le gusta principalmente jugar, quiere hacer lo que él quiere siempre, a un niño pocas veces le gusta seguir reglas, seguir indicaciones”* Hilton – M – 31 años

En este grupo se observa que la figura del “niño sobredotado” es tendiente a una representación de tipo emancipada o polémica (Rodríguez, 2007). Afirman que lo que define al niño como sobredotado es la capacidad intelectual, lo que corresponde a la figura “tradicional mediática” aunque ellos mismos comentaran que “no estaban seguros” o “no sabían bien”. Algunos de los participantes citaron “autoridades” que definen al “niño sobredotado” de tal o cual manera.

- *“Un niño que tiene una capacidad un poquito más superior que cualquier otro niño”* Edison – H – 33 años
- *“Un niño con una capacidad intelectual mayor a la normal”* Noether – M – 36 años
- *“Niño sobredotado, no lo entiendo como tal, o más bien la etiqueta se me hace como que no”*; *“Siempre he tenido mis dudas, en sí no lo sé”* Picasso – H – 41 años

- *“Lo definen como un niño que tiene un C.I. superior a la media, es decir un C.I. igual o mayor a 130”* Hilton – M – 31 años

Los participantes de este grupo señalan, nuevamente apuntando a una representación polémica, que en su experiencia el “niño” sobredotado es relacionado con diferentes conceptos y encaminado principalmente al área intelectual. En ese sentido, desde su experiencia, sostienen, a pesar de su confusión, la creencia de que ser niño sobredotado tiene mayores implicaciones.

- *“Lo primero que escucho cuando hablan de esa, no sé si lo llaman condición, **es son genios, dicen que es sobredotado porque es muy bueno en todo, le gusta todo, es hiperactivo, hace mil cosas, así etiquetan a los niños sobredotados**”* Picasso – H – 41 años
- *“Las personas identifican sobredotado y luego, luego piensan es inteligencia, matemáticas, ciencias, hay muchas ramas, pero siempre se van a lo mismo”* Edison – H – 33 años

Dentro de la representación del “niño sobredotado” que se tiene en este grupo, se observan algunos de los rasgos de la imagen mediática del mismo, reafirmado o contrapuesto con lo que han anclado a partir de su experiencia subjetiva al ser padres de niños con sobredotación. Así, se le atribuye al “niño sobredotado” el ser diferente, tener otro tipo y mayor velocidad de pensamiento, capacidad de cuestionar el entorno, capacidad de entender, comprender y extrapolar información y actividad física elevada.

- *“No se desarrolla igual que un niño normal si no que tiene otro tipo de pensamiento”; “Son niños muy diferentes, niños que entienden mucho, que te preguntan cosas que un niño normal no te pregunta. Sus juegos son muy diferentes que los de los niños normales.”* Noether – M – 36 años
- *“Aprende mucho más rápido, no necesita que le estén repitiendo los conceptos. Un niño sobredotado tiende a ser muy activo, siempre quiere estar experimentando, para todo quiere una respuesta fundamentada”* Hilton – M – 31 años
- *“Son chicos que siempre te van a preguntar por qué, para qué, siempre te van a pedir una explicación”; “Tienen mucha retención, mucha memoria, tienen facilidad de entender las cosas e inclusive llevarlas un nivel más adelante”* Edison – H – 33 años

A partir de la experiencia subjetiva, este grupo ha incluido en su representación del “niño sobredotado” la idea de que no es un niño que lo pueda hacer todo o lo sepa todo, despegándose del estereotipo o figura “tradicional” mediática del “niño sobredotado.

- *“Que sea un niño sobredotado no quiere decir que puede hacer todo, también como niño es vulnerable a ciertas cosas”* Edison – H – 33 años
- *“No son el niño genio que lo sabe todo de la vida y de todos los temas”* Hilton – M – 31 años

Los participantes de este grupo, le atribuyen al “niño sobredotado” una capacidad para ver cosas que los demás no pueden ver, esto lo asocian también a la etapa del desarrollo en que se encuentra, siendo un niño “inocente” y no “contaminado” como los adultos.

Resulta interesante que en este grupo la comparación de las habilidades y capacidades del “niño sobredotado” su puede comparar con adultos o niños indistintamente y plantearla como superior en ambos casos.

- *“Siento que tienen la llave a muchas cosas que nosotros desconocemos porque estamos limitados por ciertas normas y ellos no, ellos vienen a romper paradigmas”* Edison – H – 33 años
- *“Ellos están tan inocentes o tan puros, van empezando, todo lo absorben, nosotros ya estamos como contaminados, con muchos prejuicios”* Picasso – H – 41 años

Este grupo asocia, quizá victimizando, la figura del “niño sobredotado” con actitudes de rechazo, maltrato y abuso en el ejercicio de poder por parte del entorno. Esta asociación parte de su experiencia subjetiva y es referida principalmente al ámbito escolar donde se desenvuelven sus hijos con sobredotación debido a lo cual relacionan estas actitudes hostiles a sentimientos de envidia y resistencia por parte de los profesores quienes, creen los participantes, piensan “cómo un niño va a saber más que yo” o “cómo un niño me va a venir a decir que estoy mal”, lo que muestra que, en su representación, lo más agresivo para el entorno no es sólo ser sobredotado sino,

además, ser niño. En la representación de este grupo, es el área emocional la que requiere mayor atención.

- *“La gente, si no eres igual a ella, te rechaza”; “Yo creo que es muy difícil para ellos porque no los comprenden, a veces ni en la misma familia”; “Sobre todo a los adultos no les gusta que los corrijan y menos alguien más pequeño”* Noether – M – 36 años
- *“Te ponen muchos obstáculos, es mal visto, es como **-sí, eres genio ¿y?, lo dicen con un dejo de envidia, muchas es veces es como -pues por qué un niño va a saber más que yo que soy adulto o soy un maestro**”* Picasso – H – 41 años
- *“Yo siento que su mayor carencia es lo emocional porque para ellos es muy fácil entender ciertas cosas [...] pero las relaciones interpersonales, el cómo me quiere alguien más, no lo puedes entender o lograr por mucho que estudies”; “Piensan **-cómo un niño me va a venir a decir que estoy mal, entonces -como yo tengo más poder, entonces lo utilizo**”* Edison – H – 33 años

Para este grupo el ser “niño sobredotado” representa una problemática con respecto al entorno social que, por sus actitudes y conductas, les recibe con rechazo y actitudes agresivas.

- *“**Parece que para ti hijo, en lugar de ser una bendición ser sobredotado, es una maldición porque te atormentas mucho por eso** [...] él ha tenido muchos problemas por su forma de ser, a mi hijo o lo aman o lo odian, no hay medias tintas”* Noether – M – 36 años
- *“El hecho de ser sobredotado a veces suena más como que a un defecto en lugar de a una virtud”* Hilton – M – 31 años

Con respecto a la relación del género con la sobredotación, los participantes de este grupo se expresaron con desconocimiento del tema.

- *“Son iguales”* Edison – H – 33 años
- *“No lo sé, si he visto más niños en PIDASI, pero no estoy seguro”* Picasso – H – 41 años

Emociones evocadas por el grupo “Padres de niños con sobredotación” con respecto al “Niño Sobredotado”

Este grupo, por su posición particular y experiencia subjetiva como padres, evoca fuertes sentimientos de preocupación con respecto al papel que juegan ellos hacia el “niño sobredotado”, sus hijos en este caso. Sus preocupaciones y angustias se centran principalmente en que sus habilidades y capacidades sean insuficientes para guiar o ayudar a desarrollarse a un “niño sobredotado”. Se mueven constantemente entre la ambivalencia afectiva, pues, al ser hijos, los ven como “bendición”, sin embargo, al agregar el factor de “sobredotación”, se les suma a la categoría de “reto”.

- *“La parte de la crianza es muy complicada [...]son niños que también se van a negar a hacer las cosas y te dicen las cosas con fundamento”* Edison – H – 36 años
- *“Sí es mucha responsabilidad para mí y para mi esposo”* Noether – M – 36 años
- *“Siento una gran responsabilidad porque si no los llevo por buen camino va a llegar un punto donde toda esa inteligencia siento que se va a perder, como malgastar”* Picasso – H – 41 años
- *“Sí es una gran bendición, pero también es un gran reto”* Hilton – M – 31 años

La sensación de confusión también fue evocada, de manera particularmente sensible. Los participantes de este grupo reciben constante información por parte de la o las instituciones a las que asisten, así como de los medios de comunicación, esto ha generado una disonancia cognitiva entre lo que entienden/creen que “deben” hacer los “niños sobredotados” y lo que creen y quieren ellos, como padres, para sus hijos.

- *“A veces yo me pregunto si no me estaré confundiendo, a lo mejor sólo es una persona pequeña que está usando su cerebro como debe ¿no? a lo mejor los que estamos mal somos los adultos”* Picasso – H – 41 años
- *“Pienso – y si los estoy presionando mucho o lo no los estoy presionando suficiente”* Noether – M – 36 años

- *“Algunas veces siento que no estoy haciendo lo suficiente para que ellos desarrollen su capacidad, pero por otra parte los he dejado ser ellos mismos”* Edison – H – 33 años

La ambivalencia afectiva fue una situación observada constantemente durante el trabajo etnográfico. Los padres de “niños sobredotados” constantemente van del orgullo a la angustia, enaltecen a sus hijos cuando tienen un “buen rendimiento” (lo que quiera que sea eso), y los devalúan cuando los confrontan o tienen comportamientos o actitudes que no son de su agrado.

- *“Al principio me sentí, así como guau, como especial, pero ya después fue como preocupación, sobre todo porque me di cuenta de que no sabía cómo ayudarles, porque al saber que son diferentes tengo que actuar de una manera diferente con ellos”* Noether – M – 36 años
- *“Yo le he dicho -estas aquí para servir y no para que los demás se pongan a tus pies”* Edison – H – 33 años

Durante los meses de trabajo etnográfico se pudo observar que las emociones constantemente presentes en los padres de “niños sobredotados”, sobre todo si éstos se encuentran en situaciones delicadas de maltrato y abuso en el ámbito escolar, se circunscriben en angustia, preocupación, empatía, así como el deseo de encontrar cómo mejorar tales situaciones, aunados a sentimientos de esperanza con respecto del futuro de estos niños.

Al respecto, Martín (2004 en Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009), señala que los padres pueden reaccionar de diferentes formas al conocer que su hijo tiene sobredotación, pueden expresar preocupación, ansiedad y confusión o incluso sentirse frustrados al no saber qué hacer. En el caso contrario reaccionan de tal forma que les programan actividades adicionales al salir de la escuela y les exigen altas calificaciones.

Prácticas referidas en el grupo “Padres de niños con sobredotación” con respecto al “Niño Sobredotado”

Las prácticas de este grupo con respecto al “niño sobredotado” están encuadradas por las obligaciones parentales que les corresponden para con sus hijos, centrándose en brindarles la posibilidad de hacer lo que a ellos les guste y elijan.

- *“Lo que me interesa es que estén tranquilos, que sean felices y que, hagan lo que hagan, lo hagan bien”* Picasso – H – 41 años
- *“Antes de ser sobredotado eres mi hijo, eres un niño que tiene que jugar y aprender a desarrollar sus habilidades”; “Yo sólo estoy para acompañarlos”; “Siento que los papás de los niños sobredotados deben hacerles ver que ellos son más que eso”* Edison – H – 33 años

Continuando con lo anterior, en este grupo está muy presente la creencia de que sus prácticas deben ser encaminadas a facilitar herramientas y aprendizajes a los “niños sobredotados” para que éstos puedan descubrir su habilidad y, a su vez, desarrollarla.

- *“Deberíamos no tratar de entenderlos, si no de facilitarles las cosas o tratar de darles los medios para que ellos desarrollen sus potenciales”* Edison – H – 33 años
- *“Independientemente, tengan o no un IQ excelente, que para mí es un número, si no estás ahí apoyando, impulsando, dándole un libro, o un cuaderno, dándole las herramientas para que lo hagan, pues nunca lo van a descubrir”* Picasso – H – 41 años

Este grupo evoca, como prácticas de otros padres de “niños sobredotados”, el abuso en el uso de la etiqueta de “sobredotado” en los infantes, refiriéndolo como algo que crea problemáticas en el propio niño debido a las demandas asociadas que él interioriza en proceso de desarrollo y estructuración.

Esto coincide con lo planteado por Gómez y Valadez (2010), quienes afirman que los efectos de etiquetar a niño como sobredotado (típicamente visto como una etiqueta positiva),

pueden llegar a ser más problemáticos. Porque, a pesar de sus cualidades positivas, esto no asegura su aceptación o aprecio.

- *“Yo me he dado cuenta de que se olvidan los niños. Algunos niños piensan **-no quiero cargar con esto, pero mis papás sí y se olvidan de mí-**”; “Muchas veces los etiquetan y traen una carga que no les corresponde saber ahorita; que son sobredotados, algunos niños se la creen a tal grado que ellos mismos se estresan” Edison – H – 33 años*
- *“Muchas veces nos ponemos el título y siento que desde la misma familia estamos echando a perder algo que no debería ser así [...] desde ahí le estamos poniendo al niño una lápida que les afecta en lugar de ayudarlos” Picasso – H – 41 años*
- *“Cuando te pones a leer y empiezas a investigar te empiezas a topar con todos los problemas que esto pues conlleva hasta cierto punto, el problema lo ocasionan los maestros, junto con tu propia familia” Hilton – M – 31 años*

Durante el periodo de trabajo etnográfico se observó que al tener conocimiento de la “sobredotación” que tienen sus hijos, los padres comienzan a buscar asesoría de instituciones, revisan documentos, artículos, sobre todo en internet, páginas web, etc. para informarse de lo que implica ser y tener a un “niño sobredotado”.

En muchos de los casos, estos papás han pasado por dos, tres o hasta cinco o seis consultas de profesionales e instituciones que les aseguran tener la capacidad para brindar atención a sus “niños sobredotados”, sin embargo, pasado un tiempo, estos padres no obtienen la respuesta y atención prometida o esperada. Las problemáticas que asocian a la “sobredotación” de sus hijos continúan presentes.

Cabe mencionar que muchas de las familias atribuyen distintas problemáticas a la sobredotación de sus hijos, cuando en realidad tienen su génesis en los modelos de crianza y relaciones existentes entre los miembros. Aunado a lo anterior, la información documental que encuentran no siempre es la más acertada y en algunos casos carecen de herramientas interpretativas de la misma.

La mayoría de los padres de “niños sobredotados” actúan conforme lo que expresa Martín (2004 en Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009) programándoles actividades adicionales al salir de la escuela y les exigen altas calificaciones, por ejemplo, en una ocasión uno de los padres comentaba, refiriéndose a sus dos hijos “sobredotados”, que *“Ello son de 10, no les permito 9, si su capacidad fuera de 6 está bien, yo sería feliz con un 6 pero su capacidad da para más”*.

Observaciones adicionales del grupo “Padres de niños con sobredotación”

Conforme la RS del “niño sobredotado” que este grupo tiene, los participantes sostienen que debe considerarse como prioridad la difusión de información con respecto al tema, pues tienen la creencia de que ello mejorará el entendimiento del entorno y por tanto la percepción y recepción en el contexto social del “niño sobredotado”.

- *“Se necesita información”* Picasso – H – 41 años
- *“Nos falta información, no solamente escrita, si no que nos falta que esa información la podamos llevar a cabo”* Hilton M – 31 años
- *“Debe haber más difusión, más información, para saber cómo ayudar a estas personas porque la mayoría tiene miedo a lo que no conoce”* Noether – M – 36 años

Este grupo, desde su experiencia subjetiva y su representación de la figura “niño sobredotado” observa y comenta que existe una falta de conocimiento y profesionales informados acerca del tema de “sobredotación” y la atención a esta población.

- *“La situación escolar en México creo que es muy triste porque hay muy poco conocimiento de todo esto”* Hilton – H – 31 años
- *“Me parece que en nuestro país necesitamos mucha capacitación sobre el tema. Que exista mayor conocimiento, que existan pues, quizá, campañas por parte del gobierno”* Picasso – H – 41 años

Trabajo etnográfico

Durante los meses de observación participante se observó que el momento del diagnóstico ha sido vivido de maneras diferentes por cada “niño sobredotado”, padre de “niño sobredotado” y familia de “niño sobredotado”, en lo que coinciden los participantes de este grupo es en la percepción de un cambio, particularmente en el modo de ver y tratar a sus hijos, ahora “niños sobredotados”, cambios que se pudieron tornar problemáticos en algunos casos y en otros brindaron explicación a conductas y actitudes que observaban.

Esta respuesta a la asignación de la etiqueta de “sobredotado” a sus hijos pudo estar en función de los procesos de objetivación y anclaje que se llevaron a cabo dependiendo de qué y cómo les fue provista la información con respecto a qué es la “sobredotación y qué puede implicar ser y tener a un “niño sobredotado”.

- *“Yo hasta hace poco que pasó lo de los diagnósticos pues yo no tenía conflicto con ellos”*
Picasso – H – 41 años
- *“Cuando nos dijeron el diagnóstico nos cayeron muchos veintes, muchas cosas cayeron en su lugar”* Noether – M – 36 años

Una de las inquietudes constantemente observadas en los padres de “niños sobredotados”, durante este periodo fue si se debía enseñar o no, tales o cuales cosas a sus hijos, tomando en cuenta que, como ya se mencionó, las instituciones educativas a las que asistían no proporcionaban respuestas adecuadas sus demandas de desarrollo.

- *“Alguien me decía - ¿por qué le sigues enseñando? Lo que va a pasar es que en la escuela se va a aburrir- pero él me iba marcando lo que él quería aprender”* Hilton – M – 31 años

También se observaron, a partir del momento del diagnóstico, cambios significativos en las dinámicas familiares, modificaban sus horarios y actividades, grupales y personales, a fin de realizar otras en beneficio de los ahora “niños sobredotados”. Esto no siempre era aceptado sin

resistencia por los demás miembros del núcleo y en algunos casos, derivaba en conflictos negativos.

Además, constantemente se observó a padres y profesionales evocar la fantasía de lo que ellos harían si fueran “niños sobredotados”, sin embargo, esta evocación partía de las premisas que como adultos han interiorizado dejando de lado el factor de niñez que les implica a estos niños.

- *“Si yo tuviera esa capacidad créeme que estaría haciendo esto o lo otro, pero bueno, son ellos”* Picasso – H – 41 años

Revisión documental

Con respecto a la revisión bibliográfica, se observó con preocupación, que existe poca información “traducida” y “sensible” que sea dirigida específicamente a los padres, por lo que se ven obligados a consultar la literatura especializada si es de su interés formarse en el tema. Lo anterior deviene, en algunos casos, en la confusión acerca del tema y generación elevada de expectativas con respecto a las capacidades de sus hijos, lo que a su vez genera una sobre demanda por un desempeño académico excepcional. Los textos, que se encontraron en este estudio, enfocados a esta población, hacen énfasis en estrategias de enriquecimiento intelectual para sus hijos y abordan escasamente las cuestiones de orden afectivo y subjetivo.

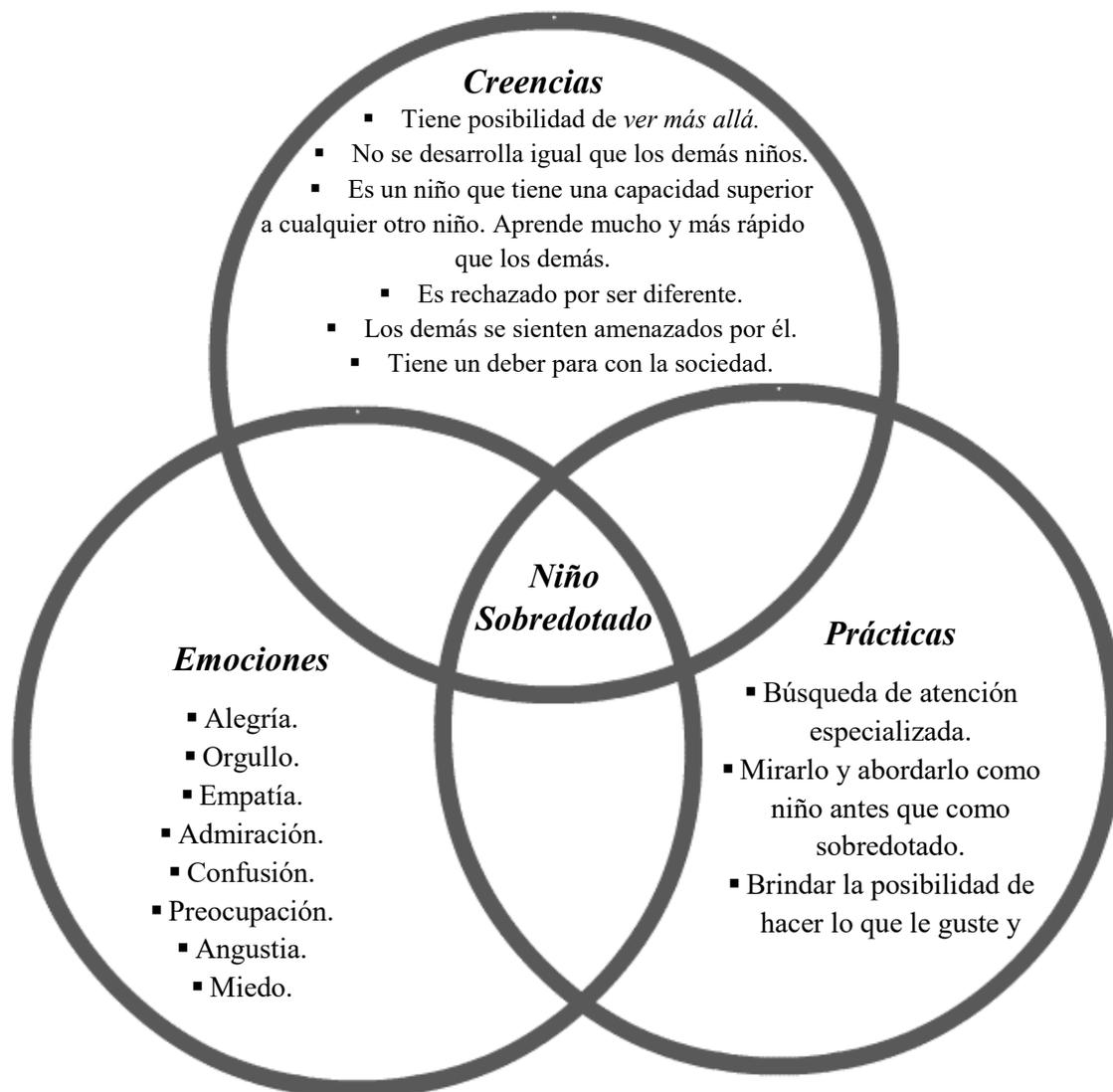


Figura 13. Creencias, emociones y prácticas con respecto a la figura “niño sobredotado” en el grupo de “padres de niños con sobredotación”.

8.3 Grupo 3. Profesionales de la institución

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo tres (ver figura 14), los cuales corresponden al objetivo de investigación “Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS acerca del “niño sobredotado” en el grupo *profesionales de la institución*”.

Es importante mencionar que en este grupo la RS del “niño sobredotado” se compone de elementos percibidos desde la experiencia y vivencia, individual y grupal, desde una mirada profesional e institucional que enmarca sus creencias y prácticas.

Creencias del grupo “Profesionales de la institución” con respecto al “Niño sobredotado”

Este grupo estuvo conformado por profesionales que, a partir de la institución, brindan atención a “niños sobredotados”, curiosamente, sólo uno de los participantes destaca el carácter del niño con referente a la etapa del desarrollo y las necesidades básicas que se presentan en ésta.

En general los participantes de este grupo, para describir la figura del “niño”, evocaron y enfatizaron rasgos afectivos. En este caso, la figura del “niño” es situada en una posición primordialmente pasiva, como receptora de las acciones del entorno, para posteriormente cambiar a una posición más activa, asociándola incluso con “posibilidades de cambio sociopolítico”.

- *“Es un ser humano que está entre el nacimiento hasta antes de la adolescencia [...] con necesidades inherentes al ser vivo como comer, respirar, recibir educación, cuidados, amor, atención, etc.”* Curie – M – 60 años
- *“Son como personas, que cuando los ves, es como una cosa bien grata, una oportunidad de poder hacer algo para una familia, para un país, para una sociedad”; “Es, como decirte, una oportunidad que puedes como manejar, es como la materia prima de un trabajo”; “Es una personita que podría llegar a cambiar las situaciones políticas y sociales, sólo necesita como un camino y para eso está el maestro”* Schopenhauer – H – 37 años

- *“Es una manifestación de un amor que viene a generar una serie de situaciones en la familia, emocionales, de amor, que llevan a los padres a reanudar su vida y a cambiar”; “Es el motor del mundo”* Morris – M – 36 años
- *“Es un tesoro, una esponja, maravillas, es un ser lleno de sabiduría, lleno de luz, de magia, es como la última oportunidad que creo que hay para que esto mejore en algún momento, es la opción”* Germain – M – 32 años

En cuanto a la representación que este grupo tiene de la figura del “niño”, ésta es descrita como variable de acuerdo a cada persona, y asociada a la actividad del juego, la creatividad y la curiosidad.

- *“Son seres humanos en crecimiento, en formación, entonces hay de todo”* Curie – M – 60 años
- *“Todos los niños son diferentes, los teóricos pueden definir ciertas características, pero cuando estás en el trabajo real ves que son diferentes”; “Lo que todos tienen es el juego, la imaginación, la creatividad, el desarrollo tan limpio”* Schopenhauer – H – 37 años
- *“A un niño siempre le va a gustar jugar, que lo amen, que lo apapachen, que lo cuiden, que se sienta amado, que jueguen con él”* Morris – M – 36 años
- *“Les gusta preguntar, jugar, conocer cosas nuevas, pero en general a los niños les gusta la diversión y con los años la vamos perdiendo”* Germain – M – 32 años

Con respecto a la representación de la figura “niño sobredotado” el grupo evoca un discurso más estructurado. Se observa frecuencia constante de los atributos que corresponden a la habilidad intelectual como buena memoria, comprensión/razonamiento, rapidez en el aprendizaje, creatividad, etc. Aunado a ello, en este grupo también se observó la atribución de una capacidad de “entender/ver más allá”, sin embargo, en este caso la comparación era con respecto a sus pariguales.

- *“Normalmente, son niños que pueden tener un C.I. alto, pueden ser muy creativos y que perseveran en lo que les interesa, son muy selectivos de manera que pueden estar en lo que les interesa muchísimo tiempo y en lo que no les interesa deciden pasar el menor tiempo posible o pasarlo de largo”; “En general tienen buena memoria, captan muy rápido la información y por tanto la repetición es innecesaria para ellos.” “Necesitan un mayor reto*

cognitivo que difícilmente encuentran de manera natural en casa, y en las escuelas muchísimo menos” Curie – M – 60 años

- *“Es un niño que tiene la capacidad más allá del estándar, que tiene la capacidad de pensamiento, de creatividad, más allá que un niño que no está etiquetado como una persona con sobredotación”; “En general son niños creativos, observadores, analíticos, que tienen buena memoria, que pueden comprender a una velocidad superior que el resto de los niños”; “Estos chicos sí comprenden su entorno” Germain – M – 32 años*
- *“Los niños sobredotados ven una estructura totalmente diferente que un niño regular pues no las ve” “Ellos ven la vida de otra manera, desde otro contexto, y eso hace que mucha gente los considere adultos y no necesariamente es así” Morris – M – 36 años*

Al evocar la figura del “niño sobredotado”, este grupo enfatiza la separación de la cualidad de sobredotación con la constitución del individuo como niño a quien se le debe mirar como tal.

- *“Para mí un niño sobredotado, o sea, primero que nada, es evidente que es un niño” Curie – M – 60 años*
- *“Un niño sobredotado sólo tienen una capacidad intelectual superior a los niños de su edad, pero sigue siendo un niño”; “Sigue siendo un niño, sólo con un talento en el área cognitiva, pero no quiere decir que sea talentoso en todo” Germain – M – 32 años*
- *“Se le debe tratar como en la edad que tiene y en ese momento y en la edad que tiene” Morris – M – 36 años*
- *“Un niño sobredotado es un niño a final de cuentas, como es algo extraño como un súper héroe, solamente es un niño” Schopenhauer – H – 37 años*

En la representación de este grupo, la figura “niño sobredotado” es victimizada, se asocia a conductas de rechazo, tanto familiar como por parte de sus pariguales/compañeros escolares y autoridades, como profesores.

- *“Tienen como ciertas características diferentes, entonces son como rechazados por una sociedad”; “Las personas ven diferente y luego, luego empiezan a señalar”; “Casi todos los niños que tenemos tienen problemas en la escuela, son rechazados, **bulleados**, o incluso en sus familias” Schopenhauer – H – 37 años*
- *“Es como social, este rollo de vamos a marcar al que es diferente, es cultural, y sobre esa marca voy a ver cómo te daño” Morris – M – 36 años*

- *“No hay una buena recepción para el niño, los padres a veces se aterrorizan de tener un niño sobredotado porque piensan que va a ser un problema”; “Reciben mucho **bullying**, que en mi opinión es propiciado por los maestros” “Con el bullying y el rechazo, lo último que piensan es que es un niño sobredotado, piensan que son tontos, mal portados y eso los lleva a un problema de autoestima y autoconcepto” Curie – M – 60 años*
- *“Son niños que la pasan mal, son niños etiquetados, son niños que pueden sufrir bullying, no sólo de los compañeros, también de los maestros”; “Los niños que llegaban y no habían sido diagnosticados llevaban una vida normal, eran mucho más felices que los que habían sido diagnosticados desde los cuatro años y tomaban terapia y demás” Germain – M – 32 años*
 Germain – M – 32 años

A este grupo, la figura “niño sobredotado” le plantea una disonancia cognitiva, que generalizan a las demás personas, debido a la disparidad que perciben entre el desarrollo emocional, conductual e intelectual.

- *“Los papás dicen **-pues por un lado es un niño, pero me da respuestas de adulto - entonces no saben equilibrar, como entender**” Germain – M – 32 años*
- *“El choque entre ver a un niño de una edad, con un pensamiento de hasta 10 años más, pero con comportamiento de su edad o menos” Morris – M – 36 años*

La representación de la figura “niño sobredotado” en este grupo también se impregna de ambivalencia, los participantes sostienen la creencia de que no es favorable asignarles la etiqueta de sobredotado pues atribuyen a los niños una actitud de superioridad o soberbia al saberse más capaces. Sin embargo, todos los participantes de este grupo hablaron de la importancia en la identificación de estos niños para el desarrollo de sus capacidades.

- *“Hay que aprender como sociedad a no engrandecerlos tanto”; “Tratarlos lo más normal, darles límites, estructura, amor y atender su parte afectiva”; “Hay que tener cuidado de cuánto daño puedes hacerle a una personita al ponerle etiquetas y presionarlos y exigirles” Germain – M – 32 años*

- *“El niño sobredotado es presencioso y dice -pues es que yo soy inteligente ¿para qué voy a la escuela? o tú no me puedes decir nada porque yo soy inteligente”* Schopenhauer – H – 37 años

Con respecto a la relación entre el género y la sobredotación, este grupo carece de un acuerdo conceptual; por una parte, se plantea que el género se juega de la misma manera que en otros ámbitos, y por otra, se infiere a partir de la experiencia en la institución que existe predominancia en el sexo género masculino.

- *“El género juega el mismo papel que en cualquier otro ámbito de la cultura”* Germain – M – 32 años
- *“Hay predominancia en hombres, eso hemos visto”* Schopenhauer – H - 37 años

En este grupo se manifiesta nuevamente la falta de información adecuada para las familias de los “niños sobredotados” y la sociedad en general. Refieren la constante interacción con mitos y tabúes correspondientes a los estereotipos e imagen “clásica” del “sobredotado” en los medios. Asocian esta tergiversación de la información con las malas prácticas, además de las conductas y actitudes de rechazo y agresión para con los “niños sobredotados”.

- *“Hay una mal información no sé de quién, si de los medios de comunicación, si de la sociedad, si a ellos se los platicaron, no sé de donde viene esa manipulación”* Schopenhauer – H – 37 años
- *“Muchas personas no tienen información, no saben ni qué es sobredotación”* Morris – M – 36 años
- *“Los papás están llenos de tabúes, están llenos de cosas raras que les comentan y que ven en la televisión”* Schopenhauer – H – 37 años
- *“Seguimos llenos de mitos: **el sobredotado tiene que hacer bien todo, a los maestros y papás les encanta tener un niño sobredotado, etc.**”; “Se necesita poner a la luz del mundo los mitos y educar a los padres y maestros para poder darles una esperanza de vida a estos niños”* Curie – M – 60 años

Emociones evocadas por el grupo “Profesionales de la institución” con respecto al “Niño sobredotado”

Las emociones evocadas en este grupo, con respecto del “niño sobredotado”, hacen énfasis en sentimientos de compromiso y responsabilidad para con esta población que consideran vulnerable.

- *“Ahora siento que tengo una obligación para con estos niños”* Germain – M – 32 años
- *“Salvarlos de una historia de tristeza, de descalificación, de baja autoestima, de delincuencia, sobre todo en estos tiempos”* Curie – M – 60 años

También se observó la evocación de sentimientos de compasión y empatía al considerar la situación que “sufren” estos niños.

- *“Pobres, tener que cargar la expectativa de los demás”* Germain – M – 32 años
- *“Yo creo que es muy pesado [...] no sentirse parte de un grupo y a lo mejor ni sentirse parte de la familia, porque **son muy raros, son los diferentes**, muchas veces hasta pueden decirles que **están locos**”* Morris – M – 36 años

Por otra parte, con respecto a la labor institucional, los participantes refirieron emociones de enojo y frustración con respecto al sistema de priorización de la misma.

- *“En general se dan sentimientos negativos como enojo porque en la institución a veces no importan tanto los niños sino otras cosas”* Germain – M – 32 años

Prácticas referidas por el grupo “Profesionales de la institución” con respecto al “Niño sobredotado”

Las prácticas hacia el “niño sobredotado”, por parte de los participantes de este grupo, están encuadradas por las obligaciones laborales que representan y corresponden a su posición en la institución. Sin embargo, los participantes refieren que, aunque los lineamientos institucionales

tienen ciertos objetivos, ellos complementan sus prácticas y toman en cuenta a los niños como personas y atienden a los intereses de los mismos.

- *“Aquí hay actividades para que puedan ver las posibilidades que tienen”; “Tratamos de que puedan entender ser libres y a la vez integrarse bien en una sociedad”; “Se trabaja con los papás para que primero entiendan qué tipo de niño tienen, qué características, cómo son, conceptos, y cuando entienden, empezamos” Schopenhauer – H - 37 años*
- *“Tendríamos que buscar qué lo hace feliz y, en la medida de eso, explotar o potencializar esos talentos, para ellos, para que le beneficien a él” Germain – M – 32 años*
- *“Con que los niños estén realizando un proyecto en donde se reten, estén felices, hagan lo que realmente quieren hacer, pregunten, investiguen, etc. Eso compensa, de alguna manera, el déficit que tienen en su casa y a veces en la escuela” Curie – M – 60 años*

Uno de los miembros de este grupo, quien tiene mayor experiencia en el tema, fue la única en referir prácticas de otros “profesionales” e instituciones, refiriendo que es muy común encontrar que tales pseudoprofesionales abusen de la situación de desconocimiento de las familias de los “niños sobredotados”.

- *“Existe mucha inconsciencia de parte de los profesionales que abusan haciendo gastar a las familias” Curie – M – 60 años*

Con respecto a las prácticas y lineamientos institucionales, el grupo refiere que es común que las autoridades prioricen otros aspectos antes que a los niños. Durante los meses de trabajo etnográfico se observó tal situación como constante, donde los aspectos políticos se anteponían a la situación de brindar atención adecuada a esta población.

- *“En la institución a veces no importan tanto los niños sino otras cosas” Germain – M – 32 años*
- *“En la institución a veces se tienen que atender primero otras cosas” Schopenhauer – H – 37 años*

Trabajo etnográfico

Una de las observaciones de mayor relevancia durante el periodo de observación participante, fue que el personal que integraba el equipo de trabajo no estaba cualificado para brindar atención a niños con sobredotación pues no tenían preparación profesional ni experiencia laboral en el área o con población con dichas características.

Por otra parte, es conveniente recordar que la fase de trabajo etnográfico, realizado al inicio del estudio, y la fase de recolección de datos a partir de técnicas psicológicas, fueron llevadas a cabo con tiempo de diferencia, lo que permitió observar, de manera similar a un “pre” y “post” test, las prácticas realizadas en la institución.

En el inicio del proyecto fue frecuente escuchar frases como “A ver, así a ojo de buen cubero ¿Cuántos no son sobredotados?” o “Si los demás nos adaptamos, ellos también tienen que aprender a adaptarse, ni modo”, éstas posiciones, al menos durante la recolección de datos de la tercera fase, se observaron modificadas, tendiendo a tomar en cuenta mayormente al niño como persona.

Revisión documental

Durante esta fase, se encontró un amplio acervo de textos y multimedia, acerca del tema de niños con sobredotación, dirigida a los profesionales de la educación y la salud mental, sin embargo, ésta se centraba en la potencialización de las habilidades cognitivas y el desempeño académico, además, gran parte de la información provenía de países como España y Estados Unidos, por lo que no empataba con las particularidades y necesidades de la población en México.

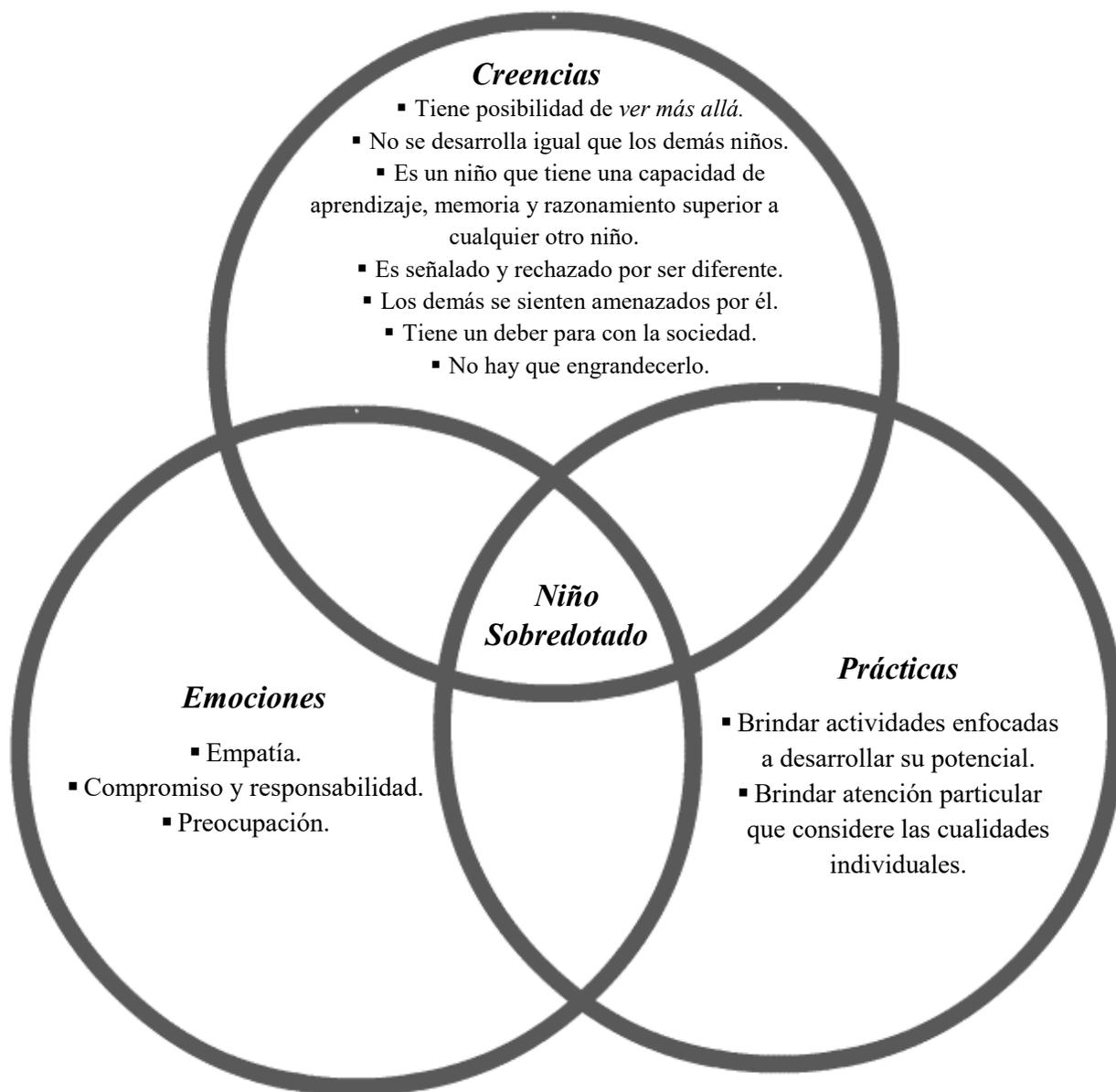


Figura 14. *Creencias, emociones y prácticas con respecto a la figura “niño sobredotado” en el grupo de “profesionales de la institución”.*

8.4 Grupo 4. Legos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo cuatro (ver figura 15), los cuales corresponden al objetivo de investigación “Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo de *legos*”.

Cabe recordar que este grupo carece de formación acerca del tema de sobredotación y “niños sobredotados”.

Creencias del grupo “Legos” con respecto al “Niño sobredotado”

La figura del “niño” en este grupo nuevamente es asociada a un individuo receptivo que está en aprendizaje, también es asociada a la actividad del juego, así como la libertad y emociones de alegría y felicidad.

- *“Es un ser que no tiene cohibiciones, que es libre y que vive la felicidad”* Sócrates – H – 41 años
- *“Es un ser que está en aprendizaje de la vida, le gusta jugar y le gusta mucho aprender, pero a su modo”* Hypatia – M – 27 años
- *“Es un ser que puede ser el producto de una relación amorosa [...] y hay que ponerle mucha atención. Es como una esponjita, hay que enseñarle buenos modales, buenos tratos y un ambiente muy cordial”* Darwin – H – 60 años

Con respecto a la representación que tiene este grupo acerca de la figura “niño sobredotado”, ésta se enmarca en los estereotipos generalizados y difundidos mediáticamente sobre él, el propio discurso que comparten, hace referencia a fuentes de información mediáticas. Los participantes refieren atributos como capacidad de hacer cosas extraordinarias, y aprendizaje a mayor velocidad y permanente.

- *“He escuchado que es un niño que, tanto a nivel intelectual y puede ser físico, puede hacer cosas extraordinarias que otro niño no lo puede hacer”; “Por lo que he visto en la televisión, hay niños que desde muy chiquitos les enseñan”* Sócrates – H – 41 años

- *“Supongo que es un niño que rebasa los límites de otros niños, o sea que tiene más capacidades que otros niños”* Hypatia – M – 27 años
- *“Tengo la idea de que son unos niños que aprenden muy rápido y se les graba todo lo que aprenden”* Darwin – H – 60 años

El grupo asocia al “niño sobredotado” con el juego y la diversión como lo hace con la figura del “niño”, sin embargo, al “niño sobredotado” le atribuyen un mayor interés por conocer el mundo que le rodea, y este interés lo centran en las ciencias o las matemáticas.

- *“Yo creo que, igual que a todos los niños les gusta jugar, ensuciarse, divertirse... Aunque sí me han tocado niños que disfrutaban del estudio y como somos todos diferentes de forma de pensar...”* Sócrates – H – 41 años
- *“Les gusta lo mismo que a otros niños, solamente que tienen otro tipo de capacidades en las cuales los otros todavía no las pueden desarrollar”; “Quizá a lo mejor ciencia o algo así sea más fácil que les llegue a interesar”* Hypatia – M – 27 años
- *“No se conforman con jugar juegos normales, sino que ellos quieren conocer más, no son igual que el general de los niños normales”* Darwin – H – 60 años

En la RS de este grupo acerca del “niño sobredotado” la capacidad “superior” que tienen estos niños es extendida a las áreas emocional y social, siendo así que para los participantes, el “niño sobredotado” es aquel que presenta madurez, regulación emocional desarrollada, así como habilidades sociales elevadas, además el “niño sobredotado” despliega conductas intachables acordes a una edad y experiencia de vida avanzadas, aunque él aún se encuentre en una etapa de desarrollo inicial.

- *“Al tener el conocimiento y al conocer el comportamiento humano, ellos deben tener la capacidad de manejarlo, deben controlar sus emociones y pienso que también, al ser superdotado en las matemáticas y en las ciencias también lo van a ser en el conocimiento moral”; “Yo creo que van a entender más rápido el sentido de la vida, pueden adelantarse a los adultos y la experiencia de vida por todo el conocimiento que pueden asimilar antes”; “Pienso que actúan como adultos o al menos como adolescentes, van muy adelantados y también en lo intelectual y en la madurez como personas”* Darwin – H – 60 años

- *“Yo creo que a lo mejor un niño sobredotado tiene más control de sus emociones o en su forma de pensar o en las capacidades que tiene” Sócrates – H – 41 años*

Respecto a la relación entre género y sobredotación, para este grupo la cuestión del género está en función de la cultura más que de la capacidad superior.

- *“He escuchado más de niños que de niñas. Yo creo que el niño como es más libre desde pequeño por el concepto machista que tenemos aquí en México y la niña tiene que estar quietecita” Sócrates – H – 41 años*
- *“A lo mejor aquí en México tendría más ventajas el niño por ser hombre” Darwin – H – 60 años*

Emociones evocadas por el grupo “Legos” con respecto al “Niño sobredotado”

En este grupo, la evocación de emociones se vio “limitada” por la falta de convivencia con la figura “niño sobredotado”, sin embargo, se observó que los participantes mostraban mayormente emociones de curiosidad y miedo al evocar la imagen del “niño sobredotado”.

- *“A lo mejor me sentiría orgulloso de él por ser un hijo excepcional, pero a lo mejor me sentiría también con miedo, me tendría que preparar, tendría que investigar” Sócrates – H – 41 años*
- *“Padre, seguro me enseñaría muchísimo, seguramente puedes hablar con él de cualquier cosa, no habría límite” Hypatia – M – 27 años*

Por otra parte, en el grupo se observó la atribución, a otras personas, de sensaciones de intimidación e inferioridad ante el “niño sobredotado” debido a la capacidad superior que tiene la figura de representación para este grupo.

- *“Los demás se sienten intimidados, en general las personas siempre tratan a los niños como menos, entonces creo que el que un niño tenga una inteligencia bastante elevada y pueda llegar a rebasarte va a causar en las personas cierto rechazo” Hypatia – M – 27 años*

Prácticas referidas por el grupo “Legos” con respecto al “Niño sobredotado”

Al evocar la figura del “niño sobredotado”, los participantes del grupo refirieron, desde su imaginario, que sus prácticas estarían dirigidas al desarrollo de las habilidades del niño, buscando apoyo de instituciones y/o profesionales, así como medios y recursos.

- *“Aprovechar que tiene esa habilidad, ese don, pero sin forzarlo, o sea que se le vayan dando las cosas de forma natural”;* *“Me tendría que preparar, tendría que investigar”* Sócrates – H – 41 años
- *“Fomentarlo, inclusive sacarlo del país para desarrollar su habilidad como fuera, aunque me endeudara”* Darwin – H – 60 años

Trabajo etnográfico

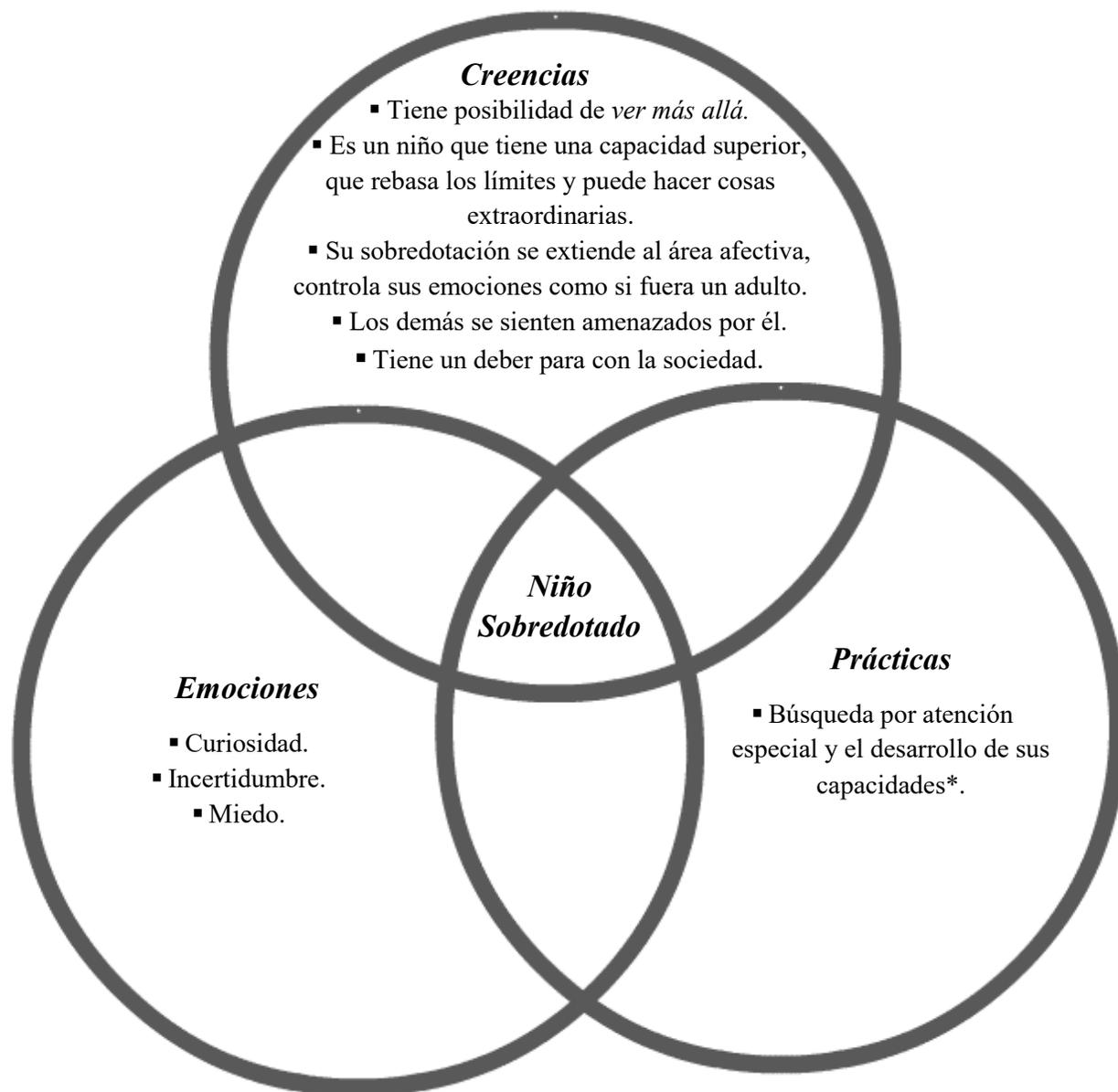
Durante esta fase no se trabajó directamente con un grupo lego, sin embargo, constantemente se mantuvieron charlas cotidianas personas que carecían de información acerca del tema. Se observó, que, en el general, aquellos que no interactúan con niños diagnosticados como sobredotados y no tienen conocimiento acerca de sus características, tienden a idealizarlos y colocarlos en una posición de saber y capacidad superior a la norma, además conservan mitos y estereotipos en su RS, tales como: *son excelentes en todas las áreas, tienen conocimiento del desarrollo humano y por ende su desarrollo moral es adelantado, son genios.*

También se identificó la presencia de creencias como *“los niños sobredotados pueden cambiar el mundo”*, *“son niños que entienden más allá de los que los demás”*.

Revisión documental

Dentro de la información recolectada, se encontró que diferentes autores señalan una gran escasez, en la comunidad lego, de información acerca de los niños con capacidades intelectuales

superiores. En estudios se afirma que lo anterior genera un mal entendimiento de estos niños y puede devenir en conductas de rechazo y abuso hacia los mismos. Por ello se considera de gran relevancia comenzar a construir canales de comunicación que brinden información a la comunidad no científica.



*Es importante recordar que este grupo no tiene interacción con la figura “niño sobredotado”, por lo que su respuesta es evocada desde el imaginario

Figura 15. *Creencias, emociones y prácticas con respecto a la figura “niño sobredotado” en el grupo de “legos”.*

8.5 Grupo 5. Legos pares

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo cinco (ver figura 16), los cuales corresponden al objetivo de investigación “Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo *legos pares*”.

Cabe recordar que este grupo carece de formación acerca del tema de sobredotación y niños sobredotados. Además, este grupo estuvo conformado por participantes en la etapa de niñez.

Creencias del grupo “Legos pares” con respecto al “Niño sobredotado”

En este grupo la figura del “niño sobredotado” también es asociada a un aumento de capacidades y esto se plantea en comparación con el resto de las personas en general, sin embargo, a diferencia de los demás grupos, los participantes aquí no encuadran estas capacidades sólo con respecto al ámbito académico.

- *“Un niño que es muy inteligente, que lo han notado todos y como lo notaron tanto lo llevan a la escuela antes”* Da Vinci – H – 8 años
- *“Una persona que tiene diferentes cualidades, más que los demás”* Bach – H – 12 años
- *“Un niño que sabe hacer más cosas o tiene una capacidad diferente, más desarrollada que las otras personas”* Newton – H – 12 años

En la representación que este grupo tiene acerca del “niño sobredotado”, éste es asociado con dificultades para relacionarse con otros debido a que “son diferentes” aunado a que los otros pueden tener sentimientos de envidia y por consecuencia actitudes de rechazo.

- *“Les cuesta un poco de trabajo porque algunos se burlan de los inteligentes”* Da Vinci – H – 8 años
- *“Diferente, a lo mejor un poco más cerrados, porque son diferentes y a lo mejor se sienten extraños”* Newton – H – 12 años
- *“Los tratan mal por envidia de las cualidades que las otras personas no tienen”* Bach – H – 12 años

Emociones evocadas por el grupo “Legos pares” con respecto al “Niño sobredotado”

Con respecto a las emociones presentadas por este grupo al evocar la imagen del “niño sobredotado”, en un primer momento se observaron sensaciones de extrañeza, curiosidad e intriga al respecto de estos niños entendiéndolos como “diferentes”, sin embargo, al transcurrir las entrevistas los participantes se mostraron con naturalidad, agregaron que para ellos no sería algo extraño y no sabrían si realmente tendrían alguna emoción en particular o sólo sería algo normal interactuar con un “niño sobredotado”.

- *“Bien, si querría ser su amigo”* Da Vinci – H – 8 años
- *“Afortunado por conocer a una persona diferente, o simplemente, como siempre”* Bach - H – 12 años
- *“Sería extraño, porque piensan diferente y tienen capacidades diferentes”* Newton – H – 12 años

Prácticas referidas por el grupo “Legos pares” con respecto al “Niño sobredotado”

Con respecto a la evocación de prácticas de este grupo, los participantes expresaron puntos de vista diferentes. Por un lado, se planteó el interactuar con ellos de forma “normal” como con cualquier otra persona, y, por otra parte, se resaltó una sensación de extrañeza en la convivencia con un “niño sobredotado” debido a las atribuciones de “pensamiento y capacidades diferentes”.

- *“Si querría ser su amigo”* Da Vinci – H – 8 años
- *“Sería extraño, porque piensan diferente y tienen capacidades diferentes”* Newton – H – 12 años

Observaciones adicionales del grupo “Legos pares” con respecto al “Niño sobredotado”

A pesar de que en la representación de la figura del “niño sobredotado” de este grupo se observó la atribución de “diferente” y sensaciones de “extrañeza” ante la evocación del mismo,

este grupo afirmó en varias ocasiones que el “niño sobredotado” es una persona “normal” igual que las demás personas, recatando que existen diferencias entre todos los individuos.

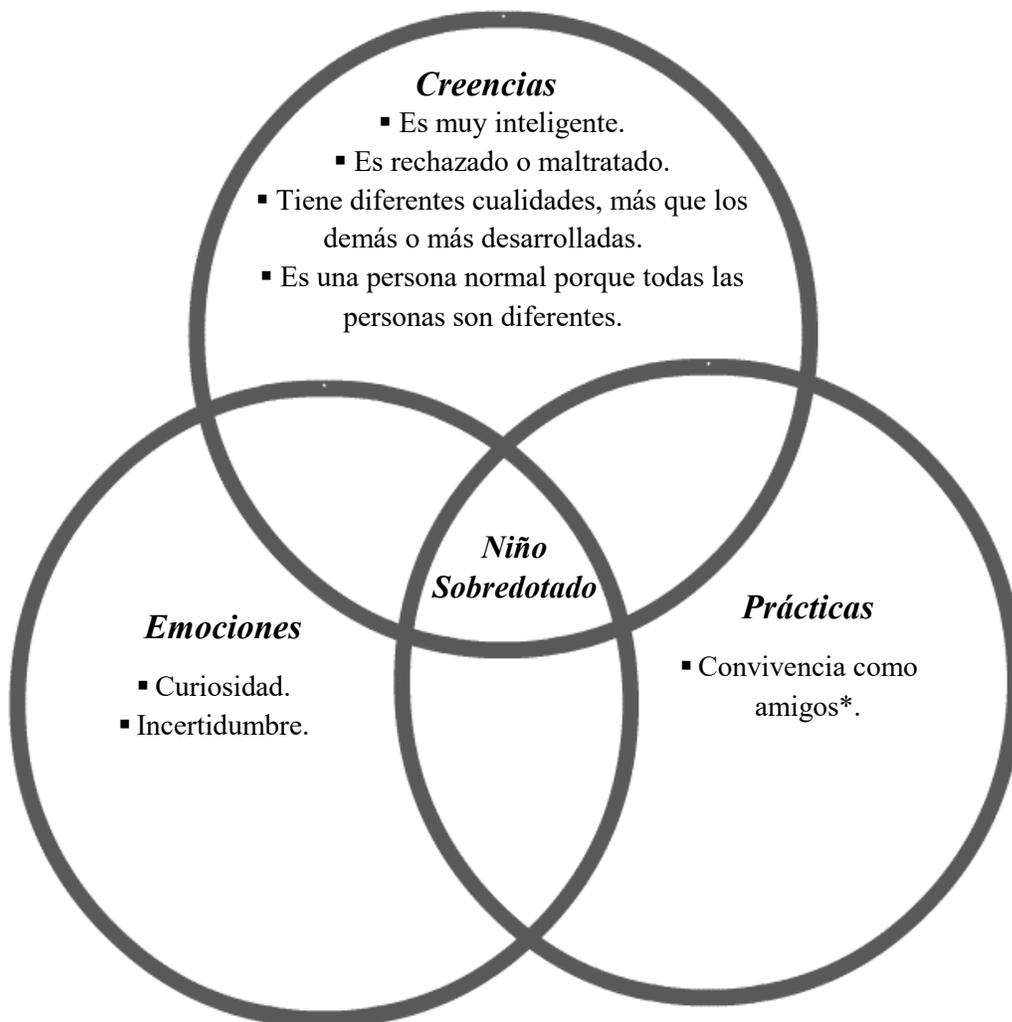
- *“Son personas normales porque todas las personas son diferentes”* Bach – H – 12 años
- *“Bien, son como nosotros”* Da Vinci – H – 8 años

Trabajo etnográfico

En esta fase no se tuvo contacto con personas de esta categoría por lo que no se reportan datos y se sugiere atender directamente a éste segmento de población en futuras investigaciones.

Revisión documental

En la literatura consultada se observó que los autores afirman que los niños que tienen una capacidad intelectual normal tienen dificultad para relacionarse, y acaso aceptar a los niños con sobredotación debido a la falta de comprensión y brecha en la comunicación por el lenguaje empleado, además de los distintos intereses.



Es importante recordar que este grupo no tiene interacción con la figura “niño sobredotado”, por lo que su respuesta es evocada desde el imaginario

Figura 16. *Creencias, emociones y prácticas con respecto a la figura “niño sobredotado” en el grupo de “legos pares”.*

Capítulo IX

9. Discusión

Las RS, como sistemas de significados que clasifican, categorizan y nombran personas, objetos y sucesos, son construcciones sociales porque son constituidas y compartidas por el grupo social de pertenencia, cuya identidad les proporciona a sus miembros valores, códigos e ideologías con que aprehenden e interpretan los contextos espacio-temporales donde se hallan situados, de tal forma que las RS expresan, a través de diversos lenguajes, las relaciones que los individuos y los grupos mantienen con el mundo que les rodea y los otros (Jodelet y Guerrero, 2000).

Para que una RS emerja es necesario que el objeto de representación cubra con ciertas condiciones (ver capítulo IV), en el caso de la figura “niño sobredotado” éstas se cumplen de la siguiente manera:

Condición 1: *Dispersión de la información.* Durante la investigación se observó que existe poca información científica accesible y comprensible, tanto para las familias, como para los niños, acerca de lo que es e implica, social, afectiva y cognitivamente, la sobredotación intelectual en niños. En el caso de los profesionales se notó que para la obtención de información adecuada y actualizada aún existen algunas barreras culturales como la diferencia de contextos de donde ésta procede, en este caso, gran parte de la información en español proviene de España; el idioma, varios de los estudios más recientes y de las organizaciones internacionales reconocidas se encuentran en Estados Unidos y/o utilizan el Inglés como idioma oficial; las costumbres y las percepciones del fenómeno, además de ser un tema recientemente abordado. Por su parte, los grupos legos sólo habían obtenido información presentada en medios de comunicación masiva invadida de mitos y fantasías.

Condición 2: *Focalización.* Esta condición se puede observar de dos maneras. Primero, a lo largo de la historia, la atención a las personas con sobredotación se vio centrada en las cuestiones académicas y de producción científica y tecnológica. Se les procuraba por sus posibles aportes a la sociedad y la cultura. Es hasta finales de los 80's y principio de los 90's que comienza a darse un interés en atender otras áreas del desarrollo de estas personas.

Por otra parte, al analizar la RS encontrada en cada grupo se observó que el grupo de legos se encuentra interesado en las posibles contribuciones de esta población a la sociedad, el aprovechamiento de su potencial al servicio social. Los profesionales enfocan su energía en el desarrollo de las cualidades potenciales de los niños, así como en participar en su formación como personas. El grupo de padres centró su atención en los ámbitos afectivo y social de los niños, muestran gran preocupación por su *estar* en el mundo.

Por último, los niños con sobredotación conjuntan los aspectos encontrados en los diferentes grupos, se ven interesados en aprender y desarrollar sus habilidades y cualidades no sólo para ponerlas al servicio de una sociedad sino también por el gusto de aprender y crear; aquellos que sufren situaciones de bullying se muestran sensibles y preocupados con respecto a su entorno social, se esfuerzan por incluirse en sus grupos de pares más próximos.

Condición 3: *Presión a la inferencia.* Al primer contacto con la información mediática que circula acerca del tema de sobredotación intelectual en niños, encontrada en películas (Good Will Hunting, 1997; Vitus, 2006; Limitless, 2011; Ender's Game, 2013; Lucy, 2014; The Imitation Game, 2014, entre otras), series televisivas (Malcom in the middle, 2000; Dr. House, 2004; The Big Bang Theory, 2007; Sherlock Holmes, 2010), noticias electrónicas, entre otras, cuatro de los cinco grupos (exceptuando el de niños

sobredotados), manifestaron haber llegado a la conclusión de que los “niños sobredotados” *lo pueden casi todo*, pues si son sobredotados entienden cualquier cosa de manera fácil y en poco tiempo, además aquello que aprenden no lo olvidan por ningún motivo.

Posteriormente, los profesionales, al entrar en contacto y convivir de manera próxima con los “niños sobredotados”, no sólo como imagen sino como sujetos hablantes, sintientes, comienzan a recibir mayor información relevante del fenómeno con la que llevan a cabo procesos de objetivación y anclaje que les permite transformar su anterior RS de la figura.

Por su parte, los padres viven dos momentos de transformación de la RS que de su hijo tienen, el primero al saberle “sobredotado”, recurriendo a las fantasías y mitificación mediáticas. El segundo al modificar la imagen comercial del “niño genio”, objetivarla y anclarla a la figura del niño con el que están en contacto.

Al explorar la RS de la figura “niño sobredotado” que se tiene en el grupo de participantes del PIDASI y el grupo lego, se encontró contenido hegemónico (ver capítulo IV), quizá apprehendido e interiorizado a partir de los procesos de objetivación y anclaje que ha sufrido el discurso científico, acerca de la “sobredotación” y del “niño sobredotado”, para llegar al discurso cotidiano, ya sea por medio de las instituciones, los profesionales o fuentes mediáticas.

Entre las creencias dominantes compartidas por el grupo se encontraron “*posibilidad de ver más allá que los demás, entender y cambiar el mundo*” (Darwin, 60 años), “*son personas diferentes, especiales*” (Noether, 36 años), “*tienen ventajas sobre los demás*” (Schopenhauer, 37 años; Fleming, 12 años), así como “*deber para con ellos*” (Picasso, 41 años); destacan atributos como coeficiente intelectual elevado, creatividad ampliamente desarrollada, capacidad de memoria elevada, aprendizaje y comprensión a mayor velocidad; dentro de las practicas comunes

se observa un interés y búsqueda del desarrollo de las habilidades potenciales de estos niños, así como un *trato especial acorde a su condición*; las emociones evocadas, de manera general entre los grupos, fueron de asombro ante las potencialidades de los chicos y esperanza pues, comentan, *ellos pueden cambiar el mundo*.

En los cinco grupos se pudo observó el ejercicio de la función de saber y argumentación racional al momento de encontrar vacíos en su información para explicar lo que ellos conocen como “niño sobredotado”. En los grupos uno dos y tres se observó la operación de las funciones identitarias y de coordinación grupal, encontrando una fuerte cohesión entre los participantes, entre ellos se identifican como *equipo* que trabaja en favor de *sus* niños con sobredotación.

Por otra parte, al explorar la representación del “niño sobredotado” en cada grupo ésta se observó polarizada y matizada entre grupos y dentro de cada uno, encontrando también, la presencia de contenido emancipado, que, en el caso del grupo de profesionales, el de padres y el de niños con sobredotación, se atribuyen a la interacción con la figura de autoridad, la institución, y la información *científica* que encuentran; en el caso de los grupos lego y legos pares, se identificaron fuentes mediáticas como principales referentes.

Esta información se corresponde a los objetivos de investigación antes planteados y se presenta continuación:

1) Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo “niños con sobredotación”.

Se observó que los niños con sobredotación, quienes participaron desempeñando dos roles simultáneos en esta investigación -como grupo y objeto de estudio- han elaborado la

representación de la figura “niño sobredotado”, principalmente, a partir de la interiorización de elementos de los discursos parentales e institucionales.

Un ejemplo de ello fue observado en el discurso compartido de niños y padres, donde ambos atribuían al “niño sobredotado” la responsabilidad de ayudar a los demás, a la sociedad. Al respecto, Palacios (2012), menciona que las personas generan un sentido de pertenencia a ciertas categorías con las cuales se identifican y generan, de acuerdo a Valera (1997, p. 2 en Palacios, 2012, p. 188), “un conjunto de autoatribuciones (endogrupales) y heteroatribuciones (del exogrupo hacia el endogrupo)”, aunque en ello también podrían jugar un papel relevante la influencia social y/o el moldeamiento parental.

En este grupo se observan *huecos* de información acerca de lo que es la “sobredotación” y lo que es un “niño sobredotado”, se cree que estos tienen su origen en los procesos de objetivación y anclaje de los discursos, paternal e institucional, todavía no establecidos y en transformación. Sin embargo, esto no impidió a los niños generar una identificación con la etiqueta “niño sobredotado” y con los elementos asociados a la misma.

Dentro de las creencias de este grupo, aparece con frecuencia que son niños que “*Son más inteligentes, saben más*” (Polgar, 8 años), “*Tienen más posibilidades de ser alguien en la vida*” (Fleming, 12 años), éstas se expresan con emociones de alegría y esperanza.

Al estar con otros niños con sobredotación se observa cómo se ejercen funciones identitarias brindando un sentido de pertenencia que expresan de la siguiente manera, “*Bonito porque sientes que no eres el único rarito, todos son raritos... Bueno no te sientes rarito porque todos los demás son iguales a ti*” (Beauvoir, 10 años), “*Me siento a gusto porque comparten mis mismas ideas y pensamientos*” (Fleming, 12 años), “*Bien. Lo que más me gusta es que puedo*

hacer experimentos con mis amigos que también son sobredotados” (Hawking, 9 años). En estas expresiones es posible identificar sensaciones de tranquilidad y agrado al estar con los iguales.

Por otra parte, el “niño sobredotado”, para este grupo, también está asociado con emociones de frustración tristeza y enojo generadas a partir de las prácticas de demanda, rechazo y abuso que han experimentado por parte de su entorno. Los participantes comentaron *“Los demás piensan que los niños sobredotados son muy presumidos. Que no son sobredotados, que nada más son inteligentes porque estudian mucho” (Beauvoir, 10 años), “No hacen tantos amigos ni se llevan bien con los maestros porque saben más que ellos” (Polgar, 8 años), “si somos sobredotados, pero también somos niños” (Beauvoir, 10 años; Hawking, 9 años).*

Lo anterior, concuerda con las observaciones de Sartre y Acereda (1998b), cuando comentan que la sobredotación no es algo que se pueda mostrar sin riesgo a ser rechazado. Un niño que supera con creces el nivel medio de sus compañeros, puede ser objeto de críticas o aislamiento social por parte de sus pares, de sus profesores, e incluso, de su familia.

2) Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo “padres de niños con sobredotación”.

Los participantes de este grupo expresaron no estar seguros de lo que es un “niño sobredotado” balanceándose entre la negación del concepto, la falta de entendimiento y la ausencia de información que les satisficiera. Conviene recordar, que, en este grupo, la representación del “niño sobredotado” parte de la experiencia subjetiva de los participantes para con sus hijos diagnosticados con sobredotación.

En sus creencias se escucha que los niños sobredotados *“no se desarrollan igual que otros niños” (Noether, 36 años), “Un niño que tiene una capacidad un poquito más superior que*

cualquier otro niño” (Picasso, 41 años) y, a partir de la objetivación del discurso institucional, han anclado a su representación de la figura, atributos como inteligencia superior al común de la gente, capacidad de pensamiento elevada, aprendizaje acelerado, entre otras, a partir de esto han inferido que los niños con sobredotación necesitan más actividades que desarrollen su potencial intelectual.

A partir de ello, se ha transformado la representación que tenían de sus hijos, ha cambiado la forma verlos e interactuar con ellos, pues son ahora “niños sobredotados”, y comienzan a operar las funciones de orientación y justificación para la búsqueda del enriquecimiento, desarrollo y potencialización de sus habilidades, que, en algunos casos, han derivado en una sobredemanda descontextualizada al presente afectivo y social del “niño sobredotado”, además de en la creación de conflictos en el núcleo familiar debido a los cambios y efectos que reciben los miembros.

Lo anterior concuerda con lo señalado por Martín (como se citó en Chávez, Zacatelco, y Acle, 2009), quien comentó que los padres pueden reaccionar de diferentes formas al enterarse de que su hijo tiene sobredotación, sus conductas pueden ir desde expresar preocupación, ansiedad y confusión o incluso sentirse frustrados al no saber qué hacer o, en el caso contrario, reaccionan de tal forma que les programan actividades adicionales al salir de la escuela y les exigen altas calificaciones.

Los padres muestran una actitud ambivalente ante los “niños sobredotados” pues, por una parte, se les dice que son excepcionales y capaces de hacer cosas que los demás no podrían, esto representa para ellos, sí una oportunidad y esperanza de que sus hijos sobresalgan y logren tener éxito, pero al mismo tiempo les significa miedo y angustia al *no saber qué hacer para ayudarles* (Noether, 36 años; Hilton, 31 años; Edison, 33 años; Picasso, 41 años); por otra parte, saben del

potencial que los niños poseen, se empeñan en favorecerlo y cuando no ven que sea aprovechado, como ellos querrían, se desatan emociones de frustración y enojo.

3) Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo “profesionales de la institución”.

Tres de los participantes del “grupo de profesionales” con quienes se trabajó, en la fase de aplicación de técnicas psicológicas, comenzaron su labor con los “niños sobredotados” participantes del PIDASI, sin haber realizado una formación académica y ni experiencia profesional con esta población. De la misma manera, el total de miembros del primer equipo de trabajo con el que se llevó a cabo la fase etnográfica carecía de formación teórica y experiencia práctica.

Lo anterior no cumple con lo referido por algunos autores especializados en el tema, como Benito (2001), quien afirmó que la evaluación, [e intervención], debe llevarse a cabo por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes con sobredotación. Lo anterior, se cree, es en parte la razón por la aún se observó la presencia de ciertos mitos o estereotipos y expectativas, dentro de la RS de la figura “niño sobredotado” que ellos tenían.

Cabe mencionar, que la aplicación de técnicas psicológicas fue realizada posterior al trabajo etnográfico realizado en el PIDASI, lo que permitió observar la transformación de la RS, que tenía este grupo en un principio, a partir de lo objetivado y anclado consecuencia de la interacción cercana con los niños con sobredotación que participaron en el programa.

En las entrevistas, el discurso de este grupo, se observó más estructurado y afianzado que en los otros grupos. En sus creencias toman en cuenta tanto al sujeto como a la cualidad implicados en la figura “niños sobredotado”, comentaron “*Un niño sobredotado sólo tienen una capacidad*

intelectual superior a los niños de su edad, pero sigue siendo un niño, sólo con un talento en el área cognitiva, pero no quiere decir que sea talentoso en todo” (Germain, 32 años), “Para mí un niño sobredotado, o sea, primero que nada, es evidente que es un niño” (Curie, 60 años), “Un niño sobredotado es un niño a final de cuentas, no es como algo extraño como un súper héroe, solamente es un niño” (Schopenhauer, 37 años).

Existe una disonancia cognitiva en algunos participantes de este grupo, producto de la disparidad en el saber que les ha aportado la ciencia, los imaginarios y fantasías que ellos mismos se crearon, y la realidad a la que se enfrentan al abordar a esta población. Ello se ve reflejado en actitudes ambivalentes, similares a las del grupo de padres, tienen la intención e interés de procurar el desarrollo de las habilidades de estos niños, sin embargo, les da miedo de que no sea suficiente su capacidad para lograrlo, ese miedo se transforma en inseguridad y quizá rechazó, en este sentido comentan *“Hay que aprender como sociedad a no engrandecerlos tanto [...] Tratarlos lo más normal, darles límites, estructura, amor y atender su parte afectiva” (Germain, 32 años), “El niño sobredotado es presuncioso y dice -pues es que yo soy inteligente ¿para qué voy a la escuela? o tú no me puedes decir nada porque yo soy inteligente” (Schopenhauer, 37 años).*

Lo anterior, en un programa con intención de atender a los niños con sobredotación, se debe tomar en cuenta pues, de acuerdo con Gento y Sánchez (2010), la incompreensión que se da, en gran número de casos, por parte de los compañeros e incluso de los profesores, hace que los niños con sobredotación se sientan “raros”, “inadecuados”, “fuera de lugar”, inhibiendo su interés y sus ganas de asistir a la escuela, en este caso a la institución.

Se observó la recurrencia constante a fuentes de autoridad como Renzulli y Benito, especialistas en el tema de sobredotación intelectual en niños, utilizándolas como fuentes

justificadoras de su saber y elección de estrategias de intervención para con los participantes del PIDASI, esto refleja que su representación, como grupo e individuos, aún es de tipo emancipada.

4) Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo “legos”.

Como fue explicado, este grupo carecía de conocimientos formales acerca del tema de niños con sobredotación, por lo que los elementos de los que disponían en su RS de la figura eran producto de la información circulante en los medios de comunicación masiva, estereotipada y mitificada, que, al ser objetivada y anclada, fue resignificada creando un imaginario exacerbado del “niño sobredotado”. Debido a tal escases de conocimientos, durante las entrevistas se observó, de manera notoria, el ejercicio de la función de saber o argumentación racional, además de una constante elaboración de inferencias.

Así, en la RS del “niño sobredotado” en este grupo, se identificó la presencia de una imagen idealizada compuesta por creencias como obtienen sobresaliente en todo, tienen un alto nivel intelectual o cognitivo por tanto tiene un alto nivel de desarrollo de la personalidad, *“tienen un gran desarrollo moral [...] encontrarán antes el sentido de la vida”* (Darwin, 60 años). Los participantes evocaron sensaciones de incertidumbre y curiosidad ante la figura.

5) Explorar y describir las creencias, emociones y prácticas que conforman la RS del “niño sobredotado” en el grupo “legos pares”.

Al explorar la RS del “niño sobredotado” en este grupo, se observó, con asombro, ausencia de gran parte de los mitos y estereotipos acerca de la figura que aparecían en los otros cuatro grupos. Compartían con los demás participantes, la creencia de que *“son niños muy inteligentes y tienen más capacidad que los demás”* (Da Vinci, 8 años; Bach, 12 años; Newton, 12 años) y se

identificó el estereotipo de que “*sacan buenas calificaciones en todo*”. Sin embargo, el grupo concordó en que “*los niños sobredotados son normales porque todas las personas son diferentes*” (Bach, 12 años).

Lo anterior se atribuye a que aún se encuentran distanciados de la *cultura*, es decir, no se han impregnado de las fantasías mediáticas, ni de los prejuicios sociales. Es posible que por ello la actitud de los participantes ante la figura fuera mayormente positiva a pesar de generarles cierta incertidumbre. Aun con ello, la figura “niño sobredotado” aparece en su RS, como objeto de rechazo y maltrato por parte del entorno.

Al respecto de las diferentes RS encontradas en cada grupo, Moliner et al. (2004), afirmaron que las diferencias y semejanzas de intereses en torno a los objetos en disputa, donde se desarrolla el anclaje de las representaciones, se van a expresar en opiniones y creencias, cuyos significados derivarán de la proximidad o distancia de los grupos involucrados, y pueden dar lugar a la coexistencia de varias representaciones de un mismo objeto:

Las representaciones que estos grupos elaboran acerca de un objeto dado, dependen a la vez de la posición de cada lugar frente al objeto [...], pero también del tipo de relaciones existentes entre los diferentes grupos en interacción” (p. 7).

A su vez, es posible decir que cada individuo alberga en su representación de la figura “niño sobredotado” contenido polémico, de acuerdo con Blillig (1991 en Rodríguez, 2007), éstos se asumen con cargas de relativismo, los cuales generan dudas, críticas o particularización de significados. Este contenido se deriva de la experiencia subjetiva y posición frente al objeto de representación, en ella intervienen factores como la proximidad de interacción a esta población, la exposición mediática, las vivencias individuales, el entorno, entre otras.

Con respecto al uso de la etiqueta “niño sobredotado” y las atribuciones a la misma observadas en este estudio, se corrobora la apreciación de algunos autores que consideran que el etiquetar a niños como “sobredotados” (típicamente visto como una etiqueta positiva), puede llegar a ser más problemático porque, a pesar de sus cualidades positivas, esto no asegura su aceptación o aprecio.

Gómez y Valadez (2010) y García (como se citó en Lorenzo, 2002) afirman que esta etiqueta es causa de no pocos fracasos y graves problemas debido a que agudiza las exigencias personales del niño, así como su autocrítica.

En ese estudio se pudieron observar diferentes atribuciones con connotación negativa y problemáticas asociadas, a partir de la vivencia subjetiva de los participantes, a la figura del “niño sobredotado”, por ejemplo, *los niños sobredotados son opositoristas, “son soberbios” (Schopenhauer, 37 años), no son buenos para entablar relaciones con otros, no los aceptan como son”, “parece que ser sobredotado es más una maldición que una virtud” (Noether, 36 años)*, requiriendo, desde el punto de vista de esta investigación, esfuerzos, en particular de los profesionales e instituciones, para modificar la RS de la misma.

Capítulo X

10. Conclusión

“[...]No es que lo tengan por malo, es que sólo no lo entienden, ni les gusta ningún niño que parezca diferente. No lo dejan que se acerque y lo empujan y lo alejan, y se juntan, y se van para otro lado, donde no se hacen preguntas [...]”

Delgadillo, F. (2001) *Aguacate*. Campo de Sueños [CDA]

A partir de los resultados obtenidos es posible responder, en dos sentidos, a la pregunta de investigación ¿Cuál es la RS que se tiene del “Niño Sobredotado” en el Programa Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual en el Distrito Federal?

- Se observó que en el grupo de participantes del PIDASI se comparte **una** RS de contenidos hegemónicos con respecto a la figura “niño sobredotado”, entre los cuales destacan la creencia de que es un individuo que tiene una capacidad superior, “*más allá*” que el común de la gente; sus procesos cognitivos tienen *mayor velocidad*; y tiene el deber de usar sus habilidades y cualidad en pro del bien de la sociedad. Entre las prácticas compartidas, se encontró la búsqueda de potencializar la sobredotación de estos niños, brindando actividades varias, particularmente dirigidas al área intelectual. En cuanto a las emociones evocadas compartidas, éstas giran en torno al asombro y la esperanza de que esta población, niños con sobredotación pueda crear un mundo mejor.
- Por otra parte, al realizar la exploración en cada uno de los grupos en que fue dividida la muestra, se comenzó a encontrar contenido emancipado, así como polémico en la RS acerca del “niño sobredotado”. Se observó que, en los grupos de interacción con mayor proximidad al a la figura, la RS se encuentra en constante transformación y particularmente impregnada de sensibilidad y emotividad, mientras que en los grupos de menor proximidad a la figura aún se mantienen en circulación mitos y estereotipos acerca de la misma.

Esto se atribuye a la postura mediática que ha invadido los canales de difusión en las últimas décadas, presentando una imagen de la apariencia del “sobredotado” en la que se le representa delgado, utiliza anteojos, y es un “nerd”, un “genio”, o en su caso, victimizando de manera grotesca a esta población. Al respecto, Gómez y Valadez (2010) refieren que un factor que influye en la formación de prejuicios sociales es la información inadecuada que llega principalmente a través de los medios de comunicación y otras de profesionales poco escrupulosos, y eventualmente mal formados e informados.

Además, durante el desarrollo del estudio se constató que, a pesar de los contenidos compartidos en las representaciones de los diferentes grupos estudiados, en general existe aún una construcción ambigua de esta figura debido a la falta de integración de los diferentes saberes, tanto el cotidiano como el científico, aunado a la tergiversación mediática.

Se observa, que la etiqueta afecta a los niños a través de demandas de actividades descontextualizadas de su presente cognitivo y afectivo. En este terreno pueden incluso ubicarse las instituciones destinadas a atender y desarrollar las capacidades potenciales intelectuales de estos niños, que en ocasiones con sus programas y procedimientos son causantes de un proceso de deshumanización y “cosificación” de los niños que debieran tutelar.

En ese sentido, se propone comenzar una deconstrucción de la etiqueta de “niño sobredotado” que permita resignificar y repensar la sobredotación como una capacidad que posee la persona y no como algo que la define y le marca un destino, enfatizar que aun cuando existen diferentes modelos y definiciones de sobredotación y niños sobredotados, que marcan como rasgo principal la capacidad intelectual, no todos los niños son iguales y no existe una descripción absoluta o universal que pueda clasificar a todos. Estas diferencias individuales deben ser tomadas en cuenta para las aproximaciones a esta población.

. Al respecto, Flament (como se citó en Xelhuantzi, 2015, p.233) menciona que “la modificación de una representación social es posible a partir del cambio de las prácticas sociales y modificaciones de las circunstancias externas, haciendo modificaciones de los prescriptores condicionales y modificaciones de los prescriptores absolutos”.

Por otra parte, la información obtenida en esta investigación permite también concluir lo siguiente:

- Para brindar atención que pueda tener un efecto de cambio significativo en la vida de los niños con sobredotación, es de gran relevancia entender que, si bien hay características que comparten, no son un grupo homogéneo, lo que implica que no deben ser abordados como parte una masa de individuos iguales sino como individuos, como sujetos hablantes.

En ese sentido se coincide con Benito (2001) cuando afirma que a la hora de orientar al niño con sobredotación se deben respetar sus problemas, fomentar la total expresión de sus emociones y compartir experiencias comunes, pues a nadie le gusta sentirse sólo.

Es importante que la persona que trabaje con esta población se encuentre preparada para poder entender su desarrollo emocional, su intensidad, su sensibilidad; y que la sobredotación intelectual no cruza por todos los ámbitos del ser.

- Al respecto de las familias, las observaciones realizadas en este estudio, ratifican los hallazgos de Pérez (2004), cuando menciona que los padres pueden verse inundados por sentimientos negativos sobre su propia incapacidad, tanto en lo referido a dar el soporte emocional que un niño “diferente” puede necesitar, o ser capaces de proporcionarle un entorno educativo estimulante.

Por lo anterior se sugiere comenzar la implementación de proyectos integrales, que también tomen en cuenta a las familias, los padres, los hermanos, y, en la medida de lo posible, además actores cercanos a los niños con sobredotación. Estos proyectos deben

contar con información adecuada y personal cualificado para realizar las aproximaciones, no sólo personal profesionalmente formado sino sensible ante las problemáticas que aquejan a esta población.

- Con respecto a las prácticas institucionales, es conveniente enfatizar la necesidad de personal adecuado para brindar atención a esta población. Dentro del PIDASI, y estimo que en general dentro de las instituciones existe una premura por brindar atención a los niños con sobredotación intelectual, sin embargo, en muchos casos los profesionales dedicados a esta tarea no están suficientemente cualificados para brindar esta atención, pues en ocasiones no cuentan con conocimientos suficientes y en algunos casos también se ven influenciados por los mitos y tergiversaciones mediáticas.

Se observa, con preocupación, que, en el PIDASI, las afirmaciones de Blanco et al. (2004), con respecto a los programas, particularmente de iniciativa gubernamental, se encuentran vigentes. Las autoras mencionan que éstos no suelen tener continuidad, siendo la falta de recursos, apoyo y la participación personal poco cualificado, las principales razones que se aducen. Pues, debido al análisis y la experiencia propia, es evidente que éstos no suelen tener continuidad.

Además, es necesario crear programas de atención que brinden un servicio que vaya más allá de lo asistencial, que prioricen a las personas antes que cuestiones de otro orden, ya sea económico o político.

En el discurso institucional se observó una intención utilitaria hacia estos niños, a quienes se les demanda responder a las problemáticas sociales porque ellos “tienen la capacidad” que no tienen los demás, sin embargo, ¿cómo se puede esperar que respondan en favor de una sociedad que constantemente los rechaza, los devalúa y en ocasiones niega su existencia?

- Con respecto a los diagnósticos, se observa que los modelos que incluyen abordajes cualitativos pueden aproximarse de manera más sensible a las personas y acceder a mayor información enriquecida que aporta datos para elaborar estrategias de intervención más humanas y apegadas a la realidad que vive el o los niños en cuestión. Es importante comprender que las pruebas de coeficiente intelectual pueden ser una herramienta de apoyo para confirmar lo antes observado, y no utilizarlas de manera indiscriminadamente si no es necesario. Además, como profesionales es gran relevancia tener en cuenta que, si se aplicará una batería de pruebas, existe una responsabilidad ética de comunicar los resultados, y en ese sentido, se debe pensar y planear, desde antes de la aplicación, cómo será transmitida la información que se obtenga, cuál fin la misma y en que beneficia al niño y a su familia.
- En lo que se refiere la institución escolar, se observa con preocupación que cada vez existe menos tolerancia con respecto a la diferencia en las características individuales. En muchas ocasiones las autoridades a cargo del grupo escolar e incluso de la institución se encuentran demandando comportamientos y desempeños excepcionales a niños que se encuentran en pleno desarrollo y proceso de aprendizaje.

Durante esta investigación se tuvo contacto con más de un caso en el que las autoridades de algunas instituciones educativas demandaban los estudios y diagnósticos acerca de la sobredotación referida del niño para permitirle el acceso a sus clases, ello, evidentemente, viola su derecho básico a la educación, sin embargo, los padres, angustiados y con carencia de información, se encontraban indefensos ante tales abusos.

Lo más alarmante es que, en la actualidad, la institución académica atribuye las problemáticas supuestamente presentadas por los niños a enfermedades inherentes a cada uno de ellos, tengan un origen orgánico o psicológico. Y como si ello no bastara, se observa

que no es sólo la escuela quien se ha impregnado de esta creencia, también lo ha hecho el mundo lego, los padres de estos niños que confían en el “saber científico” sin cuestionarse si este pudiera estar al servicio de alguien más, o si en realidad se trata de “verdadera ciencia”.

Lo anterior, en parte, puede estar sucediendo debido a que es más sencillo centrar el problema en el niño que cuestionarse acerca de los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje, las habilidades de los profesores, el sistema educativo en general e incluso el sistema político, económico y social.

En ese sentido se concuerda con Affonso et al., (2014) cuando afirman que los discursos imperantes de algunos profesionales de la educación como de la salud hacen creer que la escuela y más extensamente la sociedad, es “víctima de niños inadecuados, anormales, enfermos”, sin cuestionarse si existe alguna relación entre la creciente cantidad de niños con “supuestos trastornos” y la inadecuación de un sistema escolar que intenta educar con modelos y referencias del siglo XIX a niños del siglo XXI.

Ello recalca la necesidad imperante de profesionales capacitados y formados para atender no sólo a los niños con sobredotación sino a la diversidad de niños. Por ello, se reitera lo propuesto por Alonso et al. (2001), cuando mencionan que los sistemas educativos necesitan tener en cuenta y atender a todo tipo de niños.

La sociedad, en general, no puede permitirse dejar a un lado a los niños que tengan necesidades educativas especiales y que son los que más se diferencian de la norma, ya sea por su sobredotación o infradotación intelectual.

La dificultad de la situación social y académica, que viven los niños con sobredotación, debido al rechazo de sus pares, profesores o la institución misma, se ve reflejada en que

muchos de ellos están optando por la educación en línea, acreditando grados de primaria por medio de cursos brindados virtualmente por escuelas de otros países, o tomando cursos de temáticas de su interés en plataformas electrónicas.

Por otra parte, Untoiglich (2014), menciona que cuando los malestares de un niño se despliegan en el escenario escolar, se garantizan ciertos niveles de visibilidad e intervención de adultos extra-familiares, ya que los “síntomas” que se manifiestan en la institución educativa toman un estado público que, si son interpretados en la dimensión subjetiva correspondiente, pueden posibilitar intervenciones que modifiquen el discurso de esa historia. Pero cómo sería esto posible si constantemente se demanda al niño un comportamiento y desarrollo de “excelencia”, ignorando sus intereses, preocupaciones, necesidades, emociones, angustias, etcétera.

A partir de este estudio, se considera que los niños con sobredotación deben atender a su proceso académico en instituciones mixtas (para ambos sexos) y en un grado correspondiente a su edad cronológica pues, aunque sea posible una aceleración de grado debido a su capacidad intelectual, no se cree posible una aceleración de tipo afectiva o social. Ello a reserva de las capacidades, habilidades y necesidades de cada niño, así como de la competencia de la institución.

- Considero que la conclusión más importante, en el desarrollo de este trabajo, es la necesidad de mirar a los niños con sobredotación como personas sintientes, pensantes. Entender como profesionales y como personas que el tener una capacidad intelectual superior “potencial” no define al individuo. Tomando las palabras de Urdaibay, (2014), “sobre_dotación siempre debe estar el sujeto”.
- Es importante recalcar que, si bien es cierto que los niños con sobredotación tienen capacidades superiores a las esperadas para su edad y que ello podría llevar a pensar que tienen más posibilidades de “éxito”, resulta interesante que, en la exploración de la RS del “niño sobredotado” constantemente

apareció el atributo de “ser diferente” y éste se asoció con las conductas y actitudes de rechazo, maltrato y abuso por parte del entorno hacía los niños con sobredotación, ello fue observado particularmente durante el periodo de trabajo etnográfico: la presencia de conductas y actitudes ambivalentes por parte de los actores con mayor proximidad a estos niños.

Lo anterior deja ver que, en la sociedad actual, en supuesta búsqueda de igualdad, se sigue señalando a ése que es “diferente”, que no es “normal”, y no sólo se señala, incluso se castiga con rechazo, con exclusión.

Así, resulta que ser “niño sobredotado” conlleva posibilidades asociadas a las habilidades potenciales de la persona y al mismo tiempo puede resultar una “condena” social que proviene de la mal información mediática y/o la pérdida o resignificación de información adecuada a partir de los procesos de objetivación y anclaje que ha sufrido el discurso científico al pasar al discurso cotidiano.

10.1 Alcances y limitaciones

Lo obtenido en esta investigación, no se ha limitado a los resultados expuestos, sino que ha significado un gran aprendizaje y experiencia, tanto profesional como personal. Este proceso estuvo colmado de vivencias, emociones y afectos, incluso algunos aún no apalabrables. Entre los principales alcances de este estudio se cuentan los siguientes:

- La propuesta de aproximación a partir de la TRS y un abordaje multimetodológico para el estudio de la figura “niño sobredotado”, que permitió la exploración desde un enfoque cualitativo a partir del cual se pudo obtener información que no habría sido posible aprehender con otras aproximaciones.
- La riqueza de la información obtenida a través del uso de diferentes técnicas de aproximación, gracias a las cuales fue posible retratar la subjetividad y posición emotiva de cada participante y a su vez obtener una visión general de lo vivido por el grupo.

- La aproximación a los distintos grupos permitió exponer las diferentes posiciones que se tienen ante la figura, las percepciones y representaciones que existen en torno al “niño sobredotado” y que se juegan en la construcción del individuo con el diagnóstico de sobredotación.
- La inclusión del grupo lego como participante activo de la construcción de la figura el “niño sobredotado”.
- De manera personal, el proceso llevado para esta investigación, en sus diferentes etapas, me permitió el desarrollo de habilidades como negociación, escucha, aproximación empática, entre otras. Adquirí conocimientos acerca del tema de sobredotación intelectual, educación especial, herramientas para el diseño e implementación de un modelo de intervención, diseño de entrevista, análisis de datos cualitativos, etc. Además, me permitió establecer contacto con diferentes investigadores interesados en el tema de los niños con sobredotación.

Entre las principales limitaciones se encontraron las siguientes:

- La mayor limitante fue, en un principio, mi posición subjetiva con respecto al objeto de estudio, pues estaba impregnada de afectos y emociones que limitaban mi objetividad, bloqueaban mi escucha honesta. Sin embargo, fueron estos afectos y mi estructura de creencias, el motor que llevó a la realización de este estudio, por lo que considero importante, para estudios futuros, dar lugar a ello, permitir su exposición con miras a enriquecer la investigación y sus objetivos.
- La segunda limitante significativa fue la posición, organización y priorización política de la institución pues, aunque facilitó el primer contacto y establecimiento de lazos para con la población, también limitó los tiempos y espacios de trabajo. Al no tener definido el modelo de intervención y depender de los recursos destinados a otro programa, se daba inicio a las actividades, éstas se brindaban por un par de fines de semana y después eran detenidas, tal situación se presentó en al menos cuatro ocasiones, seso con respecto al trabajo etnográfico. Por otra parte, esto también influyó de manera indirecta en la fase de aplicación de técnicas psicológicas, pues algunos de los posibles

participantes decidían no colaborar debido a que *les daba miedo lo que las autoridades pensarán u opinarán*.

- A pesar de sí haber trabajado con el grupo lego, la exploración de en éste fue limitada en comparación con los demás, por lo que se sugiere continuar recabando información.
- Para cerrar, conviene resaltar que se observaron algunas particularidades de interés y se abren nuevas preguntas en torno a distintos tópicos, por ejemplo, ¿cuál es el motivo que incentiva a continuar utilizando definiciones que han cambiado poco o nada desde que se originaron? ¿Es la sobredotación intelectual representada como enfermedad mental?; ¿Qué papel juega el género en el diagnóstico? ¿Qué y quién diferencia a un niño con sobredotación intelectual y uno con TDA/H? ¿Qué medidas podemos adoptar para generar una política de inclusión para esta población? ¿Qué hacer con los adolescente y adultos que fueron niños sobredotados mal atendidos/orientados?

Con miras a contribuir, aunque sea mínimamente a responder estas cuestiones y a favorecer el entendimiento y atención al niño con sobredotación, confiamos en que el presente documento sea una aportación para la población analizada y las personas que tienen la fortuna de acompañarles en el proceso de su desarrollo infantil.

No repitamos la historia de Sócrates, quien fue un sobredotado que vivió en la Antigua Grecia, y señalado por el oráculo como “el hombre más sabio”, respondió yendo en búsqueda de la comprobación de tal sabiduría lleno de intriga y curiosidad. Sabemos que, en un primer momento, su intelecto fue reconocido, incluso él fue admirado, pero después, aquellos en el poder, quienes se sintieron agredidos, intimidados y ofendidos por el despliegue de sus habilidades, lo acusaron por crímenes que no había cometido. Los atenienses sostuvieron la acusación y fue condenado a muerte.

En la actualidad, la vida de un “niño sobredotado” se mueve en una dinámica similar, la ambivalencia afectiva de los actores con quienes interactúa marcan su identidad, delimitan sus

posibilidades de desarrollo no solo como sobredotados sino como sujetos hablantes. La admiración de los que lo rodean de un momento a otro puede transformarse en rechazo, en devaluación y constantemente está recibiendo mensajes ambiguos que manifiestan tanto las expectativas de los otros, sus deseos de aportarle algo, de apoyarle, así como sus inseguridades, incapacidades y frustraciones.

Entonces, si ese otro es un “Niño Sobredotado” y nuestro papel, como padres, familiares, maestros, profesionales, es brindarle las herramientas para que se desarrolle, entonces ¿De qué queremos dotarlo? ¿Seremos quien le brinde posibilidad o quien lo condene?...

Referencias bibliográficas

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998a). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Revista de altas capacidades*, 3-25.
- _____ (1998b). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Adduci, N. (2014). IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. *Patologización y criminalización de las Infancias y Juventudes en la prensa escrita* (págs. 2174-2185). Buenos Aires: FILO:UBA.
- Affonso, M., Collares, C., & Untoiglich, G. (2014). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich, M. Affonso, C. Angelucci, C. Collares, W. Geraldí, & R. T. Nunes, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (págs. 22-44). Argentina: Noveduc.
- Alandete, A. (2010). Antecedentes de la intervención educativa de alumnos con talento /o superdotación. *Educación y humanismo*, 106 - 121.
- Alandete, A., & Miranda, C. (2012). La intervención educativa a niños, niñas y jóvenes con talento y superdotación: aportes desde los teóricos más representativos. *Educación y Humanismo*, 58-73.
- Alonso, J., Álvarez, M., Cretu, C., Ary, J., Camoes, L., Varela, J., & Morgan-Cuny, S. (2001). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J. Alonso, Y. Benito, & J. Renzulli, *Manual Internacional de Superdotación* (págs. 177-207). Madrid: EOS.
- Arruda, Á. (2012). Teoría de las representaciones sociales y teorías de género. En N. Blazquez, F. Flores, & M. Ríos, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 317-338). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Báez, J., & Pérez, T. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Baron, R. (1997). *Fundamentos de psicología*. México: Pearson.
- Benito, Y. (1998). Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. *Primer congreso Educación de la Alta Inteligencia*, (págs. 1-24). Argentina.
- _____ (2001). La identificación: Procedimiento e instrumentos. En J. Alonso, Y. Benito, & J. Renzulli, *Manual internacional de superdotados* (págs. 33-70). Madrid: EOS.
- _____ (2012). Relación entre superdotación, precocidad, creatividad, talento, prodigio y genio. Estudios de casos. *Memoria del 1er Encuentro Latinoamericano del talento infantil 2012*, (págs. 11-20). Ciudad de México.
- Biografías y Vidas. (s.f.). *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperado el 12 de Febrero de 2016, de Pietro d'Abano: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/abano.htm>
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: Ciss Praxis.

- Blanco, R., Ríos, C., & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En UNESCO, *Educación de niños con talento en Iberoamérica* (págs. 49-58). Chile: Trineo.
- Carrillo, I. (2015). Niños Superdotados ¿Hay lugar para los listos? *Newsweek en español*, 14-22.
- Castiglione, F., & Carreras, L. (2001). Mitos sociales en superdotación. En J. Alonso, Y. Benito, & J. Renzulli, *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (págs. 129-138). Madrid: EOS.
- CEDAT. (2010). *Historia del CEDAT*. Obtenido de Centro de Atención al Talento: <http://www.cedat.com.mx/CEDAT%20Presentacion%20Internacional.html>
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 849-876. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe_Tomasini/publication/263765938_Programa_de_enriquecimiento_de_la_creatividad_para_alumnas_sobresalientes_de_zonas_marginadas/links/00b4953bd79dec9e0b000000.pdf
- Clarke, R. (2003). *Supercerebros. De los Superdotados a los Genios*. Madrid: Complutense.
- Craig, G., & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.
- De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Colombia: MAGISTERIO.
- _____ (2011). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Magisterio.
- Del Valle, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid: <http://eprints.ucm.es/12414/1/T32499.pdf>
- Delgadillo, F. (2001). Aguacate. De *Campo de sueños*. [CDA]
- Diálogos en confianza*. (1 de Abril de 2016). Obtenido de Canal once: <http://www.oncetv-ipn.net/dialogos/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Yagüe, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas: perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B*. Madrid: Pardiñas.
- García, A., & Sierra, J. (2011). Hablemos de... Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 69-72.
- Gento, P. S., & Sánchez, M. E. (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas Sobresaliente*. Madrid: UNED Estudios.
- Gómez, M. Á., & Valdez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 67-85.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill.
- Gutiérrez, S. (2013). Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas. En F. Flores, *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. (págs. 17-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Hernández, G. (29 de Septiembre de 2014). *Niños sobresalientes - entrevista parte 2*. Obtenido de Cinthia Reyes: <https://www.youtube.com/watch?v=1a9qcbhtRLg&feature=youtu.be>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Iñiguez, *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* (págs. 83-123). Barcelona: UOC.
- Jiménez, C. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa*, 553-563.
- Jodelet, D., & Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en rerepresentaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España: Paidós.
- Landau, E. (Julio de 1997). Primer Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y Talentoso. Madrid.
- Lechuga, G. (2008). *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma de México.
- López, C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados (Tesis doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- López, E., & Juárez, F. (2004). *Apuntes de métodos y técnicas de investigación en psicología social*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A que se le denomina talento? El estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 72-163.
- Lorenzo, R., & Martínez, M. (2002). Polemicas en torno al desarrollo del talento. *Revista cubana de psicología*, 78-83.
- Lutereau, L. (2014). El diagnóstico escolar. En L. Lutereau, *El idioma de los niños* (págs. 59-65). Argentina: Letra viva.
- Martín, J., González, T., López, B., Betrán, T., López, B., & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de educación y cultura.
- Martín, L. (2004). El análisis crítico del discurso: fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Iñiguez, *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* (págs. 157-189). Barcelona: UOC.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, P. (2008). *La inquisición, el lado oscuro de la iglesia*. Colombia: Panamericana.
- MENSA México. (2015). *MENSA México*. Obtenido de MENSA México: <http://mensa.org.mx/>
- Mercado, J., & R. Espejo, C. M. (1976). *Consideraciones en torno al siglo IV a C. en Atenas clásica*. Buenos Aires: Effha.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Obtenido de MINEDUCACIÓN: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103323_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto 366 de 2009*. Obtenido de MINEDUCACIÓN: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2004). *Las representaciones sociales: práctica de los estudios de campo*. Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Mora, J., & Flores, F. (2012). Intervención comunitaria, género y salud mental. Aportaciones desde la teoría de las representaciones sociales. En N. Blazquez, F. Flores, & M. Ríos, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 359-377). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici Serge*. (s.f.). Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de Que de libros: <http://www.quedelibros.com/autor/6688/Moscovici-Serge.html>
- Myers, D. G. (2004). *Psicología*. New York: Panamericana.
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2004). The influence of parented and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 35-60.
- Olimón, M. (2011). *Manuel Olimón Nolasco, historiador*. Obtenido de <http://www.olimon.org/>: <http://www.olimon.org/uan/reale06.pdf>
- Olivera, C. (2008). *Introducción a la educación comparada*. Costa Rica: EUNED.
- Ortega, R. (1999). Prólogo. En J. Ellis, & J. Willinsky, *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Ovejero, A. (2015). Psicología Social Crítica y Emancipadora: fertilidad de la obra de José Ramón Torregrosa. *Quaderns de Psicologia*, 63-80.
- Palacios, A. B. (2012). Representaciones sociales de grupos culturales diversos: Una estrategia metodológica para su análisis. *Ciencias Sociales Unisinos*, 191-191.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación Intelectual y trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista de Altas Capacidades*, 126-135.
- Pastori, G. (20 de Marzo de 2007). *Condorcet: El origen de la escuela pública*. Obtenido de Tribuna Logosófica, órgano difusor del conocimiento logosófico. : <http://tribunalogosofica.edu.uy/2007/03/condorcet-origen-escuela-publica-revolucion-francesa/>
- Paullier, J. (17 de Julio de 2015). *Dafne Alazán, la niña mexicana superdotada que se convirtió en la psicóloga más joven del mundo*. Obtenido de BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150710_mexico_dafne_almazan_superdotada_psicologa_mas_joven_jp
- Peña, A. M. (2001). Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta*, 59-76.
- _____ (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *Revista de educación*, 261-269.

- Peña, A. M., & Sordíaz, M. L. (2002). La superdotación y el género. *Aula abierta*, 31-42.
- Peña, G., & Cañoto, Y. S. (2006). *Una introducción a la psicología*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *FAISCA*, 17-36.
- Pietro d'Abano. (s.f.). *Wikipedia*. Recuperado el 12 de Febrero de 2016, de Pietro d'Abano: https://es.wikipedia.org/wiki/Pietro_d%27Abano
- Ramírez, J. (2007). Hacia una ética de la escucha. La apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-11.
- Rei, D. (1978). *La revolución científica. Ciencia y sociedad en Europa entre los siglos XV y XVII*. Barcelona: ICARIA.
- Reis, S. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. *Ideación: La revista en español sobre superdotación*, 59-76.
- Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 122-133.
- Rodríguez, S. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 11-36.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez, & M. d. García, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (págs. 157-188). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, M. (2011). Emociones y representaciones sociales de la profesión docente. *UAM-X*, 247-268. Obtenido de http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=7876&archivo=7-552-7876vom.pdf&titulo_articulo=Emociones%20y%20representaciones%20sociales%20de%20la%20profesi%20n%20docente:%20El%20caso%20de%20preescolar
- Serge Moscovici: In Memoriam. (2015). *Cultura y representaciones sociales*, 229-232.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., & Díaz, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw Hill.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alumnos sobredotados. Contributos para a sua identificacao e poio* (págs. 1-13). Braga: ANEIS.
- Tourón, j., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: revista de altas capacidades*, 95-110.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (págs. 1-121). Salamanca: Ministerio de educación y ciencia.
- _____. (2011). *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Francia: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

- Untoiglich, G. (2014). Los diagnósticos como coartada en la clínica con niños. En G. Untoiglich, M. Affonso, C. Biancha, C. Collares, W. Geraldi, R. Nunes, & M. Terzaghi, *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz* (págs. 85-106). Argentina: Noveduc.
- Urdaibay, C. (13, 14 de Noviembre de 2014). ¿Por qué? un niño con sobredotación intelectual es... Un niño normal; un cuestionamiento ético para nuestro tiempo. Ciudad de México: Primer Foro Internacional de Atención a la Sobredotación Intelectual, CDMX.
- Valadez, M. d., & Betancourt, j. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. En UNESCO, *La educación de niños con talento en México* (págs. 129 -142). Chile: Trineo.
- Xelhuantzi, R. (2015). ¿Qué es el niño de calle? Un viaje a través de la representación social de una figura de exclusión. (Tesis doctoral). *Universidad Nacional Autónoma de México*, México.

Anexos

Anexo 1. Entrevista

Esta entrevista es realizada para una investigación académica para la UNAM, el objetivo de la grabación es agilizar la toma de datos. ¿Está usted de acuerdo en que la información que proporcione pueda ser utilizada con fines meramente científicos?

Nombre:

Edad:

Nivel de estudios:

Ocupación actual:

1. ¿Qué es un niño? / ¿Cuáles son sus características?
2. ¿Cómo crees que es ser niño?
3. ¿Sabes qué es un niño sobredotado? / ¿Qué es? / ¿Cuáles son sus características?
4. ¿Por qué un niño es sobredotado?
5. ¿Cómo es un niño sobredotado?
6. ¿Cuáles crees que son las ventajas de ser un niño sobredotado? / ¿Cuáles crees que son las desventajas de ser un niño sobredotado?
7. ¿Crees que hay diferencias entre niñas sobredotadas y niños sobredotados?
8. ¿Qué crees que hay más, niños o niñas con sobredotación?
9. ¿Qué crees que las personas piensan de los niños sobredotados?
10. ¿Cómo crees que las personas tratan a los niños sobredotados?
11. ¿Cómo crees que se sienten los niños sobredotados?
12. ¿Qué te hace sentir un niño sobredotado?
13. ¿Cómo tratarías a un niño sobredotado?
14. ¿Convives con un niño sobredotado? / ¿Cuál ha sido tu experiencia?