GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LA APTITUD SOBRESALIENTE INTELECTUAL EN TELESECUNDARIA: INCLUSIÓN Y DESAFÍO. UN ESTUDIO DE CASO DE TRES ALUMNAS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ADÁN PÉREZ GÓMEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ ALFREDO TAPIA ZAMORA

Tulancingo de Bravo, Hidalgo; Agosto 2024.

Dedicatorias

A todos los alumnos que tuve en el pasado

y que no comprendí a cabalidad.

A todos los alumnos que tendré en el futuro.

A mi familia, porque en el círculo afectuoso

y de apoyo que hemos construido,

he sido feliz.

A mis hijos Deni y Naim y a mi esposa Patricia;

mi agradecimiento y cariño por su aliento

y por recordarme la importancia de perseverar.

A mis maestros y asesores;

por su apoyo, por su paciencia y por el saber que compartieron conmigo.

Índice

Contenido
Introducción

Investigaciones Relacionadas con las Aptitudes Sobresalientes

Planteamiento de la Investigación

Diseño de Investigación

Capítulo I. Los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México

1.1. Los Paradigmas de la Aptitud Sobresaliente. 47

1.1.1. Paradigma de la Genialidad Innata. 48

1.1.2. Paradigma de la Inteligencia o Capacidad Superior, a Partir de la Psicometría. 48

1.1.3. Paradigma de la Inteligencia Estructural o Estructura del Intelecto 49

1.1.4 Paradigma Cognitivo 49

1.1.5 Paradigma del Rendimiento: Habilidad, Compromiso con la Tarea y Creatividad 49

1.1.6 Paradigma de las Inteligencias Múltiples 50

1.1.7 Paradigma Sociocultural. La Influencia de Factores Contextuales: el Modelo Psicosocial o de Estrella. 50

1.2 Los Modelos de Atención a la Aptitud Sobresaliente 51

1.2.1 Modelos Psicométricos. 52

1.2.2 Modelos Factoriales 53

1.2.3 Modelos Cognitivos 56

1.3 Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Alumnos CAS) en México y su Relación con la Educación Especial 59

1.4 La Actualidad de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México. 62

Capítulo II. La Dimensión Conceptual de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales

2.1 La Percepción de la Aptitud Sobresaliente 65

2.1.1 La Percepción Desde los Otros 65

2.1.2. La Percepción Como Puente Entre el Sujeto y el Mundo 66

2.2. La Comunidad Escolar como Contexto Situado. 67

2.2.1 Comunidad Acotada 68

2.2.2 Comunidad y Participación 69

2.2.3 Comunidad Escolar Como Territorio 70

2.3 Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y la Inteligencia. 71

2.3.1. Alumnos en el Marco Cultural. 72
2.3.2 ¿Quiénes son los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes intelectuales? 73
2.3.3 Alumnos Sobresalientes en el Área Intelectual: Un Campo de Dominio 79
2.3.4 La Inteligencia: Atributo y Función. 82
2.4 La Inclusión Educativa. 85
2.4.1 Escuelas y Aulas Inclusivas 86
2.4.2 La Inclusión Desde el Marco Legislativo. 88
Capítulo III. La Aptitud Sobresaliente Intelectual en Telesecundaria
3.1 Las Buenas Alumnas 91
3.1.1. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Desde la Profecía Autorrealizada 97
3.1.2. Aceptación de la Aptitud Sobresaliente Intelectual 101
3.1.3 Los Profesores Desde las Expectativas de las Alumnas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales 103
3.2. Los Padres de Familia y la Percepción Construida. 108
3.2.1. La Percepción Traslúcida de la Aptitud Sobresaliente. 108
3.3. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Desde la Autopercepción. 114
3.3.1. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Positiva. 114
3.3.2. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Atormentada. 116
3.3.3. La Aptitud Sobresaliente Intelectual en Duda 119
Capítulo IV. La Inclusión Educativa Desde el Reconocimiento de las Alumnas con Aptitud Sobresaliente Intelectual
4.1. De la Integración a la Inclusión. 124

Conclusiones

Referencias

Introducción

Las escuelas inclusivas, en la actualidad, todavía no son posibles. No existen aún porque a pesar de los progresos en la búsqueda del ideal de la educación inclusiva para satisfacer las necesidades de aprendizaje de alumnos en su diversidad, las escuelas y las prácticas educativas no se han adecuado para atender a esta pluralidad de alumnos. Las naturales diferencias de los estudiantes son reconocidas en la escuela, pero no siempre consideradas como merecedoras de una atención diferenciada.

Tal es el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes, valorados en la cultura escolar, pero de alguna manera excluidos por no atender sus particulares necesidades de aprendizaje. Con estos alumnos, identificados como inteligentes, la escuela construye una relación asimétrica de beneficio, porque mientras estos estudiantes le aportan a la escuela sus cualidades de buenos alumnos, ésta no les retribuye en la misma medida al no atender las expectativas escolares que los chicos sobresalientes tienen.

El alto desempeño escolar de este tipo de estudiantes es una característica adherida a la dinámica de la escuela. Se les reconoce su presencia y contribución, se les respetan sus ritmos y los modos en que se relacionan y hacen sus deberes escolares porque los resultados académicos que consiguen son satisfactorios, pero no se les ayuda lo suficiente para extender las áreas de dominio, susceptibles de conseguirse en alumnos con esta condición.

A partir de lo anterior, se ha encontrado que los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales en la escuela Telesecundaria, padecen situaciones de exclusión, por no entender sus características personales, escolares y familiares y por no atender sus necesidades de aprendizaje. Lo cual suscita el análisis desde el cual la no retribución institucional hacia los estudiantes con aptitudes sobresalientes intelectuales, pudiera provocar que estos alumnos bajen sus expectativas al no encontrar en la escuela la ayuda que necesitan para ir más allá de los conocimientos y habilidades que consiguen con mayor rapidez.

En función de lo expresado, en esta tesis se analiza el caso de tres alumnas diagnosticadas con aptitudes sobresalientes en lo intelectual, que acuden a una escuela Telesecundaria de tipo urbano. Son parte de una población mayor de alumnos y alumnas identificados e identificadas con aptitudes sobresalientes en lo intelectual; quienes, a su vez,

fueron elegidas por la disposición que mostraron sus familias, sus profesores y ellas mismas para participar en el estudio.

La intención es conocer las características de algunas estudiantes con aptitudes sobresalientes en este subsistema educativo, e identificar si el contexto sociocultural y la propia escuela trabajan a favor de la inclusión de estas alumnas, o si, por el contrario, constituyen una barrera que dificulta su inclusión efectiva y el desarrollo de sus capacidades. Se trata de una investigación de corte interpretativo, con un enfoque cualitativo porque se orienta a comprender el fenómeno de la aptitud sobresaliente, explorando la perspectiva de las alumnas, de sus profesores de grupo y de sus padres, en relación con el contexto socioeducativo de las escuelas telesecundarias.

Así, en el capítulo I Retrospectiva histórica de los alumnos con aptitudes sobresalientes en México; se abordan las posturas que han orientado la identificación y la atención educativa de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes; esto, con el propósito de introducir en el conocimiento de la temática que se investiga en relación con los constructos teóricos que la literatura mexicana ha preferido utilizar, cuando se habla de sujetos sobresalientes. Bajo esta consideración, se realiza un breve recorrido histórico donde se plantea cómo han surgido los diferentes constructos teóricos a través del tiempo en este tema, cuáles han sido reemplazados y cuáles continúan vigentes.

Ahora bien, en el capítulo II, La dimensión conceptual de los alumnos sobresalientes en el área intelectual, se presenta el marco conceptual que fundamenta esta tesis. El enfoque sociocultural, elegido como principal orientador de las tendencias teóricas mostradas en el capítulo, emerge desde la recuperación de elementos empíricos que muestran que el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas con las capacidades sobresalientes, es percibido en un marco sociocultural que, además de caracterizar a estos sujetos, señalan las metas contextualizadas de este desarrollo esperado. Esto es en razón a que la evidencia empírica muestra que los significados construidos por la comunidad escolar, en relación con el tema de investigación, apuntan a ser el resultado de una construcción cultural más que una visión individual acotada en los límites cognoscitivos.

En concordancia con los capítulos anteriores, en el capítulo III, La aptitud sobresaliente intelectual en telesecundaria, se elabora un análisis con los resultados recabados

en el campo de la investigación. Para ello, el capítulo se divide en tres apartados: en el primero de ellos, se aborda la categoría denominada Las buenas alumnas, y en él se revelan los modos en que, las alumnas del estudio, son percibidas positivamente por sus profesores de grupo. También se descubren las formas en que estos mismos profesores, por tener una alta expectativa de estas alumnas, trabajan para conseguir que obtengan resultados destacados; es decir, que la profecía de alto desempeño escolar se cumpla en estas chicas.

En este primer apartado, además, se muestran las distintas formas en que las tres jóvenes del estudio se han aceptado como sobresalientes en lo intelectual, atendiendo a formas particulares que han sido construidas desde el ámbito escolar y familiar, principalmente. Asimismo, se deja ver la manera en que son percibidos los docentes por las alumnas del estudio, y cómo estos modos de percepción se dirigen, en algunos casos, hacia la insatisfacción por el rol que los docentes han decidido asumir y, en otros, hacia expectativas parcialmente cumplidas.

En el segundo apartado del capítulo tres, la percepción traslúcida de la aptitud sobresaliente, se recogen las percepciones de las familias de las jóvenes del estudio en relación con esta condición que presentan como estudiantes en una Telesecundaria de tipo urbana. El análisis de esta información evidenció una percepción difusa, diluida; de una importancia menor en la dinámica familiar de la aptitud sobresaliente intelectual, de las hijas en esta situación.

En el tercer apartado del capítulo, la aptitud sobresaliente desde la autopercepción, cada una de las alumnas del estudio, se describen a sí mismas desde una percepción distinta en cada caso. Las circunstancias familiares, personales y escolares fabrican un modo particular de sobresalir. Modos que van desde la alumna que se acepta como tal y lidera su clase (aptitud sobresaliente intelectual positiva), la que sabiéndose sobresaliente, necesita de la aprobación de los demás para actuar como tal (aptitud sobresaliente intelectual atormentada); y la alumna que duda que lo es, porque también los demás lo hacen (aptitud sobresaliente intelectual en duda).

Finalmente, en el capítulo IV, La inclusión desde el reconocimiento de las alumnas con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, se discuten los resultados de la investigación, tomando como eje analítico a la inclusión desde el reconocimiento social,

institucional, familiar y de los pares para el caso de la aptitud sobresaliente en el área intelectual, en estas tres estudiantes.

Es aquí donde se expone que la inclusión es un ideal que no se ha concretado en las escuelas, la cual hay que continuar pugnando por conseguir. Y también, que existen veladas formas de exclusión para los alumnos sobresalientes que afectan de muchas maneras el desarrollo de los alumnos con esta condición. Inclusión-exclusión, entonces, es un inter juego que acontece de forma sutil en la escuela, porque mientras se está pensando que se incluye, en realidad, se excluye de alguna forma, al no atender la singularidad y las necesidades particulares de aprendizaje que este tipo de estudiantes requiere.

Puesto que la realidad muestra que, en el afán por ser inclusivos, los esfuerzos educativos son enfocados hacia aquellos alumnos más fáciles de advertir, los que no alcanzan el logro académico estándar, los deficitarios en el logro escolar; lo que hace olvidar a los alumnos que necesitan un avance mayor, un impulso adicional al del resto, porque sus necesidades de aprendizaje y sus expectativas personales lo demandan.

Al final de la tesis, se presentan algunas conclusiones y reflexiones sobre su proceso de construcción. En ellas se enuncia, entre otros aspectos, que la escuela y las alumnas de este estudio de casos, con aptitudes sobresalientes, mantienen una relación asimétrica de beneficio con la escuela; lo que supone la búsqueda de un principio básico de igualdad, por conseguirse, si se plantea a la inclusión efectiva como respuesta a esta demanda.

Asimismo, se abre como una línea de investigación pendiente el papel que las familias podrían tomar, en el contexto del objeto de estudio presentado aquí, para que también se acerquen a una forma de inclusión –o reconocimiento nítido- de las hijas e hijos con la condición de ser sobresalientes. Se plantea también, que las categorías presentadas en la tesis no son exhaustivas ni pretenden serlo. Valen únicamente para los casos estudiados, por lo que sería plausible proponer algunas más si los casos estudiados fueran de mayor número o se modificaran los contextos de análisis.

La última de estas reflexiones finales, presenta a la educación inclusiva como un desafío pendiente y como un caso de urgencia, si se toma a la inclusión como un derecho humano inaplazable.

Investigaciones Relacionadas con las Aptitudes Sobresalientes

En México, a partir de la década de los 80 se abre un espacio para la atención a la diversidad de los alumnos, con el discurso de la inclusión educativa. En esa diversidad entran precisamente los alumnos sobresalientes como condición de excepción que salen del olvido en que hasta entonces se les tuvo y son atendidos como parte de los esfuerzos que se hicieron desde la Educación Especial.

Con este inicio, algunas experiencias de investigación sobre alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes son realizadas desde diversas posturas y enfoques y por diversas instituciones nacionales y extranjeras. Se rescatan, a continuación, algunas de las experiencias hispanoamericanas de investigación, acerca de los individuos identificados como sobresalientes, como una manera de entender los cauces de la exploración de este campo de conocimiento en estos últimos años. El ordenamiento se realiza según la cronología de los documentos revisados.

Con un enfoque familiar, centrado en la percepción de los padres de alumnos sobresalientes, en la Universidad Complutense de Madrid, López (2003), elaboró la memoria "*Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*" para obtener el grado de Doctor.

En este trabajo los objetivos son, de manera general: analizar y describir las características de las familias con hijos superdotados, sus opiniones sobre estos mismos comparándolos con otros estudios realizados con temas similares. Asimismo, comprobar las diferencias encontradas en estas percepciones dependiendo de características tales como la edad y el sexo de los hijos; y, por último, la comprobación de la relación existente entre la escuela a la que acuden estos alumnos y el nivel de satisfacción de los padres con relación a los colegios.

Esta investigación utilizó el "Modelo Ecológico" o "la ecología del desarrollo humano", basado en la teoría general de sistemas y que concibe al "ambiente ecológico" (en este caso familiar) como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. La familia opera como un sistema dinámico, de múltiples niveles, que están interconectados entre sí.

Los sujetos de la investigación fueron elegidos de asociaciones de padres de familia madrileños con hijos diagnosticados como superdotados. De manera voluntaria se inscribieron al estudio 67 personas: 45 madres y 22 padres de un total de 51 familias, que asistieron a un total de 6 sesiones de trabajo durante la investigación. El diseño de la investigación es diacrónico o longitudinal, y el análisis de los datos es de carácter descriptivo e inferencial. Los instrumentos utilizados son los cuestionarios, la observación estructurada, cuestionarios de preguntas abiertas y aportaciones escritas de los padres. La autora aboga por una pluralidad de técnicas de recogida de la información lo que permite un estudio más completo y profundo de la realidad tratada.

Acerca de las conclusiones de esta investigación, la autora hace una recopilación de ellas de acuerdo con los temas del estudio, es decir, las agrupa en torno a 6 temas, que concuerdan con las seis hipótesis de la investigación.

a) Relaciones familiares. De manera resumida la autora concluye que: Los padres se sienten orgullosos de sus hijos superdotados, sienten que tener un hijo superdotado supone un esfuerzo intenso y extenuante; plantean que tener un hijo superdotado es más costoso económicamente que la un niño de la media.

b) Relaciones familia/comunidad. Los padres temen comunicar a los vecinos que tienen un hijo superdotado; piensan que sus hijos se relacionan mal con otros niños; manifiestan preocupación por la inestabilidad social de sus hijos; se preocupan por la falta de recursos de su lugar de residencia para apoyar a sus hijos con superdotación.

c) Relaciones familia/escuela. La mayoría de los niños superdotados sacan buenas notas y se relacionan bien con sus compañeros y maestros; un alto porcentaje de padres declaran que sus hijos se aburren en la escuela; expresan peticiones de programas más adecuados a las necesidades de sus hijos; los padres no eligen la aceleración escolar por miedo a la posible desadaptación social; los padres piensan que el enriquecimiento no soluciona las necesidades de sus hijos y prefieren la integración escolar, como el sistema menos malo para sus hijos.

d) Necesidad de formación. El 100 % de los padres de la muestra manifestaron interés por la formación sobre temas relacionados con la superdotación; los temas de

formación versan en torno a dos aspectos: al contexto escolar y su relación con la orientación vocacional y programas para chicos de alta capacidad intelectual, y los dirigidos a la orientación para padres, sobre todo en lo referente a la toma de decisiones.

e) Características familiares. En la muestra, un porcentaje elevado de padres proviene de un nivel sociocultural alto; el 78 % de los niños con sobredotación intelectual son hijos únicos o nacieron en primer lugar; el 50 % de los padres tienen estudios de nivel superior y el 30 % trabajan en ocupaciones liberales o relacionadas con la educación.

f) Características y "Hobbies" que los padres describen de sus hijos. Los padres describen como precoces a sus hijos para hablar y caminar; 40 % de los padres manifiestan que sus hijos destacan en los deportes; tienen buen dominio de la motricidad y destacan en deportes individuales; los describen como sensibles, capaces de razonar bien y de aprender con rapidez, muy observadores, de aguda memoria, imaginativos, sensibles a la justicia y a la igualdad; son aficionados a la lectura, los videojuegos y las computadoras; la televisión es la última de sus distracciones.

Se comentará también acerca de un estudio emprendido por Martín, et al. (2005) investigadores de la Universidad de Yucatán. Los objetivos del estudio "*Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*" fueron el describir el grado de conocimiento que los profesores de primaria y estudiantes normalistas tienen sobre las características de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, la comparación entre el conocimiento de los profesores de primaria y los estudiantes normalistas acerca de las características de los niños CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), y la determinación de la necesidad de capacitación de profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, a partir del conocimiento de las características de estos niños.

La orientación teórica estuvo centrada en la identificación de las características que algunos autores han realizado sobre los alumnos con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes, en relación a: características intelectuales, físicas, personales y sociales, además de lo referente al compromiso con la tarea, la creatividad y los procesos de detección en las escuelas.

El estudio es cuantitativo de tipo transeccional descriptivo y comparativo por la idea de comparación entre los conocimientos de los profesores de primaria y los alumnos normalistas en cuanto a las características de los alumnos CAS y las necesidades de formación que tal comparación permita proponer. La muestra estuvo integrada por maestros de escuelas inscritas al programa CAS y de alumnos normalistas, todos de la ciudad de Mérida en Yucatán. Se utilizó como instrumento único un cuestionario de dos secciones: el primero con datos generales, y el segundo de 30 preguntas relacionadas con las características de los alumnos sobresalientes.

Los resultados más relevantes fueron: a) En ambos grupos se observó un conocimiento regular de las características de los alumnos CAS, ya que la mayoría puntuó entre 50 % y el 70 % del total de las preguntas del cuestionario; b) Se obtuvieron diferencias significativas en cuanto al conocimiento de los criterios compromiso con la tarea y creatividad. Los profesores puntuaron más alto por lo que se infiere que estas diferencias significativas se deben a la experiencia de trabajo con niños

En otra tesis de doctorado, Medina (2006) de la Universidad Complutense de Madrid, investigó el tema de niños superdotados desde el punto de vista de los profesores de estos alumnos. La autora titula su tesis "*Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*" y en ella muestra ocho objetivos relacionados con: indagar el conocimiento de los profesores sobre el tema de los niños superdotados, conocer la formación recibida por los maestros sobre este tema, examinar la influencia de la información recibida y la actitud que manifiesta hacia estos alumnos, analizar la especialidad de procedencia de estos profesores, comparar la especialidad de los profesores con la actitud hacia los niños superdotados; analizar la representación numérica de los alumnos superdotados en las aulas, comprobar si la educación de estos alumnos forma parte de los intereses de las instituciones a las que asisten y analizar las propuestas de atención que se proponen en las escuelas para la atención de estos alumnos.

En cuanto a la orientación teórica, se eligió la teoría de los tres anillos de Joseph Renzulli. Esto porque esta teoría concibe a la inteligencia como una particularidad de tres factores relacionados: la capacidad intelectual, la creatividad y el compromiso con la tarea. Para Renzulli (Medina, 2006), sólo aquellos que interrelacionan en su actuar cotidiano estos

tres aspectos pueden llamarse superdotados, esto es, sujetos productivos y comprometidos con producciones en beneficio de la sociedad. La parte creativa y comprometida puede fortalecerse socialmente a través de la enseñanza con un modelo de enriquecimiento, de ahí su valor educativo.

Para las cuestiones de la formación y concepciones del profesorado, la autora recupera cinco enfoques sobre la formación del docente en España, relacionándolas con el campo de la educación especial: Orientación Académica, Orientación Tecnológica, Orientación Personalista, Orientación Práctica y Orientación Social-Reconstruccionista. Sin embargo, no elige ninguna perspectiva limitándose a mencionarlas. Respecto de los sujetos del estudio fueron elegidos al azar maestros en activo de primaria y maestros en formación (estudiantes), todos del distrito de Madrid. En total fueron 1,100 maestros de los cuales 565 son maestros en activo y 535 maestros en formación.

En relación con el tratamiento metodológico se utilizó un diseño transversal cuyo objetivo es describir una población en un momento determinado y con tratamiento cuantitativo, de tipo estadístico. La información se recogió mediante cuestionarios a los profesores y entrevistas estructuradas a los directores de las escuelas.

Los principales resultados de esta investigación fueron:

a) Existen diferencias significativas entre las tres muestras de maestros de centros públicos, centros concertados y centros de formación.

b) La formación recibida en determinadas actuaciones o actividades formativas influye en la aceptación de estos alumnos.

c) La actitud hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, depende de la formación.

d) La especialidad de procedencia del maestro y las respuestas a los contenidos referidos a la Educación Especial y la Educación de los alumnos Superdotados es una relación significativa.

e) La preocupación por estos niños y por su adecuada educación no se encuentra entre las prioridades de los centros educativos, manifestándose a través de sus propios

directores en un 94% de los casos investigados de este estudio, que en los Proyectos Educativos de sus Centros no se contemplaba a estos alumnos. La mayoría de los profesores encuestados dicen no haber tenido ningún alumno de estas características en sus aulas.

En otra investigación española, esta vez con el objetivo general de proponer un sistema de detección de sujetos superdotados, tanto a los que reconozcan los test de inteligencia como a los que no, se trató de una tesis realizada por García (2007). Fue una investigación realizada en la Universidad de Granada, España, con el propósito de conseguir el título de Doctor en aspectos psicológicos y biomédicos de la salud y de la enfermedad.

En esta investigación a la que se llamó "*El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*", los sujetos del estudio fueron elegidos de escuelas primarias públicas, concertadas y privadas de las provincias de Granada y Jaén. Los criterios de selección fueron alumnos que puntuaron por encima de los 136 puntos en las pruebas de inteligencia para la muestra de superdotados y de 90 a 120 puntos para la muestra de niños con inteligencia media. En total fueron 127 niños de los cuales 63 fueron superdotados y 64 de inteligencia media. De todos ellos 75 fueron niños y 52 fueron niñas.

Según la autora, el diseño es cuasi-experimental con dos grupos establecidos (superdotados y no superdotados) y correlacional y predictivo. Se utilizaron entrevistas estructuradas para padres, test de inteligencia y test de potencial de aprendizaje. La información fue analizada mediante un tratamiento estadístico por lo que el enfoque es de tipo cuantitativo.

Respecto del enfoque teórico, García (2007) prefirió el Potencial de Aprendizaje para referirse a la inteligencia entendida como la capacidad para aprender, a través de la actividad y la modificabilidad. Es una alternativa al concepto de la medida tradicional de la inteligencia basada en la determinación del cociente intelectual.

Los principales resultados fueron:

a) Que las pruebas de Potencial de Aprendizaje no muestran variaciones significativas de acuerdo al género de la muestra.

b) En los pretest de las pruebas de Potencial de Aprendizaje aparecen diferencias significativas entre ciclos educativos, para los dos grupos de sujetos establecidos, aunque estos grupos también difieran entre sí.

c) Los niños superdotados tienen un Potencial de Aprendizaje significativamente superior a los niños con un nivel medio de inteligencia.

Pero no solamente existen trabajos sobre la aptitud sobresaliente en relación con las familias de los chicos, de sus profesores o de los instrumentos de detección. También existe interés por investigar en relación con los aportes pedagógicos sobre el tratamiento para este tipo de alumnos. Así, por ejemplo, hay una tesina de Torres (2009), titulada: "*Investigación Documental sobre los Enfoques Curriculares para la Atención del Estudiante Superdotado: Implicaciones para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje*". Este trabajo fue presentado para obtener el título de Maestría en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza, en la Universidad Metropolitana.

El objetivo de esta investigación estuvo centrado en determinar opciones de ofrecimiento curriculares para los estudiantes con capacidades superiores y proponer alternativas de trabajo para los profesores para la atención de estos alumnos. El diseño es de tipo descriptivo documental en donde el investigador describe los contextos de los diferentes documentos recopilados. La muestra elegida es de 11 modelos curriculares relacionados con la inteligencia, el talento, el enriquecimiento y las matemáticas asociadas a jóvenes precoces. Además, se trabajó con cinco artículos de investigación en línea relacionados con prácticas curriculares de agrupamiento, integración y enriquecimiento para jóvenes talentosos.

En relación con los resultados, los que tienen que ver con la investigación documental fueron: que la mayoría de los modelos curriculares utilizan las estrategias de aceleración, enriquecimiento y agrupamiento; que el enriquecimiento resultó ser la mejor estrategia para trabajar con los estudiantes superdotados, que el currículo diferenciado es el enfoque que reúne a todas las estrategias (enriquecimiento, aceleración y agrupamiento) en el aula.

En cuanto a las recomendaciones para los profesores: ofrecer tiempo y oportunidades para que estos jóvenes realicen actividades del área de su interés, dar atención a las

necesidades intelectuales de igual forma que a las emocionales, sociales y motoras; proponer actividades desafiantes; respetar sus ideas inusuales y sus preguntas inquisitivas, mantener comunicación con sus padres e invitar a que se unan al proceso de enseñanza y de aprendizaje; y, recomendar que los estudiantes superdotados realicen actividades significativas en casa.

La siguiente aportación mira el plano familiar ciertamente, pero desde el punto de vista del aspecto socioeconómico. Es una aportación relevante porque al tratarse de un estudio este, cuyo campo recae en escuelas telesecundarias, y éstas se encuentran ubicadas en comunidades preferentemente de tipo rural o en zonas urbano marginadas, conviene hacer la recuperación de aportaciones con este matiz y lograr tener claridad acerca de si se trata, en realidad, de un factor que pudiera limitar el desarrollo de las aptitudes sobresalientes.

Se trata de una investigación realizada en México. Pero antes conviene recordar que para la teoría de los tres anillos (Renzulli, 1986; como se citó en Chávez et al., 2009) los alumnos con aptitudes sobresalientes deben cumplir con tres condiciones: que tengan un alto nivel de creatividad, un elevado compromiso con la tarea y una habilidad intelectual superior relacionada con la inteligencia, el logro académico y la aptitud en materia académica. Estas tres características, reunidas en el sujeto identificado, pueden potenciarse mediante la intervención que los educadores y la escuela en su conjunto podrían realizar.

De ahí nace el interés de Chávez et al. (2009) por proponer una intervención pedagógica centrada en el enriquecimiento de la creatividad de alumnos sobresalientes. El objetivo de estas autoras fue el de desarrollar e instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad en alumnas identificadas con aptitudes sobresalientes de tercero de primaria, en una escuela ubicada en un medio urbano marginal. El campo de investigación fue elegido de otros contextos porque no es común que el medio urbano marginal tenga los recursos económicos ni educativos para la identificación y atención de alumnos con esta condición. Las adversas condiciones socioeconómicas perjudican a los alumnos provenientes de este tipo de entornos sociales, lo que supone una desventaja importante respecto a alumnos con esta misma condición, pero de contextos más favorecidos.

El campo de investigación elegido fue una escuela de la delegación Iztapalapa en el oriente de la ciudad de México. Participaron en la población inicial 99 alumnos de tercero de primaria y luego quedaron sólo 6 niñas en las que se enfocó el estudio y la intervención. Los instrumentos utilizados (que se corresponden con las fases del procedimiento de la investigación) fueron: Un pre test para la identificación de alumnos con potencial sobresaliente, que su vez constó de una Escala Farrens de creatividad y una Escala de Compromiso con la Tarea; un pos test para medir los cambios en las alumnas después de la intervención, una Lista para Padres y Maestros para Identificar el Potencial Sobresaliente, un Programa de Enriquecimiento de la Creatividad consistente en juegos educativos y una Escala de Inteligencia para Nivel Escolar (WISC-R Español)

Dos años después de iniciado el estudio y luego de aplicar los instrumentos del pos test a las seis alumnas identificadas con aptitudes sobresalientes, las autoras de este estudio encontraron que la intervención incrementó la creatividad verbal y gráfica de las niñas, pues su expresión tuvo mayor elaboración, más detalle y belleza, mayor complejidad y rasgos de movimiento en las obras pictóricas de las alumnas, lo cual no se había apreciado antes de la intervención. Otros rasgos adicionales encontrados por las investigadoras, no propiamente centradas en la creatividad, fueron el favorecimiento del aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y una mayor autonomía en la realización de actividades.

Otro de los hallazgos que llaman la atención en este estudio fueron los cambios en la medida de la inteligencia total de las seis alumnas participantes, después de haber participado en el largo proceso de intervención. Según Chávez et al. (2009), los resultados de la prueba WISC-R al término de las 50 actividades diseñadas para potenciar la creatividad "indicó que los alumnos aumentaron su comprensión verbal, el conocimiento, entendimiento de palabras, la discriminación visual, coordinación visomotora, organización visual y concentración" (pág. 21). Y agregan, a propósito de los estudios sobre alumnos con aptitudes sobresalientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos:

> Existen alumnos sobresalientes en estas zonas, a los que en general no se les proporcionan los recursos necesarios para una educación de calidad, debido tanto a que no se conocen sus características y habilidades, así como a que habitan en

ambientes poco estimulantes y les pone en situación de riesgo al no ser detectados, por lo que su potencial puede disminuir o canalizarse en actividades antisociales. (pág. 23)

Para concluir la revisión de este aporte al tema de la aptitud sobresaliente y clase social, las autoras proponen la creación de programas destinados a los padres de los alumnos con aptitudes sobresalientes de medios marginados, de modo que puedan brindar mayores oportunidades educativas a sus hijos y que estas experiencias sean afines a su condición social y a sus capacidades.

El estudio "*Relaciones de la familia y del hijo(a) con superdotación intelectual*" fue realizado por Gómez y Valadez (2010), ambas investigadoras de la Universidad de Guadalajara. El objetivo fue describir las relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual, mediante la aplicación del modelo teórico de la Escuela de Milán.

El tipo de estudio fue descriptivo de corte transversal y los participantes fueron seleccionados por etapas: en la primera de ellas se seleccionaron a niños(as) que cursaban el 1° y 2° grado de primaria públicas, con un total de 265, de primero 120 y de segundo 145. En la segunda etapa, de acuerdo a pruebas psicométricas (Prueba Raven) se seleccionaron a niños con puntajes arriba de los 122 puntos, quedando 25 niños, de los cuales 10 fueron de primero y 15 de segundo. Hubo una tercera etapa de selección (con la escala WISC-R) para encontrar a los alumnos con sobredotación intelectual y que, por tanto, puntuaron por arriba de los 130 puntos en el CI. 13 niños cubrieron esa condición. En la cuarta etapa se entrevistó a 4 familias para conocer aspectos relacionales.

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

a) Para la detección se utilizaron:

i. Escala de observación para padres y madres. Adaptada de Mª. Dolores Prieto Sánchez de la Universidad de Murcia.

ii. Escala de Observación para el profesorado. Adaptada de Mª. Dolores Prieto Sánchez, Universidad de Murcia.

iii. Test de Matrices progresivas de Raven. Escala coloreada.

b) Para el diagnóstico se utilizó el siguiente instrumento:

i. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R, 1982).

c) La información socioeconómica fue obtenida de los datos proporcionados por los padres y madres, solicitando lo siguiente; edad de la madre, edad del padre, educación de la madre y del padre, estado civil, ocupación de la madre y del padre.

d) Entrevista semiestructurada para padres e hijos.

El punto medular de la discusión final de la investigación se centra en que al realizar un análisis de los niños entrevistados, se encuentra que todos están dentro del cuadro de honor en sus escuelas, manifiestan facilidad en la comprensión, capacidad de memoria, actitud de cuestionamiento haciendo preguntas constantemente y actitud reflexiva. Hacen preguntas por encima de su edad cronológica, les gusta convivir con personas más grandes que ellos, tienen facilidad para encontrar la lógica en los juegos de videos, y rompecabezas, presentan actitudes de autosuficiencia y ambición, persistencia, tenacidad, y uno de ellos manifiesta abiertamente un sentimiento de superioridad en relación a otros.

También, en relación con la percepción del entorno familiar, fue observado que las familias de niños superdotados desde el modelo sistémico, activan herramientas de autocorrección, como parte de un sistema donde el niño diagnosticado como sobresaliente, no cause un desequilibrio negativo en la familia, sino que sea un cambio evolutivo en el sistema familiar.

Los modos en que se concretan en la práctica la atención a la diversidad y la inclusión educativa, son preocupaciones particulares de los investigadores que tiran o hacia la parte institucional propiamente dicha o hacia los modos en que los sujetos implicados en la inclusión -alumnos, profesores, familias, directivos- enfrentan los retos del trabajo escolar desde esta perspectiva incluyente.

Se expone, ahora, una tesis doctoral elaborada en la Universidad de Alicante en España. En ella Chiner (2011) propone una investigación de enfoque cuantitativo no experimental de tipo descriptivo como un modo de describir la situación que prevalece al momento de la realización del estudio. En esta tesis la autora se propone describir las

actitudes de los docentes hacia la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las estrategias inclusivas que utilizan para adaptarse a las necesidades de sus alumnos y los factores que afectan en mayor o en menor grado la utilización de estas mismas estrategias.

Los participantes del estudio se eligieron de una muestra aleatoria estratificada proporcional de escuelas de la provincia de Alicante y posteriormente se seleccionaron a los profesores mediante otro muestreo aleatorio estratificado no proporcional, lo que permitió la participación de 336 profesores de 78 escuelas. Los profesores fueron de diferentes circunscripciones, edades, formaciones, sexo, experiencia y niveles escolares.

Los instrumentos elegidos para la recogida de la información se describen de acuerdo con las siguientes variables:

a) Respecto a las percepciones y actitudes hacia la inclusión se eligió un Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión, el cual permite apreciar las bases de la inclusión, la formación y los recursos para la inclusión y los apoyos personales para este mismo fin.
b) Respecto a las prácticas educativas inclusivas se utilizó una Escala de Adaptaciones de la Enseñanza que consta de 21 prácticas educativas inclusivas que se subdivide en cuatro subescalas: Estrategias de organización y manejo efectivo del aula, Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, Estrategias de agrupamiento y Estrategias de adaptación de las actividades.

   Estos dos instrumentos fueron entregados a cada profesor participante y se estableció un plazo de 15 días para su devolución.

En cuanto a los resultados del estudio estas se corresponden con las tres preguntas de investigación que la autora se planteó resolver. En primer lugar, los profesores mostraron una actitud positiva hacia la inclusión por considerarla justa por favorecer actitudes tolerantes, pero una gran parte de la muestra consideró no poseer ni la formación, ni los recursos, ni los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales. En segundo lugar, el estudio permitió establecer que las estrategias y prácticas educativas inclusivas más utilizadas fueron la utilización de estrategias didácticas

y la evaluación de los aprendizajes con este enfoque, mientras las que menos se utilizaron fueron las estrategias de agrupamiento.

En tercer lugar, los profesores que tuvieron una mejor actitud hacia la inclusión, fueron aquellos que dijeron haber utilizado con mayor frecuencia las estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento.

Las conclusiones de este trabajo, se vinculan con la necesidad que la autora vislumbra acerca de las necesidades de formación inicial de los futuros profesores para trabajar en la inclusión educativa y que luego esta formación se vuelva permanente en el transcurso de la práctica educativa. También aboga por que se mire a los tipos de atención que necesitan los alumnos, tratando de ayudar a los profesores para el trabajo con diferentes tipos de alumnos y sus necesidades específicas de ayuda que requieren.

Asimismo, propone que se ofrezca a los docentes los recursos materiales necesarios para el trabajo particular de estos alumnos; que se ofrezcan apoyos profesionales y personales necesarios para este mismo fin, que los docentes tengan más tiempo para programar la enseñanza y que se preste atención al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión en los profesores de educación secundaria.

Ahora bien, el interés por los alumnos sobresalientes no está exclusivamente centrado en niños pequeños, o en alumnos de primaria y secundaria. Existe un estudio llamado “Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público” que fue realizado por Ordaz y Acle (2012), investigadoras de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. El objetivo fue identificar y establecer un perfil de adolescentes con aptitudes sobresalientes en el que se incluyeran características tanto extrínsecas como intrínsecas, así como analizar las relaciones y las diferencias respecto a estas características al interior del grupo resultante de dicho perfil.

La muestra la integraron 666 alumnos de una escuela pública, las edades fluctuaron entre los 12 y los 18 años con una media de 14.7. Se realizaron análisis estadísticos para contrastar las posibles relaciones y diferencias de las características intrínsecas y extrínsecas de los alumnos identificados con aptitudes sobresalientes.

La orientación teórica se basa en la teoría de los tres anillos y en la teoría de la Interdependencia Triádica (Renzulli, 1994, Mönks y Bostel, 1985, como se citó en Ordaz y Acle, 2012). La Interdependencia Triádica, particularmente, define a la inteligencia como la interacción favorable entre factores intrínsecos (habilidad intelectual, creatividad y motivación) y lo factores extrínsecos (familia, escuela y amigos).

Respecto de la metodología usada, es un estudio cuantitativo que utilizó Test de Matrices Progresivas Avanzadas, pruebas de Pensamiento Creativo y escalas de Autoconcepto Académico. Los resultados tuvieron un tratamiento estadístico con instrumentos informáticos. Los resultados de esta investigación fueron: Los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes constituyen una población heterogénea, que si bien comparten ciertas características tanto intrínsecas como extrínsecas, difieren en otras, según los niveles de aptitud sobresaliente, lo cual deberá tomarse en cuenta al diseñar programas educativos que puedan cubrir sus necesidades tanto internas como del medio que los rodea, para que puedan desarrollarse exitosamente en los niveles de educación superior.

En la misma línea de los contextos educativos distintos para la investigación de la aptitud sobresaliente, está el estudio de Castellanos et al. (2015); donde se aporta por la ruta del tratamiento multifactorial del tema de los alumnos con altas capacidades intelectuales (término que los autores utilizan como sinónimo de las aptitudes intelectualmente sobresalientes) y que permite un abordaje desde la diversidad cultural de este objeto de estudio. Se trata de una investigación realizada en el estado de Morelos que tuvo como objetivo hacer una comparación acerca del apoyo familiar que reciben alumnos con esta condición en tres contextos socioeducativos distintos: en escuelas privadas, en escuelas públicas urbanas y en escuelas rurales indígenas.

La investigación no experimental, transversal de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo, contó con la participación de 429 alumnos de sexto de primaria de los tres contextos ya mencionados; población que luego se depuró hasta llegar a 79 estudiantes (47 hombres y 32 mujeres), de los cuales fueron 35 alumnos de escuelas privadas, 31 alumnos de escuelas públicas urbanas y 13 alumnos del medio rural indígena. Los instrumentos utilizados fueron dos: uno de ellos para depurar la muestra inicial, consistente en la prueba

SAGES-2, para evaluar la capacidad de razonamiento y los conocimientos generales de niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes.

El otro instrumento se trató de un cuestionario de evaluación del apoyo familiar dirigido a los alumnos para obtener información acerca de cuatro aspectos de interés: la asistencia o apoyo en las tareas escolares, el tiempo proporcionado para el estudio, la comunicación con profesores y directivos y el repaso y evaluación. Este instrumento se aplicó de manera separada para las asignaturas de matemáticas y español.

La primera conclusión significativa de esta investigación, en relación con la prueba para la detección, apuntan en el sentido de la consistencia entre este tipo de test con los resultados de los estudios de logro académico, que muestran claras ventajas de las escuelas privadas sobre las públicas y de las públicas urbanas sobre las públicas del contexto rural y que también son de tipo indígena. Los autores del estudio concluyen que la prueba SAGES-2 podría estar reproduciendo la influencia del capital cultural en el logro académico, lo que supondría su revisión para ser aplicado en el medio educativo mexicano.

Por otra parte, se concluye que no son significativas las diferencias entre los tres contextos socioeconómicos, en relación con la percepción de los alumnos con alta capacidad sobre el apoyo familiar que reciben, lo que no es congruente con otros estudios que señalan lo contrario, esto es, que los alumnos con esta condición encuentran una valoración positiva en cuanto a este tipo de apoyo en contextos sociales más favorecidos. En lo que sí existe diferencia significativa entre estos contextos, es que los alumnos con alta capacidad de escuelas privadas, perciben que sus padres mantienen una mayor comunicación regular con su profesores y con los directivos.

Los resultados encontrados en esta investigación no parecen ser concluyentes y dan origen a líneas posteriores de investigación que los autores reconocen. Algunas de ellas son:

a) Examinar con mayor detalle la relación entre el apoyo familiar y el capital cultural de los padres de alumnos con alta capacidad.
b) Ahondar en la dinámica que los mismos alumnos con altas capacidades logran construir con sus familias.

c) Investigar las estrategias que las familias realizan para apoyar el desarrollo académico de estos alumnos y cómo son percibidas estas en la construcción de autonomía e independencia de los chicos.
d) Indagar más ampliamente sobre la naturaleza psicosocial y cultural de la influencia de los diferentes contextos socioeconómicos en la estimulación del potencial de los alumnos.

Para el caso de la identificación de los alumnos con alta capacidad, el estudio anterior mostró que es significativa la diferencia entre los contextos socioeconómicos respecto de la cantidad de alumnos identificados como tales. A partir de aquí puede establecerse una relación negativa entre clase social e inteligencia o entre clase social e identificación e intervención de los escolares con altas capacidades.

A lo largo de este recorrido puede apreciarse que las experiencias hispanoamericanas que se interesan por la investigación de las aptitudes sobresalientes o de la alta capacidad, son estudios, en su mayoría, de corte cualitativo. Describen este objeto de estudio mediante el análisis de resultados estadísticos que se relacionan con las personas que se implican en la aptitud sobresaliente, los propios alumnos, sus padres y sus profesores, sean que estos últimos se estén formando o se desempeñen ya como docentes.

En estos estudios se dejan ver elementos clarificadores del fenómeno de la aptitud sobresaliente, tales como la necesidad de formación docente en el tema, o la necesidad de programas y de asesorías tanto para maestros de aula como para los padres de familia. Se discute, asimismo, que las escuelas no tienen entre sus principales preocupaciones la inclusión de alumnos con esta condición, que los alumnos que más se detectan provienen de medios socialmente favorecidos, que las pruebas que miden la inteligencia están matizadas por la clase social o que algunos de estos alumnos habitan en medios poco estimulantes para sus capacidades y aptitudes.

Entre otras muchas conclusiones por demás sugerentes, se encuentra que los profesores de escuela regular creen en la educación inclusiva, pero reconocen carencias formativas para ello, y algo relevante en este estudio: la población de alumnos con aptitudes

sobresalientes es heterogénea, es diversa como cualquier otro grupo de alumnos, y, por esa misma heterogeneidad, necesitan medios y recursos diversos para ser incluidos efectivamente en los centros escolares.

Es por ello que, en atención a la literatura revisada en este apartado, pueden entenderse dos cuestiones medulares:

a) Que los esfuerzos por estudiar el fenómeno de la aptitud sobresaliente son importantes en varios contextos educativos. Existen aportaciones valiosas tanto para comprender este fenómeno educativo como para ayudar a los alumnos con esta condición.
b) Que este conocimiento y esta ayuda todavía no son suficientes. Existen contextos educativos, por lo menos en nuestro país, donde aún no se conoce lo suficiente y por ello no se atiende a los alumnos con aptitudes sobresalientes en atención a esa parte de la diversidad humana que presentan. Los alumnos con aptitudes sobresalientes están siendo excluidos de las escuelas. Para decirlo más puntualmente por el medio y nivel educativo que se conoce más: los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales, no son reconocidos ni atendidos en la escuela Telesecundaria, de acuerdo con las características y necesidades que poseen y por ello están siendo excluidos

Planteamiento de la Investigación

La inclusión en los sistemas escolares es apenas una búsqueda en los tiempos actuales. Es una aspiración todavía porque cuando se habla de incluir a todos los alumnos en situaciones escolares que atiendan a su singularidad y a sus necesidades de aprendizaje, en realidad no se está pensando en todos los alumnos, sino primordialmente en aquellos que presentan alguna condición que para el sistema se considera como deficitario en los logros escolares. Esto es, mejorar el desempeño escolar, en las áreas más sensibles del currículo, en aquellos alumnos que no pueden alcanzar el aprovechamiento mínimo requerido mientras que, los que necesitan alcanzar cotas más altas de progreso escolar, están siendo excluidos.

Por ello, la inclusión educativa debe suministrar una enseñanza integral y de calidad para alumnos esencialmente diversos: alumnos diferentes por razones sociales, diferentes por etnia y cultura, distintos en motivación y capacidades, diversos por necesidades educativas especiales, etc. Algunas condiciones especiales de los alumnos, en particular, los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, son olvidadas en las prácticas cotidianas de los profesores en nuestras escuelas telesecundarias y esto propicia que estos alumnos no puedan desarrollar positivamente su condición en beneficio de ellos mismos, de sus compañeros y de la sociedad. La comprensión de los procesos escolares en que estos alumnos participan y su posterior racionalización constituye un reto para las escuelas Telesecundarias de la región y cuestiona muchas de las prácticas habituales de las instituciones y de los docentes.

Para que la educación inclusiva sea una realidad en las escuelas, se deberá pugnar por erradicar las creencias que las comunidades educativas tienen sobre algunos alumnos con alguna condición particular y que luego se traducen en prácticas escolares que atentan contra el desarrollo pleno de estos alumnos, generando alguna forma de exclusión o bajo desempeño escolar. Es ésta precisamente la problemática detectada: la falta de información sobre la diversidad de alumnos que se tienen en las escuelas, aunado a la falta de conocimiento sobre las implicaciones socioeducativas que están inmersas, y derivado de ello, el desconocimiento de las maneras en que se puede ayudar a conseguir la edificación de escuelas y prácticas que se acerquen al ideal inclusivo.

Porque si el fin de la educación inclusiva es desarrollar al máximo las potencialidades de todas las personas; entonces, ¿por qué razón el común de las escuelas telesecundarias ha

olvidado a sus alumnos y alumnas que sobresalen en algún campo valioso de la cultura y del desarrollo humano, y no han buscado la manera de adecuar permanentemente sus condiciones para atender a estos chicos?

Por ello, es necesario entender, como una contribución para la inclusión de los alumnos intelectualmente sobresalientes en las escuelas Telesecundarias, las circunstancias personales, escolares y familiares de los alumnos detectados con esta condición.

Es el caso que se plantea en este estudio, de acuerdo con los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Conocer las formas en que son percibidas algunas alumnas con aptitudes sobresalientes intelectuales, para identificar las barreras que dificultan su inclusión efectiva en la escuela Telesecundaria 390.

Objetivos específicos:

a) Realizar una caracterización conceptual e histórica sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes en México y su relación con el devenir de la educación inclusiva.

c) Conocer las percepciones que los padres de familia, los profesores y los propios alumnos, construyen en relación con la aptitud sobresaliente intelectual, detectada en la escuela Telesecundaria.

d) Identificar la relación existente entre aptitud sobresaliente intelectual e inclusión educativa en Telesecundaria.

Justificación

Los alumnos con aptitudes sobresalientes forman parte de la población estudiantil de las escuelas y, por tanto, son parte de la diversidad que convive y aprende en comunidad. Esta diversidad presente en las escuelas, compromete a los implicados en educación a dar una atención diferenciada, de modo tal que el aprendizaje y la participación mejoren en cada uno de los alumnos, cualesquiera que sean los modos de diversidad que presenten. De

acuerdo con Betancourt y Valadez (2012) la población con aptitudes sobresalientes puede estar entre el 3% y el 10% de la población lo que se traduce en un tipo de alumnado real, presente en todas las escuelas, y a la que se debe atender para conseguir su pleno desarrollo, de acuerdo al impulso de sus aptitudes y talentos.

Pensar en la inclusión solamente para algunos alumnos, más fáciles de advertir en la cotidianidad escolar, es un avance importante sin duda, pero deja la posibilidad de un tratamiento educativo injusto y por ello excluyente para los alumnos con aptitudes sobresalientes, que podrían en este panorama de exclusión, presentar problemas emocionales y de conducta, y con la probabilidad de engrosar la estadística de los alumnos que desertan de la escuela. Pensar también en la inclusión de los alumnos con altas potencialidades, es la vía inicial para ayudarles con la atención que necesitan y con la calidad que merecen, de modo tal de ayudar en su desarrollo escolar y personal.

Para Benito (2012), la importancia del tema de los alumnos con aptitudes sobresalientes, más que su probable contribución al progreso de la humanidad y más allá de las posibles dificultades que enfrenten en su vida personal, se encuentra plenamente justificada;

> Porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y, si se les niega la educación que necesitan, no podrá establecerse lo que en definitiva es el objetivo principal de la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana, como adulto, pueda elegir su propia existencia. (p. 116)

Comprender lo que se piensa de los alumnos con aptitudes sobresalientes, entender las percepciones que se construyen alrededor de ellos va en esa misma dirección. Desde luego que estos alumnos podrían convertirse después en adultos excepcionales, pero es su presente como alumnos de telesecundaria lo que en verdad interesa. Por ello, hablar del tema, entender del tema, pugnar por la inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela, es ayudar a crear condiciones más justas en las propuestas educativas para todos.

Por otra parte, es verdad que relacionar el fenómeno de la aptitud sobresaliente con la inclusión educativa pareciera un cruce antagónico (Giraldo, 2010). Porque mientras para

la inclusión lo principal es luchar contra las limitaciones, para la aptitud sobresaliente tal pareciera involucrar ventajas para los poseedores de tal condición. La paradoja está en que los alumnos con más recursos para aprender, los que sobresalen del resto de alumnos, sean los que necesiten una atención especial. Sin embargo, no existe tal paradoja ni tal antagonismo, porque como señala Renzulli (Como se citó en Giraldo, 2010, p. 11) “los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes”. Esto es que todas las escuelas deberían preocuparse por la diversidad que sus estudiantes presentan y atender a todos, sea por la atención a limitaciones de tipo físico o cognitivo, sea porque tengan aptitudes que les hagan sobresalir, sea por haber desarrollado un tipo de talento específico o sea por características tan distintas como individuos haya en las aulas.

Por ello,

> En la educación inclusiva se reconoce la diversidad de características, potencialidades, ritmos y motivaciones de todos los alumnos y por lo tanto se le provee a cada uno de ellos las oportunidades y condiciones para que cada estudiante sea beneficiado por la educación. Se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales. (Valadez y Avalos, 2010, p. 19)

Al entender la relevancia del tema de los alumnos con aptitudes sobresalientes y comprender las percepciones de los sujetos que se implican en el objeto de estudio, se puede obtener un mayor conocimiento de los recursos educativos que se necesitan para conseguir que estos alumnos se beneficien tanto de la escuela, como sus capacidades y aptitudes se los permitan.

Diseño de Investigación

Las investigaciones cualitativas no inician de procedimientos lógicos – el método- construidos ex profeso para la investigación; el investigador no puede saber con anticipación la realidad que va a estudiar y la gama de variables que sin duda encontrará al enfrentarse a la realidad que estudia. El método se encuentra adherido al objeto de estudio y debe ser construido mediante la necesidad de su uso, encarando la realidad que se investiga. De esto se deduce que la realidad es una posibilidad interpretativa que el investigador traduce como conocimiento y que a su vez lo lleva a teorizar. Esto es válido tanto para la planeación como para la ejecución de las investigaciones.

Con esta idea inicial, la metodología elegida para esta investigación se desglosa en los apartados que siguen.

Desde el paradigma Interpretativo

El planteamiento para el conocimiento de la realidad educativa que se estudia se inscribe dentro del paradigma interpretativo. Es interpretativo, en el sentido en que lo dice Weber (Como se citó en Corbetta, 2007) cuando menciona que el afán interpretativo es la orientación hacia el individuo, no en un acto de intuición, sino de interpretación: "entender el objetivo de los actos, la magnitud del propósito y la intención de la acción humana" (Corbetta, 2007, p. 21). La realidad social, tan compleja como es y tan ligada a procesos subjetivos, no puede ser simplemente observada, sino que debe interpretarse.

Se mencionan tres aspectos desde este mismo autor a propósito de las razones de la elección del paradigma interpretativo en la investigación de los alumnos sobresalientes en Telesecundaria:

a) Porque no existe una realidad social válida para todos los hombres. Existen múltiples realidades y diversas perspectivas con las que los hombres perciben e interpretan los hechos sociales.

b) Porque si la intención del presente estudio es la interpretación de la realidad social (en este caso la realidad de los alumnos sobresalientes en Telesecundaria y sus circunstancias personales, familiares y escolares), el producto final tendrá que ser no la

explicación de la realidad observada, sino la comprensión de la conducta individual de los sujetos de la investigación. Por tanto, será factible la generalización de los resultados de la investigación "en tipos ideales o enunciados de posibilidad" (Corbetta, 2007, p. 28).

c) Y, por último, porque no hubo un acercamiento esencialmente teórico hacia la realidad que se estudia, por lo menos no de manera preconcebida o con juicios realizados con anterioridad. El conocimiento desde esta intención interpretativa fue por un "proceso de inducción o de descubrimiento de la realidad" (Corbetta, 2007, p. 26) en una interacción subjetiva y de implicación entre el investigador y los sujetos de la investigación.

Desde un enfoque cualitativo.

Lo que se pretende con la realización de esta investigación es conocer las percepciones que construyen los padres de familia y los profesores en relación con la aptitud sobresaliente intelectual; además de la percepción que las alumnas con esta condición tienen sobre sí mismas. Luego entonces, el enfoque cualitativo es el idóneo para la intención de este estudio, por las siguientes características que se retoman de Hernández, et al., (2010):

a) Aun cuando hay una revisión de literatura sobre el tema de la investigación, es decir, admitiendo que los investigadores no parten de un vacío conceptual, sino que parten de una sensibilidad especial hacia determinados conceptos, esta puede complementarse en cualquier etapa del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del informe de investigación.

b) En la investigación cualitativa con frecuencia es necesario regresar a etapas previas. Lo que significa poder replantear lo que se ha realizado en cuanto a la cantidad de informantes.

c) La inmersión inicial al campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio.

d) En la investigación cualitativa, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea.

Además de las características anteriores, Hernández et al. (2010) refiere algunas otras cualidades del enfoque cualitativo que se retoman enseguida:

a) El investigador plantea un problema, pero sin la especificidad del enfoque cuantitativo. Por ello, las preguntas de investigación no se han conceptualizado ni definido por completo.

b) La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de las acciones de los sujetos y de las instituciones.

c) Se basa en la obtención de datos no estandarizados, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y los puntos de vista de los sujetos de la investigación.

d) No existe una pretensión de generalización. La delimitación del campo de estudio no es necesariamente representativa y no se busca que los estudios puedan replicarse.

e) El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones, documentos. Es naturalista porque estudia a los fenómenos sociales en sus ambientes naturales y en su cotidianidad; y es interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos sociales en función de los significados que los propios sujetos les otorguen.

Si se estudia a las personas cualitativamente llegamos a conocerlas en lo personal y a entender sus luchas y sus circunstancias cotidianas en la sociedad.

> Aprendemos sobre conceptos tales como la belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre la vida interior de las personas…sus luchas morales, sus éxitos, sus fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales. (Taylor y Bogdan, 1994, p. 21)

El estudio desde el enfoque cualitativo, es más que una mirada superficial a un escenario o a un grupo de personas; por el contrario, el contacto directo con lo que la gente hace, dice y produce, lleva a conocer de manera profunda el hecho social, hace posible un conocimiento directo del fenómeno en estudio.

Las técnicas cualitativas en la investigación.

En esta investigación de corte interpretativo las técnicas de recogida de información fueron cualitativas, en concordancia con el enfoque propuesto.

Se mencionan las técnicas y los instrumentos utilizados para la entrada al campo de investigación.

La entrevista cualitativa.

Para la definición del concepto de entrevista cualitativa, se eligieron las perspectivas de Corbetta (2007), de Taylor y Bogdan (1994) y de Hammersley y Atkinson (1994).

Según Taylor y Bogdan (2010):

> Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p. 101)

En la definición de estos autores son dos los elementos más importantes que se dejan ver: el carácter de la reiteración, no encuentros aislados y unitarios como podría ser una conversación informal con un informante casual; y la comprensión de la vida de los sujetos expresados por ellos mismos.

Ahora la definición de Corbetta (2007):

> Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (p. 344)

En esta segunda definición no solamente se incluye el qué es y para qué sirve la entrevista cualitativa –a lo cual responde la definición de Taylor Y Bogdan (1994)- sino cómo se realiza, lo que enriquece el concepto y de alguna manera lo circunscribe a la parte operativa.

En la definición de Hammersley y Atkinson (1994) a la entrevista cualitativa se le llama "entrevista etnográfica", pues estos autores consideran a la entrevista como un auxiliar de la observación participante o una fase de ella. De esta manera conciben a la entrevista como:

> Una fuente muy importante para obtener datos; puede permitir la obtención de información que sería muy difícil, sino imposible conseguir de otro modo; tanto respecto a acontecimientos descritos como sobre perspectivas y estrategias discursivas. Y, por supuesto, una parte considerable de la investigación cualitativa descansa en gran medida, sino enteramente en las entrevistas para obtener información, en particular en los trabajos sobre historias vitales. (p. 73)

En esta investigación se eligió a la entrevista cualitativa semiestructurada, ya que el contenido de las preguntas está predeterminado pero la forma de la entrevista no lo está, de manera que los sujetos de la investigación pudieron aportar sus puntos de vista con la libertad que no otorga, por ejemplo, una encuesta.

El estudio de casos

En este apartado se explica, desde la postura cualitativa del estudio de casos, la selección de los informantes o sujetos de la investigación, los escenarios elegidos, así como la explicitación de algunos instrumentos que apoyarán a la técnica cualitativa más importante para la obtención de la información en el campo en este estudio: la entrevista en profundidad. Para ello se rescatan las ideas de Stake (1999) tanto para la definición del estudio de casos como de la parte operativa en el desarrollo de algunos elementos del diseño cualitativo de esta investigación.

De esta manera, se tiene que el estudio de casos: “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p 11). Concepto central que lleva a definir el caso singular en la presente investigación, así como las circunstancias importantes a las que hubo que conocer en profundidad. No obstante esta preocupación inicial, es importante seguir con algunas precisiones del estudio de casos, elegida aquí como técnica cualitativa auxiliar en la definición y elección de algunas condiciones de la investigación.

De acuerdo con Stake (1999), un caso se estudia cuando existe una particularidad en él que lo hace interesante por sí mismo y por ello se buscan sus interacciones en sus variados contextos. Los casos que son de interés para la educación, para este mismo autor, son en su mayoría personas y programas; personas a las que nos gustaría escuchar y programas a las que nos gustaría comprender. Nos interesan por su característica de ser únicos y por lo que tengan en común con otros. Dicho de otra manera, interesan a la vez por su singularidad y a la vez por sus semejanzas con otras personas y otros programas. Pero también porque personas y programas son unitarios y acotados, es decir son un objeto específico, complejo y en funcionamiento. De esta manera, un niño, un grupo de niños o un grupo de profesores que compartan una singularidad podrán considerarse como un caso.

El caso singular de este estudio lo formaron los alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual en Telesecundaria y su actividad estuvo focalizada en su entorno escolar, familiar y personal, que constituyeron las circunstancias importantes a comprender mediante la ejecución de esta investigación.

Los sujetos de la investigación.

Los alumnos sobresalientes presentan características distintas y condiciones especiales, pues pueden tener talentos simples o complejos, ser precoces en algún sentido, geniales en otro, superdotados o manifestar su excepcionalidad en algunas áreas como la intelectual, la creativa, la socio afectiva, entre otras; o ser sobresalientes con problemas motrices o emocionales, o con distintos niveles de logro académico. Elegir a los sujetos del estudio por la sola condición de ser sobresalientes, llevaría más tiempo y recursos de los que se disponía para esta investigación.

Por ello, en el estudio de casos la selección de los sujetos de la investigación no es posible, nos viene dada (Stake, 1999); se está obligados a tomarlos como objetos/sujetos de estudio porque necesitamos aprender sobre ese caso en concreto. “Tenemos interés intrínseco por ese caso en particular, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake, 1999, p. 16). Por ello, la elección de los sujetos de la investigación se realizó en virtud de la exigencia del objeto de estudio, es decir, en base a dos condiciones:

i) Que fueran alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, detectados por instancias oficiales o privadas.

ii) Que fueran alumnos de Telesecundaria en la región Tulancingo, en el estado de Hidalgo.

En el cumplimiento de estas condiciones se especifican los sujetos del estudio.

Brenda, de 15 años de edad, estudiante de tercero de secundaria. Detectada desde primer grado de secundaria como alumna con aptitudes sobresalientes intelectuales por personal del USAER Número 04 de la región Tulancingo, Hgo. Proceso de enriquecimiento en la misma escuela por personal de la Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular (USAER).

Dania, de 14 años de edad, estudiante de tercero de secundaria. Detectada desde segundo grado de secundaria como alumna con aptitudes sobresalientes intelectuales por personal del USAER Número 04 de la región Tulancingo, Hgo. Proceso de enriquecimiento en la misma escuela por personal de la Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular (USAER).

Lupita, de 13 años de edad, estudiante de segundo de secundaria. Detectada recientemente como alumna con capacidades sobresalientes en el área intelectual por personal del USAER Número 04 de la región Tulancingo, Hgo. Proceso de enriquecimiento en la misma escuela por personal de la Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular (USAER).

Los escenarios de la investigación.

Inscribir a la investigación en el estudio de casos y de ello seleccionar a los sujetos que fungieron como informantes trae consigo la identificación de los escenarios, que también vienen dados por las singularidades de los casos. Dichos escenarios son naturales a las actividades y a las circunstancias que tienen los sujetos con las condiciones establecidas por el objeto de estudio. De esta manera los escenarios fueron:

i) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) Núm. 4. Por ser la encargada de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en la Telesecundaria 390. El servicio que promueve, en vinculación con la escuela que apoya, es la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general (SEP, 2010).

ii) Telesecundaria 390. Una de las condiciones para elegir los sujetos de la investigación fue, precisamente, que los chicos detectados fueran alumnos de este subsistema de secundaria. Por ello, otro de los escenarios de la investigación se refirió a esta escuela Telesecundaria de la ciudad de Tulancingo, en el estado de Hidalgo, a donde acudieron a sus clases regulares las tres alumnas del estudio. En estos escenarios, se entrevistó a los profesores de estos alumnos, y a los mismos alumnos sobresalientes.

Los instrumentos.

En el enfoque cualitativo la recolección de datos es un proceso fundamental. Estos datos -que luego se convertirán en información- de personas, de contextos o de situaciones son las propias formas de expresión de cada uno de estas personas, contextos o situaciones.

Se mencionan enseguida los instrumentos utilizados:

a) La entrevista en profundidad desde los temas

"Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas en la investigación cualitativa, que dirijan la atención lo suficiente pero no en exceso" (Stake, 1999, p. 25). Las buenas preguntas son los temas que se tienen para la realización de una entrevista en profundidad. Dentro de la no estructuración y la no directividad de este tipo de entrevistas, no se puede no tener temas que indiquen la dirección de la entrevista. Para este autor las preguntas como temas son una red de conexiones con aspectos políticos, ideológicos, culturales, económicos, sociales y, sobre todo, personales; que se traducen en significados importantes en el enfoque interpretativo dirigido a la comprensión de la complejidad humana.

b) La observación.

La observación como método para recolectar datos, es un instrumento valioso en esta investigación. Tal y como lo afirma Hernández et al. (2006): la observación "consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan" (p. 374). Desde el enfoque cualitativo, la observación implica adentrarse en profundidad en temas sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Se utilizó un formato de observación que recogió todo lo que se consideró pertinente y que se adecuó a los objetivos planteados en la investigación.

c) La autobiografía.

Acerca de este instrumento, se pretende que sea el complemento de las entrevistas y las observaciones realizadas. Se considera que complementa la información que se pretende recabar pues, tal y como Taylor y Bogdan (1994) lo han expresado: "Los documentos personales resultan quizás más valiosos cuando se usan en conjunción con entrevistas y observación directa". (p. 142)

Se les solicitó a las tres alumnas del estudio la elaboración de su autobiografía, sin ninguna intervención por parte del investigador; porque, de acuerdo con Pujadas (2002), intervenir en alguna forma u orientar de alguna manera la redacción biográfica de los sujetos, anula la virtud del instrumento de ser un documento personal enteramente genuino, producto de la propia voluntad del autor. Con esta condición, la autobiografía sirvió para la intención

de ilustrar con material testimonial, el análisis de los casos presentados, y reforzar con ello, las partes medulares de la discusión.

Procedimiento

En virtud de requerir para el estudio, alumnos que estuvieran identificados con Aptitudes sobresalientes intelectuales y ante la insuficiencia de recursos y especialización para hacer una detección propia, se acudió a las Unidades de Apoyo a la Educación regular (USAER) identificados con los números 14, 4 y 21, correspondientes a la región Tulancingo, en el estado de Hidalgo. Se contactó a la supervisora del USAER Núm. 4, pues fue allí donde se encontró personal asignado a una escuela telesecundaria de la ciudad; y, por tanto, se le solicitaron las facilidades para entablar comunicación con el personal.

Posteriormente, se acudió a la Jefatura del Sector educativo 04 de Telesecundarias de la región Tulancingo, a efecto de solicitar el permiso respectivo para visitar a la Escuela Telesecundaria 390 de la colonia Lindavista en la misma ciudad, con el fin de plantear la posibilidad de llevar a cabo la presente investigación. La jefatura de Sector otorgó una carta de presentación con las especificidades del estudio, la cual fue presentada en la dirección de la escuela.

Desde la dirección y con el aval de la supervisión Núm. 4 de USAER, se facilitaron los nombres de los alumnos que habían sido detectados con aptitudes sobresalientes en la Telesecundaria 390. Con el apoyo del personal de USAER destacado en la escuela, se eligieron a 10 alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual. A estos alumnos, a sus padres y a sus profesores de enseñanza regular se les planteó la posibilidad de participar en la investigación; de los cuales, sólo tres alumnas tuvieron aceptación completa (Sus docentes, sus padres y ellas mismas aceptaron formar parte de la investigación). Los otros 7 alumnos no fueron coincidentes en la aceptación.

Una vez delimitadas a las participantes, se entabló comunicación con sus padres, con sus profesores de grupo y con ellas mismas, de modo de solicitar los permisos necesarios y acordar las condiciones e instrumentos para la recogida de la información, así como de su sentido y alcance.

Método

Explicadas las condiciones del estudio a los participantes, se procedió con la aplicación de la entrevistas, con el registro de las observaciones de clase y con la solicitud de las biografías de las tres alumnas. Respecto de las entrevistas el guion de preguntas estuvo relacionado con las siguientes áreas:

Entrevistas a las alumnas:

a) Área socio-escolar
b) Área interpersonal
c) Área familiar
d) Área específica de la aptitud sobresaliente.

Entrevistas a profesores de grupo regular:

a) Área socio-escolar
b) Área escuela-familia
c) Área específica de la aptitud sobresaliente

Entrevistas a los padres de familia:

a) Área del desarrollo temprano
b) Área de la psicomotricidad temprana
c) Área del desarrollo escolar
d) Área de las relaciones interpersonales
e) Área específica de la aptitud sobresaliente

Todas las entrevistas fueron realizadas en la Telesecundaria 390 en horario escolar. A las alumnas y a los padres se les entrevistó en la sala de juntas de la escuela o en la biblioteca y cuando no fue posible la utilización de estos espacios, se utilizó la cafetería, en momentos en que ésta se encontraba sin ocupantes. Las entrevistas a los profesores se realizaron en sus salones de clase mientras los estudiantes tenían otras actividades escolares. Las entrevistas se realizaron de abril a junio del año 2016.

Respecto de las observaciones de clase, fueron previamente acordadas con los profesores de grupo, realizándose en periodos de corta duración por las actividades ya programadas del grupo y por los llamados de los alumnos con aptitudes sobresalientes al trabajo con el personal de USAER. Para las biografías, se entregó a las tres alumnas una libreta profesional de 100 hojas sin anotación alguna, con la única consigna de escribir su biografía.

Los datos recolectados se organizaron y transcribieron por cada alumna participante del estudio; las entrevistas a ellas, a sus padres y profesores, junto con las transcripciones de las observaciones de sus clases y de sus biografías, integraron un cuerpo de análisis. El material así organizado fue leído varias veces "para profundizar en el sentido general de los datos, al mismo tiempo que comenzamos a cuestionarnos: ¿qué ideas generales mencionan los participantes? ¿Qué tono tienen dichas ideas? ¿Qué me dicen los datos?" (Creswell, 2013, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 424).

Ahora bien, las unidades de análisis que se decidieron seleccionar fueron el párrafo y las palabras. El párrafo porque al tratarse de una entrevista, esta unidad de análisis correspondía con las respuestas de los entrevistados, o bien, estas respuestas, podrían segmentarse naturalmente en párrafos definidos. En cuanto a las palabras como unidad de análisis, ciertas de ellas, potenciaban el interés analítico de los párrafos, ayudando con la identificación de las categorías, entendidas éstas como "los conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado" (Hernández et al., 2014), que pueden extraerse de los datos recopilados.

Luego de la identificación de lo que fueron las unidades de análisis, se procedió a codificar los datos en relación con los objetivos del estudio. Se pasó de la familiarización de los datos a la "identificación de las palabras, frases, o párrafos que consideramos tienen una significación destacable". (González y Cano, 2010, p. 4) Así, por ejemplo, se asignaron códigos sobre los tipos de aptitud sobresaliente que las alumnas del estudio mostraron; o las palabras que los profesores, los padres de familia y las propias chicas coincidieron en otorgarles una significación importante.

Posteriormente, y con la ayuda de la codificación, se pasó a la generación de las categorías. Éstas se obtuvieron mediante dos técnicas de escrutinio sugeridas en el manual

de Hernández et, al. (2014): en primer lugar, se consideraron las repeticiones, como una manera más fácilmente identificable para detectar ideas frecuentemente repetidas; en segundo lugar, la identificación de conceptos locales, esto es, aquellas palabras usadas en el medio educativo que sirven para resaltar un significado destacado para los participantes del estudio.

En el proceso de análisis de los datos se utilizó el procesador de textos Word de la paquetería Office, pero mayoritariamente se trató de un proceso artesanal del tratamiento de los datos para este análisis cualitativo. Sobre este aspecto, se coincide con Farias y Montero (2005) al señalar que hay razones justificadas para favorecer las técnicas artesanales en el manejo de los datos cualitativos:

En primer lugar, por motivos de índole económico. En estudios no financiados o financiados por el propio investigador, resulta económicamente práctico, recurrir a las técnicas artesanales del análisis cualitativo. En segundo lugar, y en la presunción que la cuestión económica no fuera problema, está el uso sobredimensionado de las técnicas automatizadas que quizá no consigan hacer un análisis cualitativo que responda a la intención principal de la investigación. En tercer lugar y de acuerdo con Farias y Montero (2005), en la investigación cualitativa y en las investigaciones de tipo social, se exigen del investigador ciertos criterios humanos y personales y de imaginación, a la vez de sus sensibilidades y cierto grado de improvisación que le conduzcan a un análisis no mecánico y no rígido, que tal vez lo alejen de sus valores intelectuales.

A manera de resumen, la construcción de las categorías comenzó con la identificación de las unidades de análisis, lo que generó codificaciones con las que se pudo formular las primeras categorías. Estas categorías fueron nuevamente agrupadas, lo que hizo posible proponer los temas que se exponen en el capítulo cuatro de este informe, lo que constituye la interpretación personal del investigador abonando al entendimiento del problema de los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales y su inclusión en la escuela telesecundaria.

Por otra parte y en atención a la expresión de las creencias y concepciones que animaron a esta investigación, es conveniente hacerlas explícitas enseguida:

a) El tema de este estudio surgió de la experiencia del trabajo docente con alumnos de primaria y secundaria. Durante muchos cursos escolares se conocieron casos de alumnos con aptitudes excepcionales que no tuvieron un desarrollo académico profesional, lo cual llevó a reflexiones en torno a si era resultado de un contexto desfavorecido o a formas de exclusión de la propia escuela para con estos alumnos al no ayudarlos de la manera en que estos alumnos lo necesitaban.
b) Se consideró que la inteligencia era un atributo característico de los alumnos con alto rendimiento académico, pero en una medida indeterminada e incompleta. Esto es, que los alumnos de primaria rural y de telesecundaria, si bien algunos de ellos manifestaban un alto desempeño escolar, no podían ser considerados como alumnos dotados de una aptitud sobresaliente, porque no los había en este nivel y contexto (de haberlos se sabría de casos de alumnos que fueran promovidos a grados superiores o aceptados en cursos de educación superior, o que fueran creadores de obras extraordinarias).
c) ¿Dónde estaban los alumnos excepcionalmente dotados? ¿Podrían estar en Telesecundarias ubicadas en medios desfavorecidos o sólo podían encontrarse en escuelas de medios socialmente privilegiados?
d) Y, de haberlos en las escuelas Telesecundarias, ¿por qué no se discutía sobre la forma de apoyarlos? ¿Por qué alumnos con otras condiciones eran más visibles para el sistema educativo y hacia ellos se dirigían con mayor precisión y alcance los esfuerzos compensatorios?

En la concepción del problema de los alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela, se entrecruzan aspectos que emergen desde la propia situación de marginalidad de la ubicación de las escuelas, de los contextos sociales desfavorecidos, de la invisibilidad de estos alumnos, a pesar de las declaraciones políticas y educativas respecto del tema, y del poco conocimiento que los profesores tenemos sobre el tratamiento didáctico de la diversidad de los alumnos en nuestros salones de clase.

Capítulo I. Los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México

A las personas a quienes se considera más inteligentes que otras se les ha nombrado de muchas maneras: superdotados, genios, talentosos, precoces, sujetos de alto rendimiento, individuos destacados y otros similares (SEP, 2006). Pero esta forma de llamarlos no alude a lo mismo a pesar de usarse de forma indistinta. Los términos están relacionados con las aptitudes sobresalientes, que como se verá más adelante, como una forma diversificada en la representación de las aptitudes sobresalientes de algunas personas.

La diversidad de conceptos para nombrar al fenómeno en que se presenta una alta capacidad y aptitud en las personas, tiene también una importante parte evolutiva en la concepción del fenómeno, que siempre ha estado adherido al concepto de inteligencia. Muchos teóricos interesados en el estudio de la inteligencia, intentaron explicarla mediante la proposición de modelos y mediante la creación de paradigmas, lo que ha conseguido una evolución conceptual de este fenómeno a través de varias décadas.

1.1. Los Paradigmas de la Aptitud Sobresaliente.

En este campo, los teóricos, clasifican las diferentes posturas como modelos de estudio. Sin embargo, desde el planteamiento de la SEP (2011) se abordan como paradigmas. Habrá que recordar, antes de entrar de lleno en esta revisión somera, lo que se considera un paradigma:

> Un paradigma es una forma de explicar la realidad y agrega, que el desarrollo de las ciencias se alcanza a partir del surgimiento de nuevos paradigmas que reemplazan a los ya existentes, ya que éstos designan los supuestos que son compartidos por una comunidad científica y hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de solución de problemas. Cuando surge un planteamiento que aporta nuevas miradas explicativas de dicha realidad, éste se acepta y se produce una "revolución científica" y, por lo tanto, soluciones y métodos distintos, es decir, un nuevo paradigma. (Kuhn, 1962, como se citó en SEP, 2011, p. 13)

Así pues, cada cierto periodo de tiempo, una revolución conceptual de la inteligencia y de las aptitudes sobresalientes ha surgido y con ello, una manera distinta de explicar el fenómeno y una nueva manera de tratar a los sujetos con esta condición de ser más inteligentes que la mayoría. A continuación, se enumeran estos paradigmas, todos ellos retomados del documento Estrategia de Atención para Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica (SEP, 2011).

1.1.1. Paradigma de la Genialidad Innata

A finales del siglo XIX se ubica a Galton (SEP, 2011) que a través de un estudio con descendientes de padres considerados como muy inteligentes, concluyó que la inteligencia tiene un factor hereditario. Desarrolló un método biométrico midiendo capacidades físicas de las personas, así como características anatómicas. Este paradigma perdió vigencia pero se conserva parte de su metodología.

1.1.2. Paradigma de la Inteligencia o Capacidad Superior, a Partir de la Psicometría.

Este paradigma se adjudica a Binet (SEP, 2011) quien estudió la forma de diferenciar a los alumnos normales de los débiles mentales mediante un sistema predictivo para hacer más funcional su adaptación a la escuela. Para Binet:

> La inteligencia era el resultado del uso adecuado de funciones mentales como la atención, la memoria, el pensamiento y el juicio. Con su escala, clasificó a cada persona evaluada de acuerdo con el número de respuestas correctas obtenidas y comparadas con los promedios de los sujetos "normales". Los resultados fueron reportados en términos de la edad mental del sujeto evaluado. (SEP, 2011, p. 15)

Binet influyó en Terman y ambos crearon una escala para medir la inteligencia (Escala Stanford-Binet), dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando el resultado por 100, lo que arroja el Coeficiente Intelectual de una persona. Si alguien puntúa por encima de los 135 puntos, sin duda será diagnosticada como superdotada. Para este

paradigma la inteligencia no se modifica a lo largo de la vida del sujeto, aunque después se aceptaron otros factores que influyen en ella (La personalidad y el medio ambiente).

Thorndike (SEP, 2011) es otro representante de este paradigma. Consideró que la inteligencia estaba influida (o se demostraba) por el nivel, la amplitud y la velocidad del aprendizaje, comparado con un parámetro de normalidad que propuso. Para Thorndike, "la inteligencia se vincula con habilidades primarias: comprensión y fluidez verbal, facilidad con los números, memoria asociativa, visualización espacial, percepción y razonamiento" (SEP, 2011, p. 15).

1.1.3. Paradigma de la Inteligencia Estructural o Estructura del Intelecto

A Guilford (SEP, 2011) se le considera el representante de este paradigma, fue seguidor de Thorndike y creó la Teoría de la Estructura del Intelecto que considera tres componentes: procesos, productos y contenidos, lo cuales deberían estar presentes en la resolución de una tarea. Desde la estructura del intelecto, clasificó el pensamiento en convergente y divergente. El pensamiento divergente da origen a la creatividad o múltiples alternativas para solucionar un problema; para el pensamiento convergente, en cambio, las soluciones tienen sólo una solución correcta.

1.1.4 Paradigma Cognitivo

En este paradigma se considera que los sujetos activan una forma práctica de pensamiento para encontrar las estrategias, procedimientos y recursos más eficaces para enfrentarse a un problema. Son importantes la atención y la memoria que organizan y recuerdan la información para usar de manera más efectiva sus recursos cognitivos, haciendo más rápida, práctica y efectiva la resolución de una tarea.

1.1.5 Paradigma del Rendimiento: Habilidad, Compromiso con la Tarea y Creatividad

Para Renzulli (SEP, 2011) los sujetos sobresalientes demuestran una habilidad arriba del promedio y/o habilidades específicas, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Estas tres condiciones se explican en el modelo de los tres anillos que conjugan los tres rasgos ya señalados. Respecto de las habilidades de un sujeto por arriba del promedio, se dividen en generales y específicas:

> Por habilidades generales se entiende la capacidad para procesar información, integrar experiencias que resultan en respuestas apropiadas y adaptadas en situaciones nuevas y la capacidad de emplear el pensamiento abstracto; ejemplos de estas habilidades son el razonamiento verbal y numérico, las relaciones espaciales, la memoria y la fluidez verbal. Por su parte, las habilidades específicas consisten en la capacidad para adquirir conocimientos y en habilidades para desempeñarse en una o más actividades de un modo especializado, en un rango delimitado. (SEP, 2011, p. 20)

En esta teoría de los Tres Anillos se reconoce que la personalidad y los factores ambientales son importantes al actuar como potenciadores o inhibidores de la superdotación.

1.1.6 Paradigma de las Inteligencias Múltiples

Este paradigma define a la inteligencia como "una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos destacados en un contexto cultural determinado". (Gardner, como se citó en SEP, 2011, p. 22) Se propone que la inteligencia unitaria no existe, que hay siete de ellas, todas independientes entre sí. Por tanto, una puntuación única para determinar la inteligencia tampoco es posible. El paradigma de las inteligencias múltiples propone que la inteligencia tiene un sustrato biológico en efecto, pero está influenciada por cuestiones familiares y sociales, así como de la cultura. En las inteligencias múltiples se señala que las potencialidades de los sujetos se inhiben o potencian como resultado de la influencia del ambiente cultural.

1.1.7 Paradigma Sociocultural. La Influencia de Factores Contextuales: el Modelo Psicosocial o de Estrella.

Este paradigma propone que la superdotación y el talento tiene lugar al combinarse favorablemente la parte individual y la parte social de las personas. En la parte social se incluyen a la familia, a la escuela, al grupo social y a la cultura de pertenencia. Al igual que varios de los paradigmas mostrados anteriormente, se reconoce un fuerte componente sociocultural que limitan o potencian la manifestación de la inteligencia.

Se considera a Tannenbaum (SEP, 2011) como uno de los teóricos más representativos de este paradigma, también conocido como Modelo Psicosocial o de Estrella, cuyas puntas (en este modelo explicativo) son: la habilidad general, aptitudes especiales, factores no intelectuales, factores ambientales y oportunidad, cada una con dos dimensiones: de tipo estático (propios del individuo) y de tipo dinámico (elementos cambiantes por la interacción con los contextos).

Los paradigmas expuestos en esta parte del informe muestran que la aptitud sobresaliente no siempre se consideró de la misma manera. El interés por su estudio tiene un origen más cercano con la parte antropológica que con la parte humana, social y educativa. Se comenzó con una visión unitaria de la inteligencia para luego pasar a una visión cognitiva y luego devino en una visión sociocultural, con trasfondo educativo.

Pero cada paradigma sumó al estudio y a la comprensión del fenómeno y es una contribución significativa para entender la relevancia de la oportunidad de la escuela inclusiva de las sociedades del presente. Las personas consideradas con inteligencia superior, hoy se reconoce, requieren ser identificadas y tratadas de acuerdo con la condición que presentan, integrando los elementos que los diversos paradigmas aportaron, considerando a la persona y a su entorno sociocultural.

1.2 Los Modelos de Atención a la Aptitud Sobresaliente

Se dice que los sujetos superdotados son inteligentes. Dos cualidades que llevan a constructos teóricos para entender de principio la caracterización de estos sujetos en la problemática que se plantea: los alumnos sobresalientes en la escuela Telesecundaria. Superdotación e inteligencia son considerados como aspectos paralelos de análisis y atravesados tradicionalmente con un componente más en los estudios de los sujetos con capacidades y habilidades por encima de generalidad, esto es, el cociente intelectual (CI) o Intelligence quotient (IQ) en el idioma inglés. Muchos esfuerzos más contemporáneos han puesto gran énfasis en rebasar el cociente intelectual como forma de identificación de los sujetos con capacidades sobresalientes y promovido nuevas formas de valorar el alto potencial de los alumnos con estas características. De ahí la importancia de la revisión de las

teorías que explican la relación entre inteligencia y superdotación o entre inteligencia y capacidades sobresalientes y su aproximación, en uno u otro sentido, a las formas de detección y formas de intervención de los alumnos que pueden caracterizarse como tales.

1.2.1 Modelos Psicométricos.

Ya en culturas antiguas como China y Grecia, y en la Europa del medievo se comenzaba a tener interés por aspectos de la superdotación de los sujetos, pero fue Galton (Rojo, 1997) quien realizó la primera investigación científica sobre este tema. Creía que la superdotación es "una forma de producción diferente a la normal, valorada socialmente; lo que supone situar al genio en el extremo superior de la curva según sus rendimientos" (Rojo, 1997, p. 9). Galton fue el pionero en realizar este tipo de investigaciones y fue la influencia para investigadores como Binet y Terman quienes estudiaron la superdotación desde un punto de vista psicométrico.

En Terman (Rojo, 1997) la psicometría encuentra a uno de sus mayores representantes. Adaptó la escala de Binet en una versión americana a la que se llamó Stanford-Binet que sirvió como medida idónea para identificar a escolares según sus puntuaciones de Cociente Intelectual. De esta manera, todos aquellos sujetos con puntuaciones mayores a 130 puntos fueron considerados como superdotados o excepcionalmente inteligentes. Terman, mediante su escala, consideraba que las personas tenían una inteligencia estable e independiente de los factores culturales a lo largo de la vida, a lo que se llamó factor "g". Un estudio longitudinal y de largo alcance en el tiempo, llevó a Terman a concluir que los sujetos identificados como superdotados tenían una mejor salud física y psíquica, un buen ajuste social, rendimientos escolares superiores a sus compañeros y unos niveles de motivación más ampliamente diversificados (Rojo,1997).

Investigaciones posteriores llevaron a fortalecer la idea monolítica de la inteligencia como estable e independiente y susceptible de cuantificarse mediante una escala de Cociente Intelectual. Spearman (Rojo, 1997) añadió el factor "s" para señalar algunos factores específicos necesarios en el desempeño de tareas particulares, lo que vino a reforzar el carácter innato y no modificable de la inteligencia.

1.2.2 Modelos Factoriales

La visión monolítica de la inteligencia es gradualmente sustituida por una visión factorial, donde ésta es considerada como un "conjunto de habilidades múltiples e interdependientes en mayor o en menor grado" (Rojo, 1997, p. 11) El factor "g" se divide en aptitudes más elementales y entonces comienza a hablarse de inteligencias en lugar de su uso en singular. Castelló, por ejemplo, entendió la inteligencia "como una habilidad necesaria para el procesamiento de la información, fundamental en la identificación de la competencia individual y el uso que los individuos hacen de sus funciones cognitivas" (Rojo, 1997, p. 11).

Este planteamiento factorial de la inteligencia hace que el interés de los investigadores discurra por áreas específicas de la actividad humana. Aparece la definición de talento como capacidad o destreza específica en oposición a la superdotación como capacidad unitaria. Los modelos factoriales llevaron a la necesidad de reconceptualizar a la superdotación, agregando al talento como elemento (o factor) particular que denota tal condición. Así se propone que los sujetos considerados superdotados y con talento son:

> Aquellos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altos rendimientos, incluyendo además a aquellos con un potencial o habilidad en alguna de las siguientes áreas: a) habilidad intelectual generalizada; b) aptitud académica; c) pensamiento creativo; d) capacidad de liderazgo; e) habilidad en las artes visuales y representativas; y f) capacidad psicomotriz. (Rojo, 1997, p. 12)

Renzulli (1994, como se citó en Barrera et al., 2014), presenta desde una línea multifactorial el llamado modelo de "los tres anillos": capacidad, creatividad y motivación. La superdotación no es una condición que se otorga de una forma mágica a una persona de la misma forma que la naturaleza nos da ojos azules o cabello rizado. La superdotación es una condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno o el área particular de trabajo humano.

Son tres las características interrelacionadas que definen a un individuo superdotado.

a) Inteligencia elevada (capacidad). Los niños superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media, teniendo una facilidad para aprender superior al resto de sus

compañeros. Se considera que un sujeto posee una inteligencia elevada si su cociente intelectual (CI) está por encima de 115; este dato, aunque importante, no es suficiente por sí solo para afirmar la existencia de la superdotación en un sujeto. El CI es únicamente una de las formas, y no necesariamente la más fiable, de obtener información acerca de la capacidad intelectual de un alumno.

b) Compromiso con la tarea y motivación. El factor motivación hace referencia al interés y dedicación que estos sujetos manifiestan hacia tareas de tipo instruccional. Suelen ser individuos con una gran curiosidad en varios temas, lo cual les obliga a establecer unos criterios de selección y planificación del trabajo escolar. Son perseverantes, siendo ésta una de las características más específicas de los individuos superdotados.

c) Alto nivel de creatividad. Se entiende como creatividad a la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema. Los sujetos con un alto nivel de creatividad son aquellos que presentan una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales. Lo importante, según Renzulli, para sentar las bases de una definición del superdotado, es la convergencia de estos tres factores entendidos como elementos constitutivos de toda identificación.

Renzulli (1994, como se citó en Barrera et al., 2014) asegura que pueden realizarse cierto número de generalizaciones básicas sobre la superdotación:

a) Consiste en una interacción entre los tres grupos de características descritas.

b) Que una definición operacional debería ser aplicable a todas las áreas de actuación socialmente útiles, es decir, que la definición tiene que reflejar aún otra interacción, la solapación de los grupos y cualquier área de actuación a la que se pueda aplicar dicha solapación.

Por último, que en la identificación de los superdotados deben incluirse tanto elementos psicométricos como elementos más subjetivos como la producción o la motivación hacia la tarea.

En la línea multifactorial de la inteligencia están los aportes de Gardner (Como se citó en Gutiérrez, 2012), científico estadounidense y profesor de la universidad de Harvard, quien, en sus estudios sobre las capacidades cognitivas, propone la teoría de las Inteligencias

Múltiples. Esta teoría da a la inteligencia una visión pluralista de la inteligencia al tomar en cuenta un espectro más amplio de cualidades humanas (Gutiérrez, 2012), con lo cual se amplía la forma tradicional de ver a la inteligencia y se genera un aporte nuevo para este constructo, así tenemos que, para Gardner, la inteligencia de define como: "la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (Gutiérrez, 2012, p. 14). Concepto dinámico de la inteligencia que comprende la acción de ser inteligente y no solamente la cualidad de serlo. Es la apertura hacia un concepto funcional de la inteligencia que de manera más amplia es definida por Gardner de la siguiente manera: "Conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que se ponen de manifiesto en forma independiente, y que se pueden desarrollar de acuerdo con la carga genética de cada persona y de su interacción con el medio ambiente" (Gutiérrez, 2012, p. 13).

Esta concepción diferente y enriquecedora de lo que es la inteligencia hace un gran aporte a la educación pues responde a una educación centrada en la persona dándole a cada alumno la oportunidad de aprender de manera diferente y desarrollar su potencial intelectual o habilidad en alguna o algunas de las ocho categorías de inteligencia que en conjunto se constituyen como la Teoría de las Inteligencias Múltiples y que a continuación se describen someramente:

a) Inteligencia lingüística. Capacidad de usar la palabra de manera eficiente, en forma oral o escrita.

b) Inteligencia lógica-matemática. Habilidad de emplear los números de manera efectiva y razonar con ellos de manera adecuada.

c) Inteligencia visual espacial. Habilidad de percibir con exactitud el mundo visual espacial y ejecutar transformaciones sobre esa percepción.

d) Inteligencia kinestésica-corporal. Capacidad de emplear todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, como la facilidad en el uso de las manos para así producir o transformar cosas.

e) Inteligencia musical. Capacidad de percibir, discriminar y expresar las formas musicales.

a) Inteligencia interpersonal. Habilidad de percibir y comprender los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.

b) Inteligencia intrapersonal. El conocimiento de sí mismo y la habilidad de adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.

c) Inteligencia naturalista. Capacidad para conocer el mundo natural y convivir, así como la flora y la fauna. Capacidad para el cuidado del medio ambiente.

De esta manera se eleva a la categoría de inteligencia a las habilidades que tradicionalmente habían sido consideradas como talentos y expresa a propósito de las críticas a esta teoría:

> Sé que mis críticos dicen que lo único que hice fue redefinir la palabra inteligencia extendiéndola hasta lugares que para otros ocupa lo que se llama talento, pero si algunos quieren denominar al pensamiento lógico y al lenguaje como talentos y aceptan sacarlos del pedestal que ocupan actualmente, no tengo problemas en hablar sobre talentos múltiples que puedan tener las personas". (Gardner, como se citó en Gutiérrez, 2012, p. 16)

La Teoría de la Inteligencias Múltiples reconoce algunos criterios que se deben cumplir para considerar a toda competencia, habilidad o capacidad mental como inteligencia. Las ocho inteligencias que señala esta teoría deben ser verificadas con un instrumento cuantitativo adecuado a las características y a los procesos cognoscitivos que particularizan a los talentos o inteligencias múltiples que poseen los sujetos.

1.2.3 Modelos Cognitivos

Al mismo tiempo que se desarrollaban los modelos factoriales de la inteligencia surgen los modelos cognitivos que plantean una concepción dinámica en términos de las formas en que las personas representan y procesan la información. Mientras que en la concepción unitaria (modelos psicométricos) se considera el factor "g" como unidad fundamental para analizar y explicar la inteligencia, y en la concepción multifactorial era el

talento o un factor derivativo el signo representativo de alguna inteligencia localizada, en el modelo cognitivo se emplea el proceso como unidad básica y elemental de la inteligencia.

Utiliza la analogía entre el procesamiento de la información de los ordenadores y el funcionamiento de la mente humana. Como opina Rojo (1997), el objetivo principal de esta perspectiva teórica se centra en el análisis y explicación de las funciones cognitivas, mediante los cuales se almacena, se elabora y se recupera la información.

Hunt (1978, como se citó en Rojo, 1997) se ha centrado en las diferencias individuales de la inteligencia y las implicaciones de estas diferencias para los roles que juegan las personas dentro de una sociedad de alta tecnología. Sus trabajos han ayudado a una transformación de la visión de la inteligencia de los sujetos con altas habilidades. En la estructura del funcionamiento procesual, ha identificado seis operaciones mentales diferentes referidas a la memoria, la asociación, la clasificación, el razonamiento, la evaluación y la función ejecutiva.

A grandes rasgos estos procesos se definen como: a) La memoria es el almacenamiento de información en un sistema complejo, que puede ser recuperada cuando se quiere resolver problemas planteados. Dicho almacenamiento incluye la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo; b) la asociación puede ser considerada como una operación mental fundamental a través de la cual los hechos y las ideas llegan a asociarse mediante al análisis de sus atributos (propiedades, funciones o elementos conceptuales); c) la clasificación supone la capacidad para agrupar objetos, ideas o datos en razón a un criterio.

Dicha operación conlleva un mayor nivel de abstracción por parte del sujeto al tener que entresacar lo relevante para el establecimiento de nuevas conexiones; d) el razonamiento se entiende como el conjunto de normas y estrategias generadoras de nuevos conocimientos, que permiten al individuo llegar a la solución de un problema, mediante la debida utilización de la información existente; e) la evaluación puede definirse como un proceso capaz de concretar un criterio de valor, para así poder servir de contraste de dichos criterios; y f) la función ejecutiva es el proceso cognitivo encargado de la selección de estímulos, del procesamiento de la nueva información y la expresión de dicho procesamiento interno. Actúa como un regulador que controla el flujo del procesamiento de la información.

De esta manera, en el modelo cognitivo, la superdotación puede considerarse como "una activación superior o precoz de estas seis operaciones mentales, debidamente combinadas" (Rojo, 1997, p. 16)). Enfoque que considera, por tanto, que los sujetos superdotados tienen un alto nivel de funcionamiento en todos los procesos cognitivos citados, mientras que los talentos específicos se circunscriben a algunos de estos procesos, lo que cabe esperar de los sujetos considerados dentro de la normalidad.

Otros investigadores asociados con este modelo han profundizado en alguno de los procesos señalados para ahondar en la caracterización de la superdotación. Uno de estos procesos es el "insight" término coloquial proveniente de la lengua inglesa que comenzó a adquirir la forma y el significado propio de un concepto teórico ampliamente utilizado en Psicología y Psiquiatría.

Desde la óptica de la psicología cognitiva actual, se define como la percepción nítida y/o profunda de una situación, el sentimiento de comprensión claro y a menudo repentino de una situación compleja o de la naturaleza interna de las cosas, obtenido intuitivamente y acompañado de la experiencia de resolución del problema (Palma y Cosmelli, 2008). El insight surgiría una vez que el sujeto logra liberarse de suposiciones erradas o logra crear nuevas conexiones relacionadas con la tarea, a partir de habilidades o conocimientos ya existentes.

Davidson (1986, como se citó en Rojo, 1997) por ejemplo, considera que el insight tiene un gran interés en el estudio de los sujetos superdotados, en un marco histórico (decisivos avances sociales) como por su utilidad en el requerimiento de diversos niveles de insight. Concreta tres tipos de insight a los que denomina: codificación, combinación y comparación selectiva; sin embargo, considera que el estudio de los sujetos superdotados no puede hacerse desde una única variable de estudio dada la globalidad y complejidad de este objeto.

Otro aporte relevante en el modelo cognitivo lo hace Sternberg (1985, como se citó en Rojo, 1997) quien explica el funcionamiento inteligente de los sujetos desde una visión dinámica que concreta en la Teoría Triárquica de la Inteligencia, como sustento para entender y explicar la superdotación. De esta manera, la inteligencia puede definirse en virtud de tres categorías o subteorías: individual, experiencial y contextual.

a) Subteoría individual. Relaciona la inteligencia con el mundo interior del sujeto, especificando los mecanismos mentales que conducen a una actuación inteligente. En esta subteoría o subcategoría los elementos básicos de análisis son los componentes que sirven de instrumento de ayuda para el procesamiento de la información (aprendizaje, planificación y realización).

b) Subteoría experiencial. Relaciona la inteligencia con el mundo interno y externo del sujeto, poniendo a la inteligencia individual con la inteligencia contextual del sujeto. Un comportamiento inteligente excepcional implica tanto la adaptación a lo nuevo, como a la automatización de procesos.

c) Subteoría contextual. Relaciona la inteligencia con el mundo externo del sujeto, concretando tres tipos de actuaciones que caracterizan la conducta inteligente en la vida cotidiana: la adaptación ambiental, la selección y la configuración.

Surgen coincidencias entre los modelos factoriales y cognitivos pues en algunas teorías (algunos autores más cerca que otros entre sí) se define a la inteligencia como algo complejo, pero de naturaleza plural (multifactorial) y diversa en sus manifestaciones (o talentos).

1.3 Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Alumnos CAS) en México y su Relación con la Educación Especial.

En la década de los 80 se proyectaron las tareas de la educación especial en torno a cuatro principios psicoeducativos:

a) Toda acción educativa debe basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones; b) es necesario individualizar la educación; c) se debe promover la normalización; d) debe integrarse la educación regular y la educación especial, como estrategia para lograr la normalización (SEP, 2011).

En este contexto, la entonces Dirección General de Educación Especial articuló un conjunto de estrategias, propuestas y recursos para atender a los alumnos y a las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes y fue el marco para que iniciaran en 1982 diversos trabajos a partir de la estandarización de la escala de inteligencia Wechsler, cuyo objetivo

principal consistió en caracterizar a la población sobresaliente en edad escolar de la capital del país.

En 1985, permeó en México una concepción diferente de la educación especial, en la que no sólo se visualizó como destinatarios de la misma a los sujetos con discapacidad, sino a cualquier otro niño o niña que por diferentes causas requiriera de apoyos temporales o permanentes en su tránsito por la escuela; esta concepción en torno a la educación especial, despertó el interés y la inquietud por atender a la población con capacidades sobresalientes y se materializó en el desarrollo del Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Proyecto CAS).

El Proyecto CAS se fundamentó en el Modelo Triádico de Enriquecimiento de Renzulli y en el Modelo de Talentos Múltiples propuesto por Taylor, adaptado por Schlichter, quienes desarrollaron el modelo denominado Talents Unlimited (SEP, 2011). La operación del proyecto en el Distrito Federal se inició en 1986, con niños y niñas sobresalientes que cursaban entre tercero y sexto grado de primaria, en cuatro escuelas primarias y en la Casa Hogar para Varones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Para el inicio del ciclo escolar 1986-1987 se amplió el servicio a 39 escuelas en ambos turnos.

Durante 1987, la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se extendió a nueve entidades federativas: Coahuila, Nuevo León, Jalisco, Chihuahua, Durango, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Yucatán. Estos Estados de la República que iniciaron la prestación del servicio educativo de manera voluntaria y sin recursos otorgados por la Federación, se constituyeron junto con el Distrito Federal como los pioneros en México de la atención educativa a menores con capacidades y aptitudes sobresalientes, coordinados por la DGEE. Un año después, en 1988, se incorporaron al Proyecto CAS, los Estados de Tlaxcala, Querétaro y Oaxaca (SEP, 2011).

Como se mencionó con anterioridad, el Proyecto CAS, se basó principalmente en la propuesta de J. Renzulli. Con la experiencia de varios años de trabajo, éste pudo enriquecerse y permitió que la Dirección General de Educación Especial (DGEE) contara con una propuesta contextualizada. Las investigaciones y la experiencia adquirida permitieron que, hacia 1988, se concretara la elaboración de documentos propios que guiaron el trabajo

técnico operativo de los profesores, entre ellos, el del Sistema de Identificación Inicial y Permanente.

El recorrido y los logros obtenidos motivaron a que, en 1991, el Proyecto CAS derivara en la creación de Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en el DF. Estas Unidades fueron adscritas a las Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial, instancias dependientes de la DGEE. Cada Unidad CAS contaba con personal propio: un director o directora y cuatro maestros o maestras de apoyo -uno por escuela-; con esta estructura se dio continuidad al trabajo en los planteles educativos hasta 1993.

El Proyecto CAS tuvo importantes modificaciones a partir de las líneas de acción trazadas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992. A través de éste, se perfiló un nuevo estilo de desarrollo educativo al poner de manifiesto la urgencia de impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación (Diario oficial de la Federación, 1992).

Así, la Dirección General de Educación Especial, que tenía un alcance nacional, se transformó en el año de 1994 en Dirección de Educación Especial (DEE), dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal. El área de responsabilidad de la DEE se circunscribió al Distrito Federal con funciones mayoritariamente operativas.

La reforma educativa de la década de los noventa en nuestro país, puso énfasis en cuatro factores claves: la flexibilidad del currículum básico, la actualización y profesionalización permanente de los docentes, el reordenamiento del sistema educativo nacional, desde su reestructuración hasta la gestión escolar de las escuelas y el impulso a la participación de las familias y de la comunidad.

Al interior de la Dirección de Educación Especial, en el marco de estos cambios impulsados desde el Acuerdo Nacional, se asumió el planteamiento de la integración educativa de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, bajo el principio del respeto al derecho de todos los menores a la educación básica y, por lo tanto, de acceder al currículo oficial y a la satisfacción de sus necesidades

básicas del aprendizaje. La recién creada Dirección de Educación Especial, asumió estos retos y tareas a través de la reciprocidad, de la política educativa y de las acciones de vinculación interinstitucional entre la educación regular y la educación especial. En este sentido, la aspiración de "transformar" la escuela regular, implicó que la educación especial iniciara un proceso de "cambio de modelo de atención" en sus servicios a través de una estrategia de reorientación conceptual y operativa de los mismos.

En este contexto de cambio y reforma educativa, la DEE transformó sus servicios, principalmente los Centros Psicopedagógicos para crear las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) las cuales, desde entonces prestan su servicio dentro de las instalaciones de educación básica. En este momento de reorientación de los servicios, las Unidades CAS existentes paulatinamente dejaron de operar y el personal que las conformaba fue transferido a las recién creadas USAER.

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, la atención a los alumnos y a las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes se ofreció en algunas Usaer. Esta atención se caracterizó por realizarse de manera aislada, por no estar documentado el proceso de atención ni llevarse a cabo un puntual seguimiento del mismo ni de la población atendida.

Así llegó a su fin el Proyecto CAS y, a partir de entonces, surgieron una diversidad de propuestas de atención a niñas y niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, algunas desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), particularmente de la Subsecretaría de Educación Básica y de la Subsecretaría de Educación Media Superior, otras de las Secretarías de Educación Estatales y también de la iniciativa privada.

1.4 La Actualidad de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes en México.

Según Zavala (2004), para el año 2004 las unidades USAER contaban con 22 338 profesores que apoyaban a 11 045 escuelas primarias, la mayoría de ellos sin atender a alumnos sobresalientes, aunque en teoría deberían hacerlo. Asimismo, se contaba con 237 servicios (entre ellos 214 unidades USAER y 15 unidades CAS), distribuidos en 23 entidades del país, para dar atención educativa a alumnos sobresalientes (Zavala, 2004); lo cual era un número insuficiente para la demanda potencial de estos alumnos.

Las más de tres décadas de trabajo, primero en la Dirección General de Educación Especial y actualmente en la Dirección de Educación especial (DEE), hacen evidente una realidad actual enmarcada en las exigencias de una sociedad globalizada, diversa, con progresos tecnológicos acelerados y cambiantes, que demandan de los individuos mayores capacidades y mejores desempeños. Asimismo, la DEE se asume como responsable (SEP, 2011) para elevar la calidad de la enseñanza y mejorar los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, particularmente de aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder y participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación del currículum de la educación básica.

En este primer capítulo se revisaron los modelos más influyentes para el estudio de la inteligencia y la superdotación. Desde la noción unitaria, monolítica, estable y genética de la psicometría, pasando por la noción múltiple, dinámica y social de la teoría factorial, hasta la visión diversa de las variables de la conducta inteligente y su analogía con los procesos informáticos, insertados en un componente social práctico y adaptativo, propios del modelo cognitivo.

El análisis de la inteligencia estuvo todo el tiempo asociado con la necesidad de la identificación y la tipificación de los sujetos que pueden considerarse como superdotados, pero también con el interés por encontrar el entendimiento de los mecanismos que se denotan en actos inteligentes de actuación. De hecho, en todas las teorías pueden encontrarse como puntos en común el interés por las siguientes cuestiones: ¿quién es inteligente?; ¿qué tan inteligente se es?; ¿cómo se demuestra la inteligencia?, y ¿de dónde surge la inteligencia? Inevitablemente entonces, la superdotación como objeto de estudio estará adherida a la inteligencia y a sus modos de conceptualizarla y a sus parámetros para medirla o para apreciarla al menos.

Asimismo, se realizó un recorrido por los esfuerzos por apoyar, desde la Secretaría de Educación Pública, a los alumnos con aptitudes sobresalientes desde algunos organismos pensados para la educación especial, mismos que desparecieron o mutaron en formas de diversos mecanismos, que en la actualidad, contribuyen con las escuelas regulares para

continuar apoyando a los alumnos con alguna condición particular de aprendizaje. En el capítulo siguiente, el recorrido será de tipo conceptual, para entender las categorías de las cuales se impregna el objeto de estudio que anima a esta investigación.

Capítulo II. La Dimensión Conceptual de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales.

Para este capítulo II se han elegido conceptos que están en congruencia con un enfoque sociocultural pues los elementos empíricos recabados como evidencia señalan que las alumnas sobresalientes son percibidas en un contexto social múltiple, en donde cada elemento tiene expectativas distintas sobre estos tipos de sujetos y diferentes modos de percibirlos, pero construidos desde una relación cercana y de dependencia recíproca. Estos modos de percepción acontecen en un marco cultural y van más allá de los conceptos cognoscitivos que individualizarían al objeto de estudio.

La forma de presentar las definiciones sigue una lógica inductiva. Cada categoría se presenta partiendo de un término base hasta alcanzar la construcción total de la categoría propuesta. Así, por ejemplo, en la categoría "Alumnos sobresalientes en el área intelectual", el primer término a conceptualizar será "Alumnos", luego lo será "Alumnos Sobresalientes" para finalizar con "Alumnos sobresalientes en el área intelectual". Cuando la categoría esté formada por un sólo término, se seguirá esta misma lógica en la medida de lo posible, según se vaya avanzando progresivamente hacia el enfoque sociocultural propuesto.

2.1 La Percepción de la Aptitud Sobresaliente

Lewkow (2014) se ocupa de explicitar los aportes de las cuestiones sociológicas sobre la percepción de Luhmann. Sin olvidar las implicaciones psíquicas de la percepción, pero mayoritariamente orientada al carácter social, recupera el concepto de percepción de Luhmann como "el resultado de un procesamiento simultáneo de una abundancia de impresiones, con la posibilidad de elegir centros de la atención, sin perder de vista lo otro." (Lewkow, 2014, p. 31). Es decir, que la percepción procesa las distinciones de manera unificada. Puede atender a un objeto, o en este caso, a un sujeto, sin perder de vista que otros sujetos están en interacción con él y que, por tanto, lo condicionan de alguna manera en la forma en que éste sujeto es percibido.

2.1.1 La Percepción Desde los Otros

De acuerdo con Lewkow (2014), para la percepción son centrales el tiempo y el espacio. El espacio de la percepción se refiere a esa característica de los sujetos de estar siempre rodeados de otros sujetos, que, aunque cobran un menor relieve por no ser el foco

central de nuestra percepción, forman un contorno de relaciones muy difíciles de quitar de un escenario de observación. Ni siquiera un poderoso ejercicio de abstracción puede suprimir a esos otros sujetos, sin los cuales no se entenderían los contextos sociales (familia, escuela, amigos) del sujeto percibido. Es una práctica irremediablemente adscrita a muchos otros sujetos que forman y determinan un contexto de observación.

El tiempo de la percepción tiene que ver con la manera en que se desarrollan las circunstancias del sujeto que se percibe. El tiempo, entonces es simultáneo no secuencial. Es simultáneo porque, como afirma Lewkow (2014) sólo a través de captar todo lo que sucede a la vez es como puede darse la percepción. Captarse y entenderse en la simultaneidad de los procesos que suceden a un tiempo y no de las cosas que se ordenan como en una secuencia de acontecimientos.

Desde esta perspectiva puede entenderse que la tarea de percibir a otros (en este caso a los sujetos con aptitudes sobresalientes) es una tarea a la vez de tipo espacial, y también de una temporalidad de acontecimientos simultáneos que ocasionan un modo de percepción y un modo de interpretación de lo percibido.

2.1.2. La Percepción Como Puente Entre el Sujeto y el Mundo

Muy ligada a la definición anterior se encuentran los aportes de Lowe (1986) para entender el fenómeno de la percepción. Desde su visión, el mundo ha sido objetivado demasiado tiempo por la lógica cartesiana del saber, "olvidando las conexiones intersubjetivas que son parte inherente de nuestro mundo" (Lowe, 1986, p. 297). Esto es, que el fenómeno de la percepción fue estudiado por mucho tiempo por una ciencia del comportamiento que intentó reducirla a causas y efectos observables desde la lógica de la ciencia objetiva. La percepción, y con esto se quiere decir, la percepción humana, se encuentra muchas veces adherida a estudios de tipo fisiológico, es decir, hegemonizado por la captación sensorial, de tal manera que, como percibir es captar al mundo sensorialmente, son importantes en la percepción, el color, la profundidad o los tonos de sonidos, por ejemplo.

En el terreno de la intersubjetividad en que entiende este mismo autor a la percepción, el fenómeno rebasa esta noción fisiológica e individual al concebir este fenómeno como una construcción que se comparte entre el perceptor y el mundo en que se mueve, lo que quiere decir que el percibir no es solamente una impresión sensorial del ambiente sino una impresión

muy particular de sensaciones y experiencias que se cambian o ajustan dependiendo del contexto histórico y social del mundo percibido.

Todavía siguiendo a Lowe (1986), el mundo percibido es evolutivo y en él se van sedimentando la cultura y la historia, que a veces son familiares (los contextos cercanos) o anónimos (los contextos más alejados del perceptor) pero que sin embargo le afectan en las maneras de percibir a los objetos o a los sujetos; (Lowe le llama a estos objetos de percepción "mundo percibido") en un proceso, que por mediar mecanismos de reflexión, no es instantáneo ni inmediato, sino en perspectiva con otros objetos (o sujetos), otras experiencias, otras sensaciones y de manera que pueda construir posibilidades nuevas de percepción. Luego entonces, de manera general, puede entenderse a la percepción como:

> Una conexión perceptiva entre el perceptor encarnado y el mundo vital; organizada por el sentido, el sentimiento, la emoción y la expresión del sujeto, y realizada por medio de legados históricos y culturales de que se dispone en el mundo; ninguna percepción es una comunión instantánea, sino que, antes bien, siempre es perspectiva y proyectiva". (Lowe, 1986, p. 308)

Algo más acerca de las ideas de Lowe (1986) en relación con la percepción y del modo en que se vincula con el propósito y con la forma de acercarse al objeto de estudio en esta investigación. Como la percepción, ya se advertía, está inscrita en la cultura y en la historia, debe concretarse en una forma de comunicación (oral o escrita) y en diversas formas de expresión (novela, filme, narrativas) para ser considerada una forma epistémica, pues como lo dice Lowe (1986) "La percepción siempre es por medio de legados culturales, históricos" (p. 308).

2.2. La Comunidad Escolar como Contexto Situado.

Se parte del primer elemento de la frase "comunidad escolar", para destacar su uso como la pieza situada del enfoque sociocultural que se pretende destacar en esta presentación de categorías afines a la intención investigativa.

2.2.1 Comunidad Acotada

Tras esta breve reserva, se puede comenzar diciendo que comunidad, en un primer acercamiento, "se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo. En el origen de la sociedad está la socialización o asociación, en el de la comunidad está la comunión" (Tenti, 2004, p. 1). Esto quiere decir que para que exista una comunidad debe existir una intención de beneficio incluyente, una idea generadora de unión y de colaboración, precisamente como el que se consigue en una comunidad escolar.

Aún más: en una comunidad, según Tenti (2004), se entretejen lazos de afectividad que, sin ser explícitos, logran trascender la idea originaria de la unión para alcanzar ciertos fines, lo que de alguna manera favorece el carácter cerrado de la comunidades que pocas veces se abren a la influencia exterior, o raramente reciben influencias lo bastante potentes de la sociedades que la limitan. No es la intención analizar aquí si este aislamiento es necesario hoy en día y si la escuela se debería abrir a otras comunidades más grandes para recibir influencias diversas, acaso positivas y enriquecedoras. Lo que se intenta rescatar es el carácter situado y la intención de beneficio que se busca en la relación de los sujetos de una comunidad, en el entendido que la situación contextual de un objeto de estudio, en este caso, de los alumnos con aptitudes sobresalientes está estrechamente vinculada con la percepción construida por la comunidad escolar. Por esto, es válido retomar una cita que recupera la intención descrita hasta ahora:

> Yo tiendo a creer que hoy el concepto de comunidad, al menos en su uso más habitual, se refiere a un conjunto de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad (este es el significado que se asigna al término en la tradición cultural anglosajona). Sobre estas bases objetivas se genera una serie de sentimientos, afectos e identificaciones que van más allá del interés, el cálculo y el intercambio racional. (Tenti, 2004, p. 2)

Resaltan en este concepto tres elementos: el carácter situado de la comunidad, la situación de proximidad de los sujetos y las condiciones de afectividad que surgen en personas que se conocen, analizan sus problemas y despliegan una serie de recursos y de

acciones para resolverlos. Pero aún hacen falta elementos que afinen el concepto que a efectos de este estudio interesan. Así, Krichesky (2006), agrega a esta definición la idea de que las comunidades, si bien situadas geográficamente, también están situadas en lo social, con historias particulares, lo que de alguna manera diferencian culturalmente a una comunidad de otra. De tal forma que habrá diferencias importantes entre una comunidad pública de una privada, por ejemplo, y estas diferencias no vendrán del carácter subjetivo-afectivo de la relación de proximidad entre los miembros, sino del origen situacional-contextual de los miembros que la conforman.

Y en este contexto educativo que permite imaginar una escuela Telesecundaria, es interesante la idea de proximidad porque puede originarse en el parentesco (como en Telesecundarias del medio rural), en la vecindad (como en Telesecundarias del medio urbano), en la participación de una cultura que es afín a los miembros o que pudiera estar basada en esa otra idea del beneficio incluyente, o sea, sujetos que están próximos por el ejercicio de actividades que se basan en un interés común.

2.2.2 Comunidad y Participación

¿Puede aportarse algo más al concepto de comunidad y que no resulte en una complementariedad contradictoria?

Frigeiro et al. (1992), reflexionan en relación con los términos organización y comunidad; y en esta reflexión dan cuenta del uso indistinto que le ha dado a estos términos. No obstante, advierten sobre dos elementos que los separan, esto es, la cuestión del control y del poder. En una organización, según Frigeiro et al. (1992), el poder y el control social están adheridos a los procesos que hacen los sujetos. Así, el ideal común y la afectividad, por ejemplo, no podrían entenderse sin el análisis de la manera en que el poder y el control las determinan. En cambio, los ideales de fraternidad solidaria son inherentes a la noción de comunidad. Lo interesante a rescatar en esta discusión es que ya sea en esta comunidad de afectividad positiva o en esta organización matizada por el poder y el control, son importantes las formas de participación que la comunidad o la organización hacen para llevar a cabo los fines que las han construido. Es decir, no puede haber comunidad (la elección es necesaria) si no existen mecanismos para convocar a sus miembros para la realización de tareas o fines comunitarios. Esta contribución a la definición de comunidad se señala en lo siguiente:

> Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad. (…) la palabra comunidad es un modo de convocar a los actores de la tarea educativa para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación. En general, la apelación a lo comunitario está acompañada de una convocatoria a la participación en los ámbitos escolares. (Frigeiro et al.,1992, p. 97)

Para resumir, la definición de comunidad incluye: un ideal común, afectividad y proximidad entre sus miembros, un contexto social y geográfico definido y una convocatoria de participación.

2.2.3 Comunidad Escolar Como Territorio

Ahora bien, cuando se habló de comunidad se avanzó también en cuanto a la definición de comunidad escolar. Se eligieron aportes que recaen dentro del tema educativo y que de alguna manera esbozan una cierta definición de lo que es una comunidad escolar -lo cual se relaciona con el objeto de estudio de esta investigación-. No obstante, la definición se acota con las siguientes contribuciones teóricas:

Tanto Tenti (2004) como Krichesky (2006) se ocupan de los sujetos y del modo en que estos se relacionan como condición de la existencia de algo que pueda llamarse comunidad escolar, definiéndose ambos en términos parecidos de la siguiente manera: “Se define a la comunidad escolar como el conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar” (Krichesky, 2006, p. 15). Cabe destacar que estos autores dan esta definición como base para una construcción posterior de comunidad educativa, donde las relaciones de los sujetos rebasen a la escuela como espacio de participación e incluyan a otros actores de comunidades más amplias del contexto cercano como los clubes, las asociaciones de vecinos, bibliotecas, museos, otras escuelas, etc. Es decir, una visión amplia de la comunidad escolar. Pero, para efectos de este estudio, se prefiere la visión acotada debido primordialmente a las posibilidades metodológicas del diseño de la investigación.

Por otra parte, Torres (2001) abona a la definición de comunidad escolar al concebirla como "pensada desde y organizada en torno a la educación escolar o formal" (p. 14). Con este principio de delimitación que hace esta autora, una definición amplia de comunidad escolar, que rebase los límites territoriales de la escuela, caería en lo que es una comunidad educativa, con niveles de acción extraescolares. Ahora bien, hay otra variación en su definición que se expresa de la siguiente manera:

> La comunidad escolar básica, formada por alumnos, docentes y padres de familia, es una comunidad a construir, a partir de condiciones objetivas y subjetivas que tensan más hacia el conflicto que hacia la cooperación, pues hay muchos intereses no coincidentes entre alumnos, docentes y padres/comunidad, los derechos de unos afectan a los de otros. (Torres, 2001, p. 13)

En esta definición se reconoce que los actores de la comunidad escolar y su conjunto de relaciones es en realidad una construcción conflictiva, porque si bien a todos los anima la idea del bien común, que a su vez los sitúa en situación de proximidad, los medios para conseguir el ideal comunitario varían en función de los intereses y de las expectativas de estos mismos actores y de los mecanismos de control y de poder que permean en la comunidad escolar.

Finalmente, una idea que acerca al tema de comunidad escolar con los sujetos sobresalientes (Mönks, 1992, como se citó en SEP, 2006), afirma que estos alumnos se desarrollan en marcos sociales de interacción y es allí donde evolucionan, por lo que su estudio involucra a estos marcos. Dicho de otro modo, los alumnos sobresalientes dependen de un ambiente escolar que puede ser de apoyo para la potenciación de sus capacidades y habilidades específicas, de tal manera que la comprensión y el estímulo de padres y profesores influyen de manera determinante en los alumnos con estas condiciones.

2.3 Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y la Inteligencia.

Al igual que en el apartado anterior, se ha creído conveniente realizar una definición parcial de esta categoría y de manera posterior alcanzar una definición general en la que se distingan los elementos conceptuales referidos.

2.3.1. Alumnos en el Marco Cultural.

Las siguientes definiciones retoman en primer lugar al alumno como un sujeto percibido por otros, en segundo lugar, como un sujeto que evoluciona y por esta misma evolución se individualiza, y en tercer lugar, como un sujeto que participa y que reacciona dentro del marco social en que se desenvuelve, esto es, dentro de la propia comunidad escolar.

Los hallazgos empíricos atraviesan a estas tres posibilidades de concebir al alumno en la escuela Telesecundaria, y por ello es necesaria esta manera de realizar la revisión teórica para este caso en particular (y en general, para todos los conceptos descritos en este capítulo). La primera definición de alumnos, queda como sigue:

> Es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Es una categoría inventada que se construye con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos. Es un sujeto con una doble carga semántica: ser menor y ser escolarizado. (Gimeno, 2003, p. 15)

Si se atendiera sólo a esta definición, entonces el estudio de los alumnos sobresalientes remitirá exclusivamente a los sujetos adultos de una comunidad escolar; no a la invención sino a los creadores de ésta. Sin embargo, esta investigación muestra la riqueza de significados que los propios alumnos expresan sobre su condición de sobresalientes y los modos de percibirse no únicamente como alumnos sino como miembros de familias y de grupos de amigos.

A esto abona la siguiente definición: “Es un sujeto que se individualiza como individuo particular cuando evoluciona hacia el ser adulto” (Gimeno, 2003, p. 18). En esta definición, si bien se reconoce la individualidad del alumno y su proceso personal de evolución hacia el estado adulto, no dice mucho ni de cómo ni de dónde tendrá lugar esta evolución. Ante esto se tiene que el alumno se sitúa como un sujeto autónomo y como actor importante del marco cultural en que participa, esto es: “Es un sujeto autónomo que puede desarrollar una cierta capacidad de reacción dentro de las estructuras e instituciones sociales” (Gimeno, 2003, p. 20).

Con esta última definición queda de manifiesto que los alumnos, como sujetos autónomos y activos en el marco sociocultural, pueden perfectamente considerarse capaces de elaborar una percepción sobre sí mismos y de expresarla en formas en que la percepción se expresa, es decir, en narrativas sobre la autopercepción en este caso.

2.3.2 ¿Quiénes son los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes intelectuales?

Una vez que ha quedado de manifiesto la autonomía y la capacidad de reacción del sujeto-alumno en el marco social que es la comunidad escolar, queda por definir -como ya se había dicho antes- lo que es un alumno con aptitud sobresaliente. No obstante, se deben apuntar dos consideraciones importantes para entender el recorrido conceptual que se construye en este apartado.

a) Muchos de estos acercamientos teóricos sobre la conceptualización de los alumnos con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, tienen variaciones en cuanto a que se acercan algunos al enfoque cognitivo y otros al enfoque sociocultural; enfoque este último que se prefiere en la línea general de las categorías de este recorrido teórico debido al tipo de información empírica encontrada.

Pero, ¿cuál es el sentido de realizar algo así cuando se podrían solamente elegir las teorías que priman el enfoque sociocultural? La razón es que, como afirma Lacasa (1997), estos dos enfoques no son necesariamente incompatibles y ambos pueden apoyar para la elaboración de una definición que atienda tanto al carácter individual mental como a la acción social-individual en un marco cultural. Dicho de otro modo -tal como lo perciben los sujetos en esta investigación- atender a la aptitud sobresaliente como una actividad pensante y como el resultado de una herencia cultural.

b) Los términos aptitud sobresaliente y superdotación –como se notará enseguida- se utilizan para nombrar al mismo fenómeno. La diferencia radica en que la superdotación es el término preferido en la investigación europea y norteamericana, mientras que aptitud sobresaliente es el término que, en México, recoge y sintetiza tanto los esfuerzos de tratamiento para los alumnos con esta condición como las expresiones que se utilizan para referirse a estas personas (superdotados, sujetos de alto rendimiento, de altas habilidades).

En las definiciones que siguen se respetarán los términos que los autores utilizan, pero antes de ello, es imperativo señalar otros términos relacionados con las aptitudes sobresalientes o superdotación (genio, prodigio, precocidad, talento) que señalan perfiles distintos, lo que ha conducido, según se ha podido constatar empíricamente con la idea que tienen los profesores, a una confusión conceptual y una tipificación equivocada en relación con sujetos sobresalientes. De esta manera, Benito (2009) nos dice que un sujeto:

a) Talentoso: Sería una persona que muestra una aptitud muy destacada en una materia determinada. El talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo a ‘campos académicos', tales como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas; a ‘campos artísticos', como la Música, Artes Gráficas y Plásticas, Artes Representativas y Mecánicas; y al ámbito de las Relaciones Humanas.

b) Precoz: Sería aquel niño que tiene un desarrollo temprano en una determinada área. Por ejemplo, un niño que en vez de empezar a andar entre los 12 o 15 meses anda a los 9 meses. En este caso, diríamos que es precoz motóricamente hablando, y en concreto, a nivel de marcha. La mayoría de los niños superdotados son precoces, principalmente a nivel de desarrollo coordinación viso manual y del lenguaje. Pero, no cuanto más precoz es un niño, más inteligente es.

c) Prodigio: Sería esa persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años.

d) Genio: Hasta hace un tiempo se consideraba genio, a aquella persona que tenía un CI extraordinariamente elevado, por encima de 180. Hoy en día, este criterio ha sido eliminado. Genio sería esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso por la tarea, logra una obra genial. El genio científico puede depender de ciertos tipos de capacidades, rasgos de temperamento y factores de motivación, pero el concepto de genio se debe definir estrictamente en términos de los efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad científica.

De lleno en lo que es la aptitud sobresaliente, como refiere Rojo (1997) fue Galton el primero en realizar la primera investigación científica sobre este tema. Creía que la superdotación es "una forma de producción diferente a la normal, valorada socialmente; lo que supone situar al genio en el extremo superior de la curva según sus rendimientos" (Rojo, 1997, p. 9) Galton fue el pionero en realizar este tipo de investigaciones y fue la influencia para investigadores como Binet y Terman quienes estudiaron la superdotación desde un punto de vista psicométrico.

De acuerdo con Rojo (1997) en Terman la psicometría encuentra a uno de sus mayores representantes. Adaptó la escala de Binet en una versión americana a la que se llamó Stanford-Binet que sirvió como medida idónea para identificar a escolares según sus puntuaciones de Cociente Intelectual. De esta manera, según Terman todos aquellos sujetos con puntuaciones mayores a 130 puntos fueron considerados como superdotados o excepcionalmente inteligentes. Terman, mediante su escala, consideraba que las personas tenían una inteligencia estable e independiente de los factores culturales a lo largo de la vida, a lo que se llamó factor "g".

Surge más tarde el planteamiento factorial de la inteligencia lo que origina que el interés de los investigadores discurra por áreas específicas de la actividad humana. Aparece entonces la definición de talento como capacidad o destreza específica (Rojo, 1997) en oposición a la superdotación como capacidad unitaria. Los modelos factoriales llevaron a la necesidad de reconceptualizar a la superdotación, agregando al talento como elemento (o factor) particular que denota tal condición. Así, esta misma autora recupera la definición de Marland quien propone que los sujetos considerados superdotados y con talento son:

> Aquellos que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altos rendimientos, incluyendo además a aquellos con un potencial o habilidad en alguna de las siguientes áreas: a) habilidad intelectual generalizada; b) aptitud académica; c) pensamiento creativo; d) capacidad de liderazgo; e) habilidad en las artes visuales y representativas; y f) capacidad psicomotriz. (Rojo, 1997, p.12)

En esta misma línea factorial de la superdotación propuesta por Renzulli (Como se citó en Freeman, 1985), los sujetos con aptitudes sobresalientes poseen tres elementos: una capacidad superior a la media, compromiso con la tarea y creatividad. Esta forma de concebir a estos sujetos es útil en las prácticas escolares directas o como elementos a considerar en la elaboración de programas y servicios educativos dirigidos hacia este tipo de alumnos.

La siguiente definición acota la aptitud sobresaliente en un rango de edad y de ciertos modos de funcionamiento intelectual:

> La superdotación es un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media, que se asocia con una mayor madurez en los procesamientos de información, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento; manifestada durante la etapa de desarrollo que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años (Benito, 1999, p. 38).

Es, por así decirlo, una caracterización que describe a sujetos en condición de alumnos y con procesos de cognición tempranas, para no ser confundidas con periodos más o menos largos de aprendizaje como el que determina el tipo de actuación en sujetos adultos. Para otros autores los sujetos sobresalientes no son solamente una suma de capacidades superiores y de rendimiento. Son individuos cuyo funcionamiento superior está condicionado de cierta manera por la influencia cultural que se presenta en la familia, en la comunidad y en la escuela. De esta manera Freeman (1985), destaca el aporte de Tannenbaum para quien los alumnos sobresalientes:

> Son sujetos con un rendimiento excepcional o de excelencia como producto de la sobreposición de cinco factores: capacidad general [test], capacidad especial [aptitudes y habilidades especiales], factores no intelectuales [fuerza personal, dedicación, voluntad al sacrificio personal], factores ambientales [hogar, comunidad, escuela] y factores fortuitos [oportunidades, estilo de vida]. (Como se citó en Freeman, 1985, p. 88)

En este aporte se nota el enfoque sociocultural del estudio de los sujetos sobresalientes. El contexto cultural establece las necesidades y las formas de actuación del comportamiento humano y determinan los tipos de producciones que se consideran relevantes para la vida social.

Gagné (Como se citó en SEP, 2006) se ocupa, dentro de este mismo enfoque sociocultural, de la posibilidad del desarrollo de la capacidad sobresaliente como el producto de un intercambio positivo entre los factores individuales y sociales en que vive determinado sujeto. Es así que define a la superdotación como:

> La posesión y el uso de habilidades naturales (determinadas aptitudes o dotaciones) que, sin haber recibido una formación sistemática, se manifiestan de manera espontánea en al menos un dominio de aptitud, en el que un individuo destacaría significativamente, situándose entre el 10 por ciento de sus pares. (SEP, 2006, p. 53)

A estos dominios de actitud, cuya transformación progresiva, ya se decía, son mediadas por la influencia de elementos intrapersonales y ambientales, Gagné encuentra cinco áreas de aptitud específicas: intelectual, creativa, socioafectiva, perceptual y motora. Estas aptitudes, que este autor considera como prefiguradas en parte por la cuestión genética, pueden desarrollarse no solamente por procesos naturales de maduración, sino por la motivación del ambiente a través del estímulo cotidiano y el entrenamiento formal.

En otras contribuciones teóricas, los dominios de aptitud que Gagné propone, son denominados campos de rendimiento superior (lo cual se basa en los campos diferenciados de la inteligencia humana, que a su vez niegan una inteligencia de tipo general, medible con un test de CI), que conceden modos particulares de inteligencia, o fortalezas más desarrolladas que otras en una misma persona. Passow (Como se citó en Freeman, 1985), por ejemplo, declara que los alumnos superdotados son:

> Sujetos capaces de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo, a campos

académicos, tales como lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, campos artísticos; y al ámbito de las relaciones humanas". (p. 41)

La importancia de este tipo de aportaciones es la posibilidad de identificar a la aptitud sobresaliente mediante la manera en que se manifiesta, y con base en ello prestarle una atención apropiada.

Por último, en México, el documento editado por la SEP (2006), Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, recoge las aportaciones conceptuales más importantes en materia de aptitud sobresaliente y expone que existen cinco aptitudes o potenciales humanos: la intelectual, creativa, socio afectiva, psicomotriz y artística (pueden existir otras, sin embargo, el medio escolar actual destaca las cinco señaladas). Para que un alumno transite desde lo potencial hasta lo manifiesto necesita de un contexto facilitador o de un contexto social que en ocasiones pueda actuar como inhibidor o como favorecedor de esas potencialidades, dependiendo de un sinnúmero de circunstancias tales como la cultura, los valores dominantes, la economía, entre otros.

Así, la conceptualización en este documento de los alumnos sobresalientes está como sigue:

> Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz, pero al presentar necesidades específicas requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (SEP, 2006, p. 59)

En esta definición quedan inscritos varios aspectos que son medulares en la identificación del alumno sobresaliente y en su tratamiento educativo: a) que no son sujetos excepcionalmente raros en la sociedad, b) que su campo de actuación inteligente no es

general sino particular y localizado, c) que tiene necesidades especiales educativas, y d) que la ayuda que reciba es clave en su desarrollo personal y social.

2.3.3 Alumnos Sobresalientes en el Área Intelectual: Un Campo de Dominio

En el apartado anterior se revisaron diferentes contribuciones en la definición de la aptitud sobresaliente. Destaca en esta revisión su carácter localizado en campos de dominio o campos de rendimiento, lo que de alguna manera hace posible una identificación diferente para estos sujetos y una forma distinta de abordar sus necesidades de aprendizaje en la escuela. En una investigación de tipo cualitativo sería complicada la tarea de emprender estudios que abarcaran a la aptitud sobresaliente general como objeto de estudio.

Por ello, la intención (como ya se ha señalado antes) es una delimitación del objeto con la mirada puesta en los alumnos sobresalientes en alguna de estas áreas de dominio, en este caso, la aptitud sobresaliente en el área intelectual. Por lo anterior y siguiendo el orden establecido en esta construcción conceptual del capítulo, se expondrán enseguida las contribuciones pertinentes sobre esta categoría conceptual, en el entendido que sigue siendo esencial en su elección, los resultados de la investigación empírica en el campo de este objeto de estudio.

De manera general, la aptitud sobresaliente intelectual se vincula con un alto nivel de desempeño en los test de coeficiente intelectual. Además, los chicos tipificados como tales, son generalmente alumnos destacados en materia de rendimiento escolar. Un ejemplo de esta afirmación se nota en lo siguiente:

> Los niños con sobredotación intelectual son aquellos que tienen resultados sobresalientes en la ejecución de test de inteligencia y una elevada capacidad para el aprendizaje. Estos alumnos forman un grupo muy heterogéneo: tan solo considerando su nivel de inteligencia, ésta abarca desde un CI de 130 aproximadamente a más de 200. (Benito, 1999, p. 19)

Lo cual, desde luego, no quiere decir que todos los alumnos sobresalientes en el área intelectual se destacan en el ambiente escolar por obtener notas altas. Benito, (1999) ya

advierte sobre esto cuando afirma que tener una alta inteligencia (medida con un test de CI) no es equivalente a un aprendizaje masivo. La inteligencia, entonces, facilita la acumulación de conocimiento, pero ésta no es perfecta. Puede haber alumnos con bajo rendimiento escolar y alto CI del que podría señalarse que es sobresaliente en el área intelectual, pero no como académicamente destacado.

En esta misma línea teórica, en la definición siguiente se amplía y se hace una caracterización más acabada de lo que es la superdotación intelectual teniendo en cuenta tres criterios:

> Criterio a. La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media (CI superior a 130). La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia obtenido de uno o más test de inteligencia normalizados pasados de forma individual.
>
> Criterio b. La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria visual y percepción visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), "insight" en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y desarrollo del talento.
>
> Criterio c. La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años. (Alonso y Benito, 2004, p. 17)

En la cita anterior, los autores sintetizan los principales aportes sobre la caracterización de la aptitud sobresaliente, priorizando, a su vez, lo relacionado con la identificación y el tratamiento de este tipo de sujetos. La Secretaría de Educación Pública (2006), en México, hace una síntesis propia del concepto, pero logra articular elementos del

enfoque sociocultural. Al mismo tiempo, propone un tipo diferente de caracterización atendiendo a los tipos de expresión que el alumno sobresaliente hace:

> La aptitud sobresaliente intelectual es la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Por lo general, estos alumnos pueden dar fácilmente soluciones adecuadas a las pruebas de inteligencia, que constituyen una de las formas más efectivas para su identificación. (SEP, 2011, p. 63)

A este tipo de aptitud también se le llama aptitud académica, pues se le asocia comúnmente con el éxito escolar al gestionar de buena forma recursos de tipo verbal y lógico, así como la memoria, A su vez, esta aptitud se subdivide en aptitud verbal y aptitud matemática. Con lo cual se tiene que:

> "La aptitud verbal se manifiesta por la habilidad en la representación y manipulación de material lógico y verbal. Se refleja en la habilidad para comunicarse efectivamente a través de las palabras. La Aptitud matemática se caracteriza por la habilidad en el manejo de recursos para la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas, generalmente aparece vinculada con la aptitud lógica. (SEP, 2011, p. 64)

Por ello, la aptitud sobresaliente en el área intelectual a menudo es llamada superdotación de escuela, superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de test (Benito, 1999). Es el tipo de aptitud sobresaliente más relacionada con el rendimiento escolar y por ello a estos alumnos (los de mayor rendimiento escolar) es más probable que se les identifique y se les encauce para ingresar en programas de apoyo.

Es un tipo de aptitud que permanece estable a lo largo de los años y que muchas veces se corresponde con un alto rendimiento escolar. Pero estas características no son una cuestión

negativa, por el contrario, si existen alumnos con la capacidad de enfrentarse al currículo escolar con altos niveles de logro, lo mejor que podría hacerse es, además de una identificación oportuna, realizar las adecuaciones apropiadas para ayudar con las necesidades específicas de aprendizaje de este tipo de alumnos.

2.3.4 La Inteligencia: Atributo y Función.

El término inteligencia es un constructo ambiguo e inestable (Rojo, 1997) y ha pasado por variaciones que han sido producto no sólo del devenir histórico de la psicología y del campo experimental interesado en su manifestación objetiva en sujetos tipificados como inteligentes o sobresalientes, sino, además, por las presiones desde los ámbitos más cercanos al interés institucional del análisis de estos constructos como lo es el campo de la educación. Para esta autora la inteligencia se ha considerado siempre como adherida tanto a la definición como a la evaluación de los sujetos con altas habilidades existiendo por ello una estrecha relación entre las teorías de la inteligencia y la influencia de éstas en el concepto de aptitud sobresaliente que ya se revisó en el apartado anterior.

Los aportes de Galton, Terman y Binet (Como se citó en Rojo, 1997) están considerados dentro del paradigma de la psicometría, describiendo a la inteligencia como una cualidad innata, unitaria y permanente, es decir, que una persona puede ser poco, regular o muy inteligente desde que nace y se mantiene así a lo largo de la vida. Lo anterior implica que no son necesarias estrategias de intervención pedagógica para desarrollar la inteligencia; esto es, que ni la experiencia, ni el aprendizaje, ni la educación influían de manera significativa en la capacidad innata del sujeto.

La primera reacción a la visión de la inteligencia monolítica que promovía la idea de que un nivel superior de inteligencia aseguraba el éxito en los diferentes ámbitos de la vida, se debe a Guilford (Como se citó en SEP, 2006), quien sostuvo que la inteligencia se constituye por un conjunto de aptitudes o funciones que procesan información en formas diferentes. Fue Guilford quien pensó en una estructura más compleja y diversa de la inteligencia; ésta ofreció una explicación más amplia de la misma y abrió la posibilidad de contemplar las diferencias entre los individuos considerados inteligentes.

Los psicólogos cognitivos de mediados del siglo pasado, analizaron de manera cuantitativa y cualitativa los procesos y estrategias del pensamiento, el procesamiento de la

información y la resolución de problemas (Rojo, 1997). Para ello se implicaron en la inteligencia como búsqueda, almacenamiento y aplicación de conocimientos; abordando las tareas académicas, las situaciones nuevas en contextos cotidianos. Hay una interrelación entre memoria, atención, percepción y lenguaje.

Bajo esta perspectiva cognitiva, se considera que el sujeto intelectualmente bien dotado, es aquél que identifica las estrategias y procedimientos de mayor eficacia para resolver problemas y se caracteriza por aprovechar al máximo sus recursos intelectuales, siendo consciente de ello para organizar su actividad cognitiva y para procesar la información de forma correcta y veloz. Así, los procesos de atención y memoria son selectivos e impactan en el desarrollo de estrategias que además de organizar la información, sirven para recordarla. El sujeto con esta condición, reconoce sus fortalezas y debilidades ante una tarea, monitorea sus actuaciones y evalúa los resultados de manera más efectiva.

A fines de la década de los ochenta del siglo pasado, se tiende un puente entre la concepción de inteligencia desde la psicología cognitiva y entre el paradigma sociocultural con los aportes de Gardner (Como se citó en Gutiérrez, 2012), quien da a la inteligencia una visión pluralista al tomar en cuenta un espectro más amplio de cualidades humanas, con lo cual se dilata la forma tradicional de ver a la inteligencia y se genera una contribución significativa para este constructo. Así tenemos que la inteligencia se define como "la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (Gardner, como se citó en Gutiérrez, 2012, p. 14). Concepto dinámico de la inteligencia que comprende la acción de ser inteligente y no solamente la cualidad de serlo.

Es la apertura hacia un concepto funcional de la inteligencia que de manera más amplia es definida por de la siguiente manera: "Conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que se ponen de manifiesto en forma independiente, y que se pueden desarrollar de acuerdo con la carga genética de cada persona y de su interacción con el medio ambiente" (Gardner, como se citó en Gutiérrez, 2012, p. 13).

Esta concepción diferente y enriquecedora de lo que es la inteligencia hace un gran aporte a la escolarización, pues responde a una educación centrada en la persona, dándole a cada alumno la oportunidad de aprender de manera diferente y desarrollar su potencial

intelectual o habilidad en alguna o algunas de las ocho categorías de inteligencia que en conjunto se constituyen como la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Muy ligada a la definición cognitiva, pero ya en este siglo, se encuentra la postura de Antunes (2002) para quien también la inteligencia es una forma de resolver problemas, por ello la define como:

> El flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones, cual es la mejor. También nos ayuda a resolver problemas o incluso a crear productos válidos para la cultura que nos rodea. (p. 55)

Alonso y Benito (2004) abonan en este campo y definen a la inteligencia de la siguiente manera:

> La inteligencia es el conjunto de funciones cognitivas, afectivas, emocionales, sociales, físicas e intuitivas de un individuo. Se refuerza o se inhibe por la interacción entre lo genético -propio del individuo- y el ambiente –las oportunidades que ofrece el entorno a lo largo de la vida. (p. 5)

En la definición anterior se pueden notar dos aspectos que en este estudio interesan: a) que la definición refiere a procesos cognitivos, y b) que estos son favorecidos u obstaculizados por la cuestión cultural.

En lo que resta de este apartado, dedicado a la definición de la inteligencia, se mostrarán algunos aportes desde el enfoque sociocultural, el cual valora la influencia de los factores contextuales, sociales y culturales en la estimación del potencial humano. Plantea de manera general que la inteligencia se desarrolla únicamente cuando la interacción entre los factores propios o individuales y los sociales se dan de manera adecuada. Señala no sólo las características propias del sujeto como elementos definitivos, sino también las de la familia y los contextos educativo, social y cultural de las personas.

La principal aportación de este enfoque, gira en torno al reconocimiento de la importancia y trascendencia de la relación entre las características del individuo y el marco sociocultural en el que éste se desarrolla, lo que significa entender que, en la inteligencia y en la sobredotación, entran en juego una serie de elementos que las determinan, limitan o potencian: la motivación, la emoción, las características del contexto y las del individuo.

Así para Beck (1979) la inteligencia es la "capacidad individual de las personas que puede variar en incremento o en detrimento, dependiendo de los estímulos del medio ambiente, en especial en los periodos sensibles del desarrollo" (p. 79). En esta definición se consideran como periodos sensibles a la infancia temprana y la adolescencia, los cuales serían momentos propicios para estimular la inteligencia de los individuos.

Para finalizar, una definición más que señala la importancia de la cultura en este tema. La definición es de Dewey (Como se citó en Kincheloe et al., 2004, p. 32): "la inteligencia es el desarrollo de una perspectiva cultural; es la construcción de un significado social amplio que facilite las condiciones contextuales necesarias para la acción democrática transformadora".

2.4 La Inclusión Educativa.

Este apartado se realiza en función de una necesidad lógica en una investigación de tipo educativo y que espera incidir de alguna manera en cierta problemática que fue el origen del interés en la realización del estudio. La función que cumple es esta: ser el "para qué" de la investigación; es decir, la intención de investigar las percepciones construidas en relación con los alumnos sobresalientes en lo intelectual es debido a la necesidad de que estos alumnos sean efectivamente incluidos en las escuelas y en las aulas, como personas que necesitan una ayuda específica en relación con la condición que presentan. Es un problema complejo de origen, pero no debiera por ello seguirse tratando a alumnos esencialmente diversos en escuelas y en aulas selectivas, donde la inclusión sólo es parte del discurso educativo. La finalidad entonces, es apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. Ese es el propósito del presente apartado que cierra este capítulo.

2.4.1 Escuelas y Aulas Inclusivas

Se rescatan aquí los aportes de Pujolàs (Como se citó en UNESCO, 2011) cuyas ideas muestran la caracterización de escuelas y aulas inclusivas:

a) Una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. Cuando digo alumnos "diferentes" quiero decir alumnos diferentes aunque sean "muy diferentes", es decir, me refiero también a alumnos que tengan alguna discapacidad, por grave que sea, que hace que necesiten recursos no corrientes –que no necesitan la mayoría de los alumnos– para conseguir las cotas más altas posibles en su desarrollo.

b) Me refiero a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivo– que acojan a todo el mundo, porque solo hay una única categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivo– que, evidentemente, abarca a sujetos diferentes entre sí.

c) En una escuela inclusiva sólo hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente).

d) Los alumnos deben aprender, juntos; alumnos diferentes, aunque sean muy diferentes, no solo en la misma escuela, sino en una misma aula, tantos alumnos como sea posible, tanto tiempo como sea posible, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes. Escuelas y aulas inclusivas, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar de que sean muy diferentes.

En este mismo orden de ideas y de acuerdo con Stainback y Stainback (2007), la educación inclusiva es el ofrecimiento a todos los alumnos, sin distinguir la capacidad, el sexo a la raza, de tener la oportunidad de seguir siendo miembros de un aula ordinaria y para aprender de sus propios compañeros. Estos mismos autores afirman que un aula inclusiva no acepta sólo a aquellos alumnos que tienen características y necesidades que se adaptan a los recursos con que cuenta una escuela, sino que es inclusiva porque acepta a todos los que

solicitan su servicio, sin importar sus características y necesidades, adaptándose la escuela y el aula a los propios alumnos, sin importar su condición.

De manera general puede decirse que los mayores esfuerzos en favor de las prácticas de inclusión en los sistemas escolares han provenido de la UNESCO. La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien Tailandia (UNESCO; 1990) comenzó por afirmar que la educación para todos es un derecho universal a la vez que insistió en la promoción de la equidad. En Salamanca España, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), se promovió el planteamiento de la promoción de las escuelas inclusivas para atender a todos los niños y en particular a aquellos con necesidades educativas especiales, requiriendo para ello, políticas adecuadas en materia social y económica y una reforma importante de la escuela ordinaria.

En el marco del Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000) que se realizó en Dakar, se reiteró lo propuesto en Salamanca pero además se declaró que la Educación para Todos debería tener en cuenta las necesidades de las personas con alguna condición de excepción (mujeres, desplazados, minorías étnicas y lingüísticas, niños que trabajan, pobres, desamparados, del medio rural, afectados por VIH, mala salud, migrantes, discapacitados) incluyendo por primera a los personas con necesidades especiales de aprendizaje –momento coyuntural para el objeto de estudio de esta investigación-.

En un antecedente más reciente, la UNESCO (2009) publicó el documento Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación en la ciudad de París. En esta publicación ya se señala de manera expresa lo que este organismo entiende por educación inclusiva:

> La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT (Educación para Todos). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener

> debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2009, p. 8)

La definición que la UNESCO hace en París sobre la educación inclusiva es un avance extraordinario pues consigue superar la noción discursiva de la inclusión (la cual reconoce el principio integrador de todos los alumnos en las escuelas, acogiendo a todos y a todas sin importar su condición) por la noción instrumental de las prácticas inclusivas. Esto es, la inclusión en la escuela no pasa por su reconocimiento sino por las acciones concretas que se hacen en favor de ella; por las adecuaciones que las escuelas y las aulas hacen en favor de las necesidades de aprendizaje de la diversidad de los alumnos que acogen. No es solamente un discurso sino una práctica cotidiana.

2.4.2 La Inclusión Desde el Marco Legislativo.

En nuestro país, la legislación actual reconoce a la inclusión como un principio básico para la igualdad y la equidad en el sistema educativo y va más allá al hacerse eco de la visión instrumental o aplicada del principio de inclusión en las escuelas que propone la UNESCO. De esta manera, se tiene que en diciembre de 2013 se publica en el Diario oficial de la Federación el acuerdo 711 mediante el cual se emiten las reglas de operación para el Programa de la Inclusión y la Equidad Educativa. En este acuerdo el estado considera que se han logrado avances significativos en cuanto a los compromisos que establece el Artículo Tercero pero que, derivado de nuevas demandas que la actualidad plantea, se pretende que la educación que el estado proporciona:

> Esté a la altura de los requerimientos que impone el tiempo actual y que la justicia social demanda: una educación inclusiva, que respete y valore la diversidad sustentada en relaciones interculturales, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos. (DOF. Acuerdo 711, 2013, p. 7)

En este mismo documento se definen de la siguiente manera tanto a la Educación Inclusiva como a la inclusión en sí misma. La Educación Inclusiva se concibe como:

> Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (DOF, Acuerdo 711, 2013, p. 4)

Asimismo, la inclusión es definida como:

> Conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna otra causa de índole social, cultural, de desigualdad de género y/o económica, no tienen acceso al sistema educativo y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (DOF, Acuerdo 711,2013, p. 5)

Es clara la orientación ejecutora de acciones que suponen la puesta en práctica de la inclusión en las escuelas. No basta con reconocer que existen prácticas discriminatorias o que algunos alumnos no son atendidos con la calidad que merecen y las acciones que

requieran por sus necesidades individuales, hay que dar una respuesta a las necesidades de todo el alumnado, por supuesto también de los sobresalientes.

A manera de cierre para este capítulo puede recapitularse desde tres elementos, centrales para la intención de su construcción:

En primer lugar, los alumnos con aptitudes sobresalientes son elementos centrales en una comunidad educativa; son sujetos que reaccionan en este marco cultural educativo, otorgando, en gran medida el sentido que aglutina a los elementos comunitarios. En este marco cultural, en este sentido general que une en torno de la escuela, los alumnos, con cualquier elemento diferenciador enriquecen, motivan y promueven el cambio favorable para garantizar una educación incluyente. En segundo lugar, la aptitud sobresaliente intelectual debe comprenderse en tanto es una forma concreta de diferenciación del alumnado. Y debe separarse de algunas nociones usualmente próximas que pueden empañar el camino de la detección y de la ayuda para este tipo de alumnos.

Y, en tercer lugar, se debe comprender la importancia de incluir de manera efectiva a los alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela. Se ha justificado de manera suficiente, sea de forma jurídica, administrativa o política el derecho que tienen todos los alumnos a ser tratados de manera inclusiva en las escuelas. También a esto abona el siguiente capítulo, esto es, el ser un referente empírico para entender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, desde su propia mirada, de la sus padres y de las sus profesores y continuar con la búsqueda de su derecho a la inclusión efectiva.

Capítulo III. La Aptitud Sobresaliente Intelectual en Telesecundaria

La información empírica surgió de tres fuentes distintas: de los alumnos sobresalientes, de sus profesores y de sus padres. Resulta congruente entonces, dividir este capítulo en tres apartados, mismos que se constituyen en líneas de análisis.

Resulta conveniente, asimismo, informar respecto de la nomenclatura que se decidió utilizar para la recuperación de los datos como elementos del tipo de análisis que se propone (ejemplos desglosados):

Para las entrevistas:

(E1. MF. 1), en donde (Entrevista y número de entrevista. Maestro e inicial del nombre del maestro. Número de página de la transcripción de la entrevista).

(E1. AB. 1), en donde (Entrevista y número de entrevista. Alumna e inicial del nombre de la alumna. Número de página de la transcripción de la entrevista).

(E1. TL. 1), en donde (Entrevista y número de entrevista. Tutor e inicial del nombre de la alumna. Número de página de la transcripción de la entrevista).

Para las observaciones:

(O1. 07/05/16. AD. 2), en donde (Observación y número de observación. Día/mes/año de la observación. Aula e inicial del nombre de la alumna. Número de página de la transcripción de la observación).

Para las biografías de las alumnas:

(B. AB. 1), en donde (Biografía. Alumna e inicial del nombre de la alumna. Número de página de la transcripción de la biografía).

3.1 Las Buenas Alumnas

Tal vez convenga partir de la respuesta que da un profesor acerca de una de las chicas con aptitudes sobresalientes intelectuales, cuando se le pregunta sobre la opinión que de Lupita tiene, por la condición de ser sobresaliente.

> Se podría decir que sí es un poquito diferente, porque se nota en sus cuadernos, en la calidad de sus trabajos, el empeño que le pone y aventaja muchísimo a los demás. Los demás hacen el trabajo al ahí se va e incluso a algunos compañeros les digo que lo vuelvan a hacer porque están mal y dicen: "¿sabe qué?, póngame por lo menos un cinco es que ya lo hice". Y ella no, si le digo esto está mal por esto y por esto, acepta la crítica y va y lo rectifica y todavía llega y dice: "¿sabe qué?, le puse esto más"; es un punto que la distingue de los demás. Los demás se conforman con entregar el trabajo y no van más allá de los contenidos que tenemos. (E1.MF. 10)

Se puede entender, desde la percepción del maestro, que Lupita supera a sus compañeros en muchas cosas que el maestro refiere y que desde luego le parecen importantes. Lupita tiene una actitud destacada en cuanto a que logra realizar trabajos de mejor calidad que los demás. Se esfuerza en conseguir mejores resultados, apoyándose en la evaluación de sus trabajos que el maestro le hace, y consigue satisfacerlo haciendo más de lo que se le ha pedido que haga. No es de las alumnas que se limitan a efectuar lo que el profesor le solicita sin realizar ningún esfuerzo adicional. Tampoco es de aquellas alumnas que se niegan a consumar esfuerzos repetidos para mejorar la calidad de sus trabajos, en virtud del estándar que le ha solicitado el profesor.

Y eso la distingue, la pone de relieve ante la percepción del maestro que la considera diferente a las demás. Pero el maestro valora no solamente el logro en esta alumna sino la actitud que asume ante él como la persona que define las situaciones de aula. Cuando dice "acepta la crítica y va y lo rectifica", resalta la diferencia de actitud que tiene Lupita para con él y para la tarea. La alumna asume una actitud positiva y realiza lo que se le encomienda y aún lo mejora mientras los demás lo hacen "al ahí se va". Esto es importante para el maestro y por ello la define como aventajada ante la actitud y ante los logros que obtienen los otros.

Esta forma de percepción se corresponde con las maneras de interacción en el aula, que tienen que ver con los roles que se definen y las formas en que se relacionan con las tareas los maestros y alumnos, además de lo que esperan unos de otros. Desde esta idea, la

interacción es definida por sujetos que en ella participan, pero no es, tal y como advierte Hargreaves (1986), una definición igualitaria de la situación áulica (Hargreaves entiende por definición lo que generalmente se nombra como clima de aula) sino una relación que hegemoniza el profesor por la diferencia del rol que existe entre los maestros y los alumnos.

Cuando el maestro percibe la ventaja que Lupita tiene sobres sus compañeros de clase, refuerza un doble papel en el rol que juega en el aula (Hargreaves, 1986) como instructor, porque al realizar la evaluación de las tareas que los alumnos realizan promueve un tipo de aprendizaje que considera adecuado para determinado propósito curricular; y b) como mantenedor de la disciplina porque valora el comportamiento de Lupita, al aceptar de esta alumna las sugerencias que le hace, mientras que otros alumnos tienen una actitud distinta al no realizar las correcciones que se les solicitan.

Percibir a las alumnas sobresalientes en el área intelectual como muchachas que se esfuerzan y que por ello tienen buenos logros, se puede observar también en el caso de Brenda, de tercer grado, pues su profesora opina que:

> Es limpia para hacer sus trabajos, los entrega en tiempo y forma. Si yo le digo vas a exponer, hace la exposición y lo hace bien. Tiene una letra muy bonita. Así quisiera que fuera todo el grupo porque entrega a tiempo las cosas. ¡Es buena alumna! (E1. ML. 4)

La profesora de Brenda piensa que es una buena alumna no solamente porque “es limpia para hacer sus trabajos”, es decir que hace los trabajos como a la maestra le gusta que se hagan, o porque demuestra que es responsable pues entrega los trabajos cuando la profesora se los solicita, sino también porque cumple con las exigencias que la profesora le pone. Con la frase “si yo le digo vas a exponer, hace la exposición y la hace bien”, la profesora nos manifiesta ese doble poder del que habla Hargreaves, esto es, como instructora del aprendizaje y como promotora de la disciplina. Se advierte que, en esta muy pequeña parte de la interacción entre la chica y la maestra, en la categoría propuesta de “Las buenas alumnas”, que una respuesta alterna del tipo “si le digo que exponga, no lo hace o lo hace

mal" y que "es lista pero descuidada en sus trabajos", Brenda sería percibida como una mala alumna, inteligente tal vez, pero con mala actitud y con no tan buenos logros.

Esta primera aproximación de la interacción entre las alumnas intelectualmente sobresalientes y sus profesores nos deja saber que la percepción construida sobre estos chicos es lo que podría considerarse como "buenas alumnas", es decir, alumnas que además de inteligentes son ordenadas, disciplinadas y estudiosas.

Está el caso de Dania, una alumna detectada con aptitudes sobresalientes intelectuales en el tercer grado. Su profesora elabora una imagen de ella desde las características ya descritas pero agrega cualidades a esta percepción de los adolescentes sobresalientes como buenas alumnas. En el salón de Dania hay otras dos chicas con la misma condición y cuando se le pregunta a la profesora sobre la actitud que asumen desde la función de tutores que ella les asigna responde:

> Lo hacen con gusto. A veces dicen maestra si quiere yo le ayudo con fulano de tal, y pues, se ve cuando tú le das una indicación o una orden a alguien ponen su cara de ¡ay!; y ellos no, con su sonrisa van y tratan de explicarle a sus compañeros". (E1. MO. 8)

Existen en estas chicas cualidades que exceden las expectativas de la maestra en relación con el nivel de satisfacción de las tareas por ella encomendadas. No solamente responden positivamente a las indicaciones, sino que se muestran alegres de hacerlo. Con "una sonrisa van y tratan de explicarle" es una actitud adicional que enriquece la percepción positiva de la aptitud sobresaliente. Cuando Dania y las otras alumnas como ella le dicen a su profesora "si quiero yo le ayudo con fulano de tal" y además lo hacen de buen grado, ayudan a la percepción en favor de ellas como buenas alumnas.

Esta percepción construida de las alumnas con aptitudes sobresalientes intelectuales, puede entenderse como un recurso de estas chicas para ganar la aprobación de los profesores. Modelan de cierta forma su conducta en virtud de lo que se espera de ellas, es decir, que sus maestros las perciban como interesadas en las cuestiones académicas y decidan ponerles

calificaciones altas. A este respecto dice Delamont (1985) que “la mayoría de los alumnos comparten una estrategia básica, que es agradar al profesor” (146).

Aunque esto refiere a modos verbales de interacción, esta interacción ocurre en formas no verbales que fabrican modos particulares en que se construye un clima grupal. Del modo en que se fabrica este clima y del modo en que acontece después, se puede saber qué es lo que al maestro le parece bien y qué es lo que le disgusta. Esto puede advertirse en la siguiente afirmación: “La primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa, en términos de trabajos eventuales o paz y tranquilidad” (Delamont, 1985, p. 144).

Así, el profesor encuentra que las alumnas sobresalientes en el área intelectual son buenas alumnas porque realizan aquello que es positivo, bueno, formativo o permitido en la escuela y en el salón de clase. Es ilustrativo para esta afirmación el caso del profesor de Lupita en relación con esta acción en el aula. Se le pregunta sobre los aspectos en los cuales considera que la aptitud sobresaliente de Lupita se hace evidente.

> Ella trata de investigar un poquito más acerca de lo que se le dice, ya sea dentro de la escuela y luego me pide de favor que la deje salir a la biblioteca y si no le convence lo que estamos viendo va y me dice “me permite profe, voy a la biblioteca a buscar libros que me interesaron para el tema que estamos viendo y ampliarlo más”. Entonces es más dedicada que todos los demás. (E1. MF. 3)

Lupita necesita de más información de los temas que tratan en clase. Entonces recurre a estrategias como el ir a la biblioteca de la escuela y tener una perspectiva más amplia del tema en cuestión. Sabe que su profesor no le dirá que no salga del salón de clase ya que se trata de una justificada salida con fines académicos. Acerca de esto, cabe interrogarse sobre a quién satisface esta forma de proceder: ¿a Lupita como alumna con aptitudes sobresalientes que necesita ampliar su dominio?, ¿o a su profesor?

Lupita consigue, en primer lugar, que su profesor tenga presente que tiene una buena alumna en su clase; una alumna sobresaliente a la que ayuda permitiéndole enriquecer (Alonso y Benito, 2004) su proceso de aprendizaje, ampliando y profundizando en los temas

de la currícula escolar; y, en segundo lugar, saliendo del aula un momento para tener esa "paz y tranquilidad" que Delamont (1985) refiere.

Esto no significa que Lupita desdeñe esta salida formativa. No utiliza este tiempo para realizar otra cosa. Va a la biblioteca y utiliza positivamente este momento solicitado, y regresa al aula con una perspectiva enriquecida. Lo que se explica es que consigue adicionalmente una percepción positiva de su maestro, salir un momento del aula y aprender más.

Se han mostrado hasta ahora evidencias de la percepción construida por parte de los profesores de las alumnas con aptitudes sobresalientes intelectuales como "las buenas alumnas". En lo que sigue, se hará el análisis desde la autopercepción de estas estudiantes.

Brenda, alumna de tercer grado, da esta respuesta a la pregunta de la forma en que ella misma se percibe como alumna: "Creo que soy responsable en todos los trabajos que me dejan, trato de hacer lo mejor en mis trabajos, de mantener una buena relación con los profesores, aunque no se presten ellos para eso" (E2. AB. 5).

Esta respuesta parece confirmar la necesidad de aprobación que de sus profesores tienen estos alumnos. Brenda se esfuerza en demostrar responsabilidad en los trabajos que su profesora le deja, cumpliendo con ellos y haciendo un esfuerzo por realizarlos de la mejor manera posible, es decir, de la forma en que la profesora le gusta que los haga: limpios y a tiempo. Pero hay otra cosa que Brenda necesita, una, permítaseme decir, plusvalía de tipo emocional ligada a la demanda de tener una buena relación con su maestra, aunque a su profesora no le interese mucho este tipo de relación.

La percepción que ella se ha construido en relación con la interacción entre ella y sus profesores es que no basta con ser ordenada, responsable y estudiosa para ser la buena alumna que su profesora quiere que sea, sino que además tiene que tener una buena relación con ella a pesar que "no se presten ellos para eso". Lupita, de segundo grado contesta a la misma pregunta en los siguientes términos:

A veces igual te importa lo que la gente dice acerca de ti, con eso igual te identificas, pero pues…yo me puedo considerar una persona inteligente; no sé si soy buena o

mala niña, la verdad no sé, eso como que… igual necesito la ayuda de las personas para identificarme, porque yo me puedo considerar de una manera, pero ellos me pueden ver como otra". (E2. AL. 9)

Lupita no se define como "buena o mala niña". No lo hace porque necesita la percepción que de ella tienen los otros: su maestro, sus compañeros, su familia. Para el caso de su profesor, Lupita necesitaría saber lo que de ella opina para decidir si es buena o mala niña; o en la situación escolar, si es una buena o mala alumna para su profesor. Hargreaves (1986), ha comentado que a veces para los alumnos es difícil agradar a su profesor porque no saben lo que éste desea.

Deben aprender a descubrir lo que quiere el maestro ya que no siempre es claro acerca de lo que le agrada de sus alumnos. Buscan indicios de ello para orientar su conducta y tener éxito en agradarle. Si Lupita estuviera en la posibilidad de saber lo que su profesor opina de ella quizá tendría los parámetros necesarios para orientar su actitud y reforzar estas formas de actuación y así percibirse, con mayor seguridad, como una persona inteligente además de una "buena niña" en la escuela.

3.1.1. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Desde la Profecía Autorrealizada

Además de la percepción de las alumnas intelectualmente sobresalientes como las buenas alumnas, la evidencia empírica permite mirar en dirección de otro aspecto bastante singular y del cual me ocuparé de analizar en las líneas que siguen. Los profesores de estas alumnas saben que han sido detectadas como sobresalientes en el área intelectual y en razón de ello la percepción construida ha sido de alguna manera prefabricada por la propia condición que les han dicho que tienen.

De principio, USAER les indicó que tienen una medida de inteligencia más alta que el resto. Por otra parte, el historial académico les dice que son chicas disciplinadas, adaptadas a la dinámica escolar que valora, más que otras cosas, las habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas. Entonces, esta pre construcción de referencia se confirma en la clase y van encontrando que efectivamente las alumnas destacan en lo académico. En razón a eso las perciben como dignas de una alta expectativa en lo académico y muchos otros aspectos

propios de una capacidad superior, que se van cumpliendo con el transcurrir del curso escolar. De Brenda, por ejemplo, su profesora opina que:

> Como persona es una niña educada, respetuosa, con buenos hábitos, principios, porque nunca la he escuchado decir una mala palabra, dedicada a su trabajo a la escuela, a lo que le pongan porque si está en la escolta es muy cumplida, si está en banda lo mismo, como le comentaba si está en un deporte igual, se fue a un concurso de ortografía lo mismo, ella tiene beca y sabe que debe cuidar la beca, para irse a la preparatoria tiene que llevar un buen promedio, pero a grandes rasgos es buena niña. (E1. ML. 12)

Para su profesora Brenda es una alumna que destaca en casi todo. La expectativa por las capacidades de Brenda se cumple en muchas áreas de actividad escolar, destaca en banda de guerra, es parte de la escolta, es una buena jugadora de baloncesto, destaca en los concursos académicos y por todo ello tiene una beca económica que debe cuidar.

Analizaré la opinión anterior de la profesora de Brenda sobre esta misma alumna. Comenzaré por la cuestión de la beca que tiene Brenda. Cuando la profesora dice "ella tiene beca y sabe que debe cuidar la beca", el cuidado de la beca puede estar a cargo de ambas. La profesora está al pendiente e implícitamente deja que la chica asuma el liderazgo de la clase en relación con las tareas académicas. Sobre esto la profesora de Brenda dice que:

> Si en algo tiene duda ella luego, luego pregunta; no es de las que se quede callada, hasta en los exámenes si hay una palabra en el examen que no le entiende, pregunta, no es de las que diga: "me quedo callada", a excepción de los demás; si ella pregunta entonces todos empiezan a preguntar. (E1. ML. 2)

Y también:

> Ella es muy perfeccionista en sus cosas, por eso a veces cuando les digo van hacer equipos, así como que le piensa y empieza así a escoger porque si no termina

haciéndolo todo. Trabaja con los que se lleva mejor, son con los que hace equipo. Le gusta, pero a ella le gusta ser líder, ella les reparte el trabajo. Así trabaja en equipo. (E1. ML. 3-4)

Puede notarse lo que hace la profesora para que Brenda no descuide su rol de liderazgo académico permitiéndole elegir compañeros para las tareas escolares. Con relación a cuando dice que no le ha oído decir una mala palabra, la profesora asume que Brenda entonces debe ser "educada, respetuosa, con buenos hábitos y principios" (E1. ML. 9). Aunado a esto, se da el caso que Brenda está en la escolta de la escuela y eso dice mucho. Luego entonces es entendible que opine que: "luego uno se da cuenta de cómo es Brenda, porque se supone que los que están en la escolta son los mejores portados" (E1. ML. 9).

Luego está el caso del concurso de ortografía. La participación de la profesora tanto en la elección como en la preparación para el concurso de ortografía, fue un elemento importante. Para el caso del deporte y de banda de guerra, recibió retroalimentación positiva de la misma profesora y de los instructores que saben que Brenda destaca en todas las áreas de actividad escolar.

De ninguna manera quiero decir que Brenda no sea destacada en esa áreas, de hecho, lo es. Tampoco quiero afirmar que su profesora quiera favorecerla en todas esas áreas de actividad. La explicación está en un efecto, estudiado y analizado por primera vez por Robert Rosenthal y Leonore Jacobson en 1968 (Como se citó en Torrecilla, et. al., 2011), al que llamaron "Efecto Pigmalión" (o Pygmalión según otros autores). El cual hace alusión al proceso por el que la expectativa que un profesor tiene sobre un alumno puede, sin pretenderlo, llegar a realizarse en el alumno, sin que exista previamente en éste el atributo o la cantidad del mismo que es objeto de expectativa. No es que los profesores no se den cuenta de ello, en realidad lo hacen, pero no pueden controlar (como en el caso de la profesora de Brenda), los mecanismos a través de los cuales este efecto sucede.

De manera más sencilla: "los alumnos llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser" (Torrecilla, et al. 2011, p. 11). De esta forma, puede entenderse la razón por la cual los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema o van a alcanzar un nivel de estudios, dichos alumnos lo harán con mayor probabilidad.

Puede decirse también que si hay un efecto Pigmalión positivo habrá un efecto Pigmalión negativo, pero ello no ocurre con los intelectualmente sobresalientes o sería bastante raro que ocurriera. Esto porque estos alumnos generalmente destacan en formas de logro escolar que tienen mucho valor en la currícula escolar. Se puede ahondar un poco más en relación con este fenómeno si se mira desde la percepción que la profesora de Dania tiene de los alumnos sobresalientes.

> Mira, para mí sería alguien que le estás planteando un problema y ya está imaginando cómo resolverlo no está esperando a que le digas como hacerlo , o a lo mejor ya encontró una o dos maneras de resolverlo o sea no está esperando a que sea una sola y ya, entonces son chicos que su cerebro está trabajando ahora sí que más que los demás, los demás están esperando cómo resolverles uno el problema porque no tienen ni ganas para empezar, pero un chico sobresaliente es aquel que no se queda quieto que ya te están dando el problema y el ya trató de resolverlo, cómo resolverlo, y más que nada, que sepan, no nada más en el aula sino afuera. (E1. MO. 7)

En la definición de la profesora de Dania destacan las dos caras del Efecto Pigmalión. Por un lado, tiene una alta expectativa de los alumnos intelectualmente sobresalientes acerca de su capacidad para resolver los problemas escolares que ella les plantea. Los define como aquellos chicos que eligen múltiples formas de resolución del problema planteado debido a que "su cerebro está trabajando, ahora sí que más que los demás". Y debido a ese funcionamiento superior del cerebro es que estos alumnos encuentran esa actividad estimulante. La noción de inteligencia que tiene la profesora se demarca en el funcionamiento cognitivo de los alumnos; esto es, como:

> El flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones, cual es la mejor. También nos ayuda a resolver problemas o incluso a crear productos válidos para la cultura que nos rodea. (Antunes, 2002, p. 55)

Y entonces, la auto profecía se cumple de manera sorprendente, la expectativa se verifica, los alumnos sobresalientes obtienen un aprendizaje mejor que los demás, en quienes se ha dado el efecto inverso. Cuando la profesora afirma que los otros chicos "están esperando cómo resolverles uno el problema; porque no tienen ni ganas, para empezar", informa de la baja expectativa que sobre estos alumnos tiene, por su pobre funcionamiento cognitivo y también, tal vez en función de eso, por la postura indiferente que asumen ante esa parte concreta de la currícula. Y nuevamente la profecía se cumple en estos muchachos: salen con calificaciones medianas. Pero es de esperar que debiera existir un modo de proceder de la profesora con los alumnos intelectualmente sobresalientes y otro modo diferente en los alumnos que no están detectados como tales.

3.1.2. Aceptación de la Aptitud Sobresaliente Intelectual

Debo ahora señalar la otra versión del efecto positivo descrito. Analizar cómo es que las alumnas del estudio refuerzan, de manera inconsciente pero activa, el proceso mediante el cual la profecía respecto de sus expectativas se cumple. Llamaré a este fenómeno "Aceptación de la aptitud sobresaliente", para referirme al proceso de identificación activa de las alumnas intelectualmente sobresalientes respecto a la condición que tienen. Implica una aceptación positiva de sí mismas como líderes académicos, como tutoras, como destacadas en áreas diversas, como buenas alumnas. Implica también hacer lo propio de las alumnas tipificadas como sobresalientes, y entonces, ser estudiosas, asertivas, disciplinadas, es decir, ser tan buenas alumnas como sus padres y maestros esperan que sean.

La madre de Lupita murió cuando ésta era pequeña. Desde entonces vive en casa con su padre y éste es muy estricto con ella en cuanto a su conducta y con su rendimiento académico. Lupita dice que su interés es seguir sobresaliendo en la escuela. Le pregunto de dónde procede este interés por ser sobresaliente y ella lo explica así:

> Cuando iba en primero de primaria no entregaba tareas, pero cuando me dieron mi primer diploma sentí la verdad muy hermoso. Vi que no me costaba nada de trabajo. Como que a la vez si me nace porque me gusta ver que sobresalgo en algo, que estoy haciendo las cosas bien y a la vez porque quiero hacer sentir orgulloso a mi papá, a mi mamá más que nada. Esas dos cosas influyen para ser sobresaliente. (E2. AL. 4)

A Lupita le interesa ser sobresaliente porque es motivo de satisfacción personal para ella, además, encuentra que no le "cuesta nada de trabajo" conseguirlo; pero tiene también otro aliciente, hacer sentir orgulloso a su papá y a su mamá, que ya ha fallecido. "Hacer las cosas bien" significa para ella cumplir con las expectativas que sus padres y sus maestros han depositado en ella. Responder a la confianza que le han brindado siendo una "buena niña" (cómo Lupita lo ha dicho antes), una buena alumna, de tal manera que las profecías que sobre ella se hacen se cumplan. En relación al interés que Lupita tiene por destacar, ella lo expresa en términos numéricos:

> Digamos un 65 por ciento a sentir orgulloso a mi papá, porque no me gustaría que todo el esfuerzo que está haciendo por mí fuera en vano. Demostrándole en mis calificaciones, en sobresalir. Y ya el otro 35 por ciento por mí. (E2. AL. 5)

También se lo pregunto a Brenda (ya que Lupita lo ha mencionado en esa forma): "95 por ciento satisfacción personal y 5 por ciento sería agradar a los demás, pero, o sea, no las personas, sino a mis familiares para que se sientan orgullosos de mí". (E2. AB. 5)

Y a Dania:

> A lo personal 95% y al resto 5%. Porque no se trata de agradar a los demás sino agradarte a ti mismo porque cada vez que aprendes algo no lo aprendes para los demás, sino que lo aprendes para ti, no lo ocupas para los demás, lo ocupas para ti en tu vida cotidiana, corta o larga no sé, por eso es personal. (E2. AD. 11-12)

Esta diferencia de valor que las chicas le otorgan al interés por ser alumnas sobresalientes no significa que no se hayan aceptado a sí mismas como tales. Habrá que recordar que el Efecto Pigmalión ocurre de manera inconsciente tanto en profesores como en alumnos y que, en realidad, este interés por cumplir con las expectativas de los profesores y padres se enmascara con otros propósitos que los alumnos refieren. Brenda, por ejemplo, ante la pregunta de en qué área personal encuentra este interés por ser sobresaliente, dice que: "Creo que lo hago, pero no por agradar a nadie, sino por estar arriba del estándar de los compañeros, o sea, arriba de ellos, como competitividad" (E2. AB. 5).

Brenda consigue estar la mayor parte de las veces por “arriba de ellos”, de sus compañeros. Se acepta como una persona con aptitudes sobresalientes intelectuales para obtener satisfacción personal. Pero ha ocurrido que las interacciones que ha llevado a cabo para ser una buena alumna, no sucedieron al margen de los sujetos cercanos a ella. Acontecieron en un ambiente social muy próximo a Brenda que resultó afectado por su actuación. Al convivir con sus compañeras y compañeros y sobresalir, ha generado expectativas triunfadoras de ella, tanto en su profesora como en sus propios compañeros, que por esa situación la perciben distinto.

Ya se había mencionado antes lo que en este trabajo se entiende por percepción. No obstante, es importante entender la manera en que Brenda (el sujeto) es percibida por los otros (el mundo). Según Lewkow (2014) la percepción es una práctica irremediablemente adscrita a muchos otros sujetos que forman y determinan un contexto de observación. Desde esta perspectiva puede entenderse que la tarea de percibir a otros (en este caso a los sujetos con aptitudes sobresalientes) es una tarea a la vez de tipo espacial y temporal (un contexto de observación), que ocasionan un modo de percepción y un modo de interpretación de lo percibido.

Entonces, aunque para Brenda el ser una alumna con capacidad sobresaliente en el área intelectual es una satisfacción personal, no puede abstraerse de un tipo de percepción de los otros ocasionada por su actuación para ser sobresaliente, ni de las expectativas que sobre ella se fabricarán los otros sujetos situados en su contexto de observación.

3.1.3 Los Profesores Desde las Expectativas de las Alumnas con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales

En los apartados anteriores se mostró, dentro de la categoría “Las buenas alumnas” como los profesores recrean las profecías que se cumplen con las alumnas intelectualmente sobresalientes. Y también se mostró, la forma en que estas alumnas de Telesecundaria responden aceptando la idea de la aptitud sobresaliente intelectual para ser esas buenas alumnas que sus profesores y padres aprecian.

Las expectativas que se crean en las situaciones de aula tienen un sentido bidireccional. Es decir, ocurre cuando los profesores tienen expectativas de sus alumnos, sean estas positivas o negativas, y ocurre también cuando los chicos tienen expectativas de su

profesores, pudiendo también estas expectativas ser negativas o positivas. Se tratará en este apartado este último punto, refiriéndose a cuando los alumnos son los que tienen expectativas de sus profesores.

De acuerdo con Hargreaves (1986), la noción de buen profesor está asociado con un estilo de rol que se prefiere desempeñar en la clase. Y como estos estilos de roles son valorados de manera muy diferente por las personas en una institución, no es posible determinar qué estilo de rol es mejor que otros. Hay profesores que asumen un rol autoritario, hay otros que son democráticos, otros que son joviales, algunos más son paternalistas, etc. Habrá que estar de acuerdo con Hargreaves (1986) cuando dice que un buen profesor "tiene la capacidad para adoptar el rol más conveniente con la actividad" (p. 146). Por ello debe ser flexible y sensible ante las situaciones y ser capaz de diagnosticar adecuadamente estas situaciones para adoptar el rol que la situación amerite.

Por lo anterior y ya que es complicado armar el análisis desde lo que pudiera ser un buen profesor para las alumnas con aptitud sobresaliente, (del mismo modo en que se hizo para las buenas alumnas) se muestra la forma en que perciben estas chicas a sus profesores, respetando los juicios que (si fuera el caso) ellas mismas realicen. Se comenzará con la opinión de Dania sobre su profesora:

> La Maestra como todos los Profesores, son exigentes en todos los sentidos, Por ejemplo, las tareas. Siempre llegando lo primero que debemos hacer es ir y dejar nuestra libreta de tareas, porque dice que si no, la copiamos y la hacemos en el salón o cosas así. Una vez se robaron la clave del examen se enojó mucho y nos puso hacer un examen oral, un examen que nosotros le contestáramos como nosotros pensábamos y dijo que nos iba a poner carta de mala conducta a todos. (E2. AD. 9)

Dania asume que los profesores deben ser exigentes en esa escuela. Es el tipo de rol que su profesora ha decidido utilizar pues con él controla la situación del grupo. Se advierte que los alumnos recurren a conductas que ponen a prueba el rol asumido por la profesora y que de alguna manera lo justifica. Sin embargo, Dania no tiene problema con eso, se ha habituado a la interacción que propone la profesora desde este rol que desempeña en el grupo.

Los modos establecidos en el aula, como poner todos los días sobre la mesa de la profesora la libreta de tareas, obedece a una forma de desconfianza hacia los alumnos de ese grupo.

Se le pregunta a Dania sobre qué le parece su profesora como persona, a lo que ella responde: “Pues si me cae bien no traigo nada en contra de ella, por eso el respeto se gana y ella si se ha ganado mi respeto” (E2. AD. 10). El rol disciplinario que la profesora realiza no ha logrado que Dania tenga un sentimiento negativo hacia su profesora. La profesora considera que Dania es una buena alumna y entonces a Dania le parece que es una profesora que se ha ganado su respeto por el rol necesario que asume en la interacción con ellos.

Para el caso de Lupita reproduzco la parte de la entrevista en la que hablamos de algunos aspectos de su maestro.

E: ¿Cómo es tu relación con el maestro?

Lupita: Bien, nos llevamos bien

E: ¿Por qué?

Lupita: Leemos y cuando tengo alguna duda me explica y aparte de que nos enseña hace que el aprendizaje sea divertido, luego nos hace ruidos que nos hace reír, por eso.

E: ¿Qué ruidos hace?, ¿a qué te refieres?

Lupita: Luego hace ruidos de gatito o luego nos espanta, así como de juego o nos llama hijas y se hace bonito tener así una relación con tu maestro.

E: ¿Eso es con todos?

Lupita: Si

E: A nivel personal, ¿cómo lo consideras?

Lupita: Pues es una persona extraordinaria, porque a pesar de sus problemas lo admiro mucho, porque ahorita con su situación de asma, sorprende que todavía quiera darnos clases.

E: ¿Cómo les enseña?

Lupita: De acuerdo con el tema, dependiendo la asignatura que nos toque primero leemos todos y luego leemos los ejercicios y de ahí los vamos haciendo según indique el libro y cuando tenemos una duda le preguntamos y ya nos explica.

E: ¿Consideras que es un buen maestro?

Lupita: Si

El maestro de Lupita decide adoptar el rol de profesor cordial con sus alumnos. Se puede deducir que el grupo reacciona favorablemente a este tipo de rol. Para Lupita su profesor es extraordinario, divertido y un buen maestro; alguien que admira por mostrar a sus alumnos un trato afectuoso, familiar y que es capaz de decirle a su grupo la condición que padece, sin que por ello parezca débil ante ellos.

Lupita, necesita de la percepción externa para percibirse a ella misma y tiene un fuerte interés de la aprobación de otros en su percepción de alumna intelectualmente sobresaliente. Al igual que Dania, ha decido aceptar el rol que su maestro adopta, pero de una manera asertiva. Cabría esperar que Brenda haga lo mismo en la idea que he defendido antes, de estas alumnas sobresalientes, que son percibidas como las buenas alumnas.

Sin embargo, el caso de Brenda es distinto. Esta chica busca un elevado nivel de satisfacción personal al ser percibida como intelectualmente sobresaliente. Tiene una alta expectativa sobre el aprendizaje en general y es competitiva. Ante la pregunta de la asignatura que le parece más interesante Brenda dice que: "Pues es que ahorita las clases que nos dan, no sé, siento que no me puedo desarrollar, porque no las explican bien. No las explica bien la Profesora, pero creo que siempre me han agradado Matemáticas y Ciencias" (E1. AB. 2).

La respuesta de Brenda hace ver que su interés por las asignaturas tiene que ver con la manera en que la profesora les explica los temas y con su desarrollo académico. Tiene una expectativa que no se está cumpliendo con el actuar de su profesora en relación a su desempeño como promotora de su aprendizaje y eso repercute en el interés que pueda tener en las asignaturas del currículo.

Brenda experimenta lo que Covarrubias y Piña (2004) llaman sensación de abandono académico, porque la expectativa sobre la capacidad de la profesora para explicar los temas, no se está cumpliendo: "Pues creo que ha bajado mi rendimiento académico, porque no sé,

siento que no entiendo bien los temas, será porque no pongo bien atención o será que los profesores no tienen la capacidad de enseñarlos bien" (E1. AB. 2).

Esta sensación de abandono que Brenda siente y que atribuye a "que no pone atención" o a que "los profesores no tienen la capacidad de enseñarlos bien", es una profecía que se ha cumplido. Existe un punto de comparación en la historia escolar de Brenda donde los profesores de Telesecundaria estuvieron desde un principio en desventaja en su percepción: "Bueno creo que todos mis profesores que tuve en la primaria si se esforzaban por dar bien su clase y recuerdo que en lo personal me exigían mucho y pues la verdad me gustaba como me enseñaban ellos" (E1. AB. 4).

El caso de esta alumna con aptitud sobresaliente ejemplifica la profecía autocumplida en el sentido negativo, lo que de algún modo la desalienta y la hace dudar de su propia condición de sobresaliente que ya ha aceptado. Brenda desea de su profesora que asuma dos tipos de roles: a) el de la profesional que domina los conocimientos que imparte: "Por ejemplo en Matemáticas, ella se revuelve mucho, entonces, si ella no lo entiende no puede explicarlo bien a nosotros, y eso es lo que a mí en lo personal me confunde y me molesta un poco" (E1. AB. 2); y b), el del asesor "que no se limite solamente a proporcionar la información, sino que dirija el aprendizaje ayudando a los estudiantes a desarrollar estrategias para acercarse al conocimiento" (Covarrubias y Piña, 2004, p. 67). Es decir, una profesora que intente que ella y sus compañeros se interesen en la clase y que puedan desarrollarse mejor en base a un desempeño más enfocado en las necesidades de los alumnos.

Porque cuando le pregunto a Brenda de lo que más le disgusta de la escuela, esto responde: "Que los profesores no pongan interés en los alumnos; que haya compañeros que tampoco les interese y que el profesor no les ponga atención" (E1. AB. 6).

La expectativa no cumplida en Brenda respecto de su profesora, si bien es causa de malestar y desánimo, no alcanza a destruir el interés por sobresalir en las tareas académicas; así que intenta suplir esta formación que ella piensa insuficiente y busca otros medios para conseguirla: "En mi casa me pongo a leer los temas de Matemáticas y busco en Internet tutoriales, los encuentro y ya más o menos lo entiendo; de hecho, le entiendo más ahí que aquí" (E1. AB. 3).

El rol de maestra que no encuentra en su clase es buscado en otro lugar, tal vez con profesores de la misma escuela que los alumnos reconocen como maestro bueno o competente en el desempeño del rol académico que ella echa de menos. Entonces puede orientar la búsqueda de los elementos que a ella le hacen falta para enfrentar los retos que se avecinan, tales como afrontar el examen de selección en el bachillerato que ella ya ha elegido: "No vimos la fórmula general, entonces un profesor había comentado que esa fórmula era importante para la prepa, entonces entré en YouTube busqué un tutorial y ya lo entendí, bueno más o menos" (E1. AB. 3).

Las necesidades de aprendizaje que los alumnos sobresalientes tienen, necesitan ser fomentadas por un profesor que asuma el rol adecuado para ellos. Las otras fuentes de conocimiento, si bien importantes y ya utilizadas por estos alumnos, no alcanzan a sustituir el rol de asesor, tutor y guía que estos alumnos parecen necesitar.

3.2. Los Padres de Familia y la Percepción Construida.

Uno de los instrumentos utilizados para conocer la percepción que construyen los padres de familia en relación con sus hijas, que son consideradas por la escuela con aptitudes sobresalientes, fue la entrevista cualitativa. Este instrumento ayudó para la recuperación de elementos relacionados con aspectos de su desarrollo temprano, de psicomotricidad temprana, de desarrollo escolar, de las relaciones familiares y del área específica de la aptitud sobresaliente. El análisis posterior de la información recabada permitió encontrar elementos recurrentes en la percepción construida por los padres de estos alumnos, lo que ha permitido la elaboración de la siguiente línea de análisis:

3.2.1. La Percepción Traslúcida de la Aptitud Sobresaliente.

Por percepción traslúcida me refiero a esa forma de apreciación en que la condición de alumnos intelectualmente sobresalientes parece no ser vista con nitidez por los padres. Los padres de familia no pueden percibir en sus hijos la condición de aptitud sobresaliente intelectual de manera independiente. No lo pueden hacer porque en ese marco de observación que es la familia, los otros sujetos que en este contexto se relacionan lo hacen en una interacción íntima, muy próxima. De tal forma que la forma de percibir a unos está condicionada por la manera en que se percibe a los otros.

Podría decirse que la percepción construida, en este caso de los hijos con aptitud sobresaliente intelectual, supone una forma de "colocar" a los sujetos de una familia en una forma de perspectiva perceptual en donde las características o condiciones de las personas más cercanas al punto de enfoque (el padre de familia) son los elementos que considera como prioritarios para la idea de familia que, a su vez, en su configuración histórico-familiar ha construido. A medida que estos elementos se colocan en una perspectiva más alejada al sujeto perceptor, la importancia o la cualidad de los sujetos percibidos se considera (no de forma consciente) de menor trascendencia.

Examinaré la manera en que este aspecto se desprende de la investigación realizada. Los padres de los chicos detectados en la escuela como alumnos intelectualmente sobresalientes, tienen invariablemente un sentimiento de orgullo, por ello:

> Cuando he firmado boletas en las observaciones le dicen que va bien que le eche ganas, la felicitan, de hecho, ha sido de la escolta en el kínder, primaria, ahorita no está porque yo no quise, le dije que había demasiados gastos y ella lo entendió. (E1. TD. 3)

Dania está ahora en tercero de secundaria. Su madre comenta lo anterior con un sentimiento manifiesto de orgullo por los logros en el rendimiento escolar de su hija. Es madre soltera y por ello refiere que tiene dificultades económicas para ayudar a su hija en algunas cosas que la escuela le solicita, como en este caso la situación de formar parte de la escolta, por los gastos en cuanto a vestuario se refiere. Lupita, otra de las alumnas sobresalientes en el área intelectual de este estudio, es comúnmente elegida por la escuela para participar en concursos académicos. Algunas veces el resultado que ella y su padre esperan no se cumple y conversan sobre esto en casa:

> Yo no quiero segundos lugares, ¡quiero primer lugar! Me dice mi hija entonces: "papá, yo te prometo que voy a sacar primer lugar". Y dicho y hecho me lo cumplió. Hoy me siento orgulloso de mi hija. Un día me dijo "papá aquí está tu primer lugar". ¿Cómo te sientes? Ya te imaginaras como me siento: ¡como globo! Pero sí, ¡lo que

> dice lo cumple! Tiene palabra aparte de su corta edad. De que dice: “voy hacer esto”, y de que dice lo hace. (E2. TL. 3)

Ambos han creado una alta expectativa por el rendimiento de Lupita y es claro que intenta obtener los primeros lugares de los concursos escolares para satisfacer el deseo expreso de su padre, quien se siente “como globo”, es decir con un elevado nivel de orgullo por los logros de su hija. En esto no parece existir variabilidad en cuanto a la percepción de los hijos intelectualmente sobresalientes como “productores” de orgullo para sus padres.

El caso de Brenda no es diferente. Aun cuando su madre no parece especialmente emocionada cuando habla del tema y aun cuando percibe el futuro de su hija en relación con un caso cercano que conoce, no puede dejar de hacer notar que la condición sobresaliente de Brenda la hace sentir orgullosa.

> Por ejemplo, una compañera de mi hija, la grande, apenas se recibió de abogada; y digo ¡Ay, ¡qué bueno que esa muchacha si pensó! Ojalá y mi hija Brenda, que es la única que más le echa ganas, ojalá que de aquí al rato ella sea una persona que tenga una carrera o algo así porque yo me sentiría muy orgullosa que sea así (E1. TB. 10).

En lo anterior se puede notar que esta forma de percepción de la condición sobresaliente en los hijos intelectualmente sobresalientes es, de alguna manera, más fácil de construir. Despierta con rapidez el sentimiento de orgullo por el logro de estos chicos, así como la aceptación social que se logra mediante la extrapolación que se hace de las condiciones familiares positivas en cuanto al logro escolar obtenido. “Sus maestros desde primero empezaron a ver que era sobresaliente. Que porque que según todo lo que ve se le queda. Que si algo le explican le entiende. Y me felicitaban por eso” (E1. TB, 10).

No ocurre lo mismo con otras formas de percibirlos en ámbitos más estrechamente relacionados con la cuestión familiar y que en apariencia, necesitan de un tipo de “rodeo” previo hacia las formas de percepción de los otros sujetos del entorno familiar. Y en esta forma de rodear a determinada representación de percepción es precisamente la manera en

que ésta se construye: de una manera diluida, traslúcida sobre la condición sobresaliente de estos chicos.

Dicho de otro modo; los padres de este tipo de sujetos se sienten muy orgullosos, pero piensan que la condición de aptitud sobresaliente intelectual no tiene una finalidad útil (Pérez, 2004) en la dinámica familiar. Que existen otras finalidades prioritarias a conseguir en la familia, algunas veces relacionadas y en otras ocasiones no relacionadas con la aptitud sobresaliente de sus hijos.

Así, por ejemplo, cuando se pregunta a una mamá de estas chicas sobre qué aspectos le preocupan sobre el desarrollo de su hija, en relación a la aptitud sobresaliente que le fue detectada en la escuela, esto responde:

> Digamos que dentro de la vida como la estamos viviendo todo, nada más que uno hacerle hincapié de que todo va a su tiempo, de que no tienen que apresurar ni acelerar más allá de lo que es, porque todo es a su tiempo y más a su corta edad, que mientras vivan conmigo hay reglas. Si ella algún día se quisiera independizar, el día que quiera hacer eso, pues entonces va a saber lo que es ser independiente y llevar una casa sola como mamá o como papá; y es muy difícil en la actualidad y en los tiempos que estamos viviendo, que ahora la juventud nada más hijos a lo tarugo y los chamacos nada más: si te vi ni me acuerdo. (E2. TD. 5)

La respuesta de la mamá de Dania dice mucho para la cuestión que se discute. Cabría esperar que el sentimiento de orgullo por ser mamá de una chica con esta condición, debiera inspirar en automático el deseo de mayores logros académicos, en la aspiración de una formación acorde con las capacidades de la joven. Sin embargo, lo primero que resalta es la preocupación de que la chica no cometa los errores que ella misma creyó haber cometido. Que no apresure su desarrollo y no sea como esos jóvenes que “nada más hijos a lo tarugo”, o que no busque una pareja sentimental irresponsable y que por ello tenga que desempeñar el papel que ella misma ha desempeñado con Dania, es decir, ser padre y madre para con sus hipotéticos hijos.

Eso no significa que no desee para Dania un desarrollo acorde con la aptitud sobresaliente que presenta. Seguramente lo desea; pero de un modo menor a su deseo de que no repita los errores por ella cometidos: “A lo mejor uno ya la regó, pero ustedes no” (E2. TD. 5). La percepción sobresaliente de Dania en el área intelectual, se encuentra en una posición traslúcida por la influencia de la percepción de Dania como mujer que debe elegir “a su tiempo” una pareja sentimental responsable que le ayude en el cuidado de sus hijos.

Pero además de la situación monoparental de la familia de Dania, en el que falta la figura paterna y por lo cual la aptitud sobresaliente de esta chica no es inmediatamente útil, está el tema de la situación económica.

> Yo le pregunto a ella que quiere estudiar, ella me decía que veterinaria y desde chiquita me decía lo mismo porque le encantan los animales, lamentablemente yo no le puedo dar una carrera de veterinaria. No cuento con el apoyo suficiente del papá para poderle dar yo una carrera puesto que yo soy mamá y papá: yo vestir, yo calzar; pues yo soy la de casa y para mí es extensión de gastos por que tengo mi otro niño. (E2. TD. 2)

Existe otra forma de percibir a Dania antes de ser una hija con necesidades propias por su condición de ser intelectualmente sobresaliente: Dania como integrante de una familia con carencias económicas que tiene que estudiar lo que se pueda, no lo que ella desee. Es difícil para la mamá de Dania dar prioridad a la chica respecto a sus aspiraciones para estudiar una carrera universitaria, si su trabajo como estilista no le proporciona los recursos para ello.

Es claro en este ejemplo, siguiendo a Manzano y Arranz (2008), que el estatus socioeconómico bajo puede tener efectos negativos debido al estrés que genera en los padres la percepción de no poder disponer de recursos para la estimulación y educación de sus hijos. No es una elección fácil de realizar para los padres de estos chicos. Las particulares condiciones del contexto familiar fuerzan estas formas discriminatorias de percepción y orientan las decisiones que se toman al interior de las familias:

> Pues, aunque sea una carrera técnica corta a donde le pueda sacar provecho, la habilidad la tiene nada más es cuestión de que ella se enfoque en lo que quiere dentro del ramo de estilismo, y ella dijo que si le gustaba y al parecer ya la tengo más convencida; más que nada para no ilusionarla a decirle sí a algo que no puedo. (E2. TD. 2-3)

Esta misma situación económica influye más en la percepción de Brenda que su condición de alumna con aptitud sobresaliente. La madre de Brenda ha construido una percepción de su hija en donde su condición de sobresaliente sí es importante para ella; por ello afirma: "Creo que va hacer algo bueno, porque ojalá siga estudiando para que sea algo, para que tenga algo bueno en la vida" (E1. TB. 10). Sin embargo, esta percepción no es compartida por el padre de Brenda, un obrero de la construcción que eventualmente trabaja. Para él, la condición sobresaliente de su hija ocupa un lugar alejado de sus prioridades como cabeza de familia. La mamá de Brenda lo explica muy a su modo cuando afirma:

> Es lo que yo le he dicho a él, pero es una persona que nada más me escucha, pero no me dice "si hay que apoyarla", pero no, nada más me escucha y ya. Ella estudia ahora porque tiene una beca. Yo pienso que si por él fuera [refiriéndose el esposo] sería mejor que ya no estudiara; así ya no trabaja tanto, no gasta dinero. (E1. TB. 10)

En las escuelas telesecundarias es común que las familias de los alumnos presenten rasgos como los que hasta ahora se han comentado. Por ello es factible afirmar, como apunta Manzano y Arranz (2008), las variables interactivas referidas a las relaciones de interacción cotidianas de la familia (conflictos con los padres, relaciones con los hermanos, por ejemplo), y las variables ecológicas, referidas a los escenarios en donde se presenta el desarrollo de los chicos (edad de los padres, situación económica, escolaridad, etc.); sean determinantes a la hora de construir esta forma de percibir, como una condición traslúcida, no tan fácil de advertir, o advertida de último, a la condición sobresaliente intelectual en este tipo de alumnos.

3.3. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Desde la Autopercepción.

La información que se presenta en este apartado es la propia percepción construida por los alumnos intelectualmente sobresalientes. Los aspectos que fueron recuperados giran en torno de cómo se perciben a sí mismos en cuanto al área socio-escolar, al área interpersonal, al área familiar y, por último, al área específica de la aptitud sobresaliente. Las recurrencias encontradas permiten construir categorías relacionadas con formas distintas de percibir su propia condición como alumnos intelectualmente sobresalientes. Es así que cada alumna se percibe diferente como resultado de la forma en que el medio escolar, familiar y sus características personales se entrecruzan. En este análisis que se propone se presentan tres formas distintas de autopercepción de la aptitud sobresaliente intelectual.

3.3.1. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Positiva.

De acuerdo con Peñas (2008) las diferencias entre personas con alta habilidad, no residen únicamente en aspectos cognitivos, sino que también se pueden advertir desde el ámbito emocional, social y moral. La información empírica recuperada en esta investigación parece apuntar a la idea anterior, ya que la percepción autoconstruida por los tres sujetos de la investigación presenta rasgos particulares desde su condición emocional y está en relación con la manera en que se perciben a sí mismas como alumnas con aptitudes sobresalientes en el área intelectual. El primer caso que analizo en este apartado es el de Brenda.

Esta alumna presenta las características de una percepción positiva de su condición como sobresaliente. Ella sabe que lo es y lo acepta. Sus compañeros y su profesora han aceptado este hecho también. Asume un tipo de liderazgo académico en su grupo de tercer grado de forma natural y espontánea. Muestra una actitud agradable hacia sus compañeros. Sonríe mientras los apoya en lo que puede y responde con sencillez cuando los demás le consultan sobre algún tema.

Reproduzco un fragmento de una observación de su clase.

Son las 9:04 A.M. Los alumnos están organizados en equipos de cuatro integrantes. Planean un proyecto de ciencias. El equipo de Brenda se ubica al fondo del salón y está formado por tres chicas y un chico. Pasados unos minutos Brenda le comunica a la profesora que necesita información sobre el tema que preparan. La profesora le contesta que busquen en la biblioteca del aula, ya que la biblioteca escolar está cerrada porque la persona

encargada no asistió ese día. Dos chicas del equipo se levantan y buscan en el armario que funge como biblioteca de aula. Brenda permanece en su sitio escribiendo. Los demás equipos pronto se unen a la búsqueda de libros apropiados a su tema en los libros del armario (O1. 8/05/16. AB. 1).

La secuencia anterior parece mostrar que los alumnos confían en la forma de trabajar del equipo de Brenda. Cuando ella hace notar la necesidad de mayor información los demás alumnos reparan también en ello y siguen las acciones que el equipo realiza. También, en el hecho de que, sin mediar conversación alguna, dos chicas del equipo se levanten y busquen libros en el armario mientras Brenda y el otro integrante trabajan en su lugar, muestra que han elaborado formas de distribución del trabajo y que confían, además, en que cada uno de los integrantes hará la parte que le toca. Más tarde ocurre lo siguiente:

En el equipo de Brenda ya elaboran un resumen del tema. Brenda tiene uno de los textos elegidos, lo revisa y luego dicta a sus tres compañeros. Hay un momento de pausa. Brenda les pregunta de la conveniencia de agregar algún tipo de información o suprimir algo del resumen que están elaborando.

Una de las chicas saca un diccionario de su mochila, consultan un término y subraya con lápiz en el texto. Brenda explica, pregunta, dirige, dicta y sonríe siempre. En ocasiones parece que habla para ella misma. Los otros chicos son laboriosos, trabajan en sus textos y en la revisión siguiendo el ritmo de Brenda. A veces ella los mira a los ojos y sonríe. Comenta con ellos algo sobre el trabajo y siguen en esa misma dinámica (O1. 08/05/16. AB. 4).

En el equipo de Brenda se consigue establecer un tipo de comunicación con los demás donde esta alumna establece un tipo de liderazgo positivo, comunica sus pensamientos e intenciones para con el trabajo a sus compañeros, mostrando la voluntad de hacer las cosas de una manera determinada, pero sin imponer su perspectiva. Al parecer tiene facilidad para ser asertiva y ello permite un clima de cordialidad y de disposición para el trabajo en el aula.

Pero esto también se nota en los otros chicos que forman los demás equipos:

En otro equipo de sólo chicas una de ellas pregunta a Brenda:

- *Brenda, ¿cómo se llama cuando alguien destruye los bosques?*

Brenda responde enseguida:

- *¿Deforestación?*

- *¡A sí!, ¡deforestación!* (O1. 08/05/16. AB. 3).

Existe una percepción positiva en el grupo de Brenda acerca de su condición de alumna intelectualmente sobresaliente. Los chicos han aceptado este hecho y se apoyan en ella cuando les surge alguna duda de los temas de la clase, o la imitan cuando expone sus propias dudas o propone una forma particular de trabajar. La profesora de esta chica afirma lo anterior al opinar que:

> Algo que tiene Brenda es que no es de las que se quede callada, hasta en los exámenes, si hay una palabra en el examen que no le entiende, pregunta no es de las que diga "me quedo callada"; a excepción de los demás, si ella pregunta entonces todos empiezan a preguntar. (E1. ML. 2)

3.3.2. La Aptitud Sobresaliente Intelectual Atormentada.

La evidencia empírica me permite proponer otro tipo de autopercepción de la aptitud sobresaliente intelectual. En el caso anterior mostré a una alumna con una autopercepción positiva y en este apartado mostraré no el caso antagónico, por lo que no le he llamado con el adjetivo negativo, sino un tipo de autopercepción donde la chica se acepta como sobresaliente, sus compañeros y profesor la aceptan (aunque el profesor duda desde una hiperbólica percepción, tema del que se hablará en otro apartado) como tal, pero no es suficiente por la necesidad constante de autoafirmación que necesita. Es esta la situación de Lupita, una chica que se asume como sobresaliente pero que lo hace de forma atormentada. Se preocupa mucho por ella misma y por los demás, e intenta demostrarse a sí misma y a los otros que lo es. Expondré un ejemplo que muestra esta forma de autopercepción en Lupita:

El profesor dicta al grupo algunas preguntas de un texto leído con anterioridad. Algunos alumnos le solicitan que repita las preguntas. Lupita vuelve la vista hacia aquellos que preguntan. El profesor les sugiere que antes de contestar lean el texto de nuevo y él comienza a hacerlo en voz alta. Lupita vuelve a mirar en derredor suyo. Después de un

tiempo corto interrumpe con timidez al maestro. El profesor suspende la lectura y le pregunta sobre lo que pasa. Lupita le dice que esa no es la lectura que habían leído previamente.

El profesor se desconcierta y entonces les dice que entonces tampoco son las preguntas que corresponden. Hay protestas en el grupo. El profesor les dice que la culpa fue de uno de sus compañeros que le marcó el texto que no era el correcto en su material de lectura. Lupita parece estar incómoda con la situación. El maestro finalmente les sugiere ver un video con el tema tratado. Enseguida lo busca en la red y luego lo proyecta.

Después del video dicta preguntas relacionadas con la proyección y abre un periodo para la resolución. Varios alumnos se paran de su lugar y comienzan a circular entre las butacas de sus compañeros comentando las respuestas o completando las preguntas que no alcanzaron a redactar. Lupita aprovecha para preguntar a algunos de sus compañeros si han conseguido escribir la totalidad de las preguntas y si están seguros de tener las respuestas. Lleva en las manos sus apuntes anteriores, cuestionarios anteriores y las notas que tomó sobre el video proyectado (O1. 07/05/16. AL. 2-3).

Esta chica vive su condición sobresaliente de una manera muy particular. Necesita que las situaciones estén bajo control y se asegura que sus compañeros estén en la misma frecuencia que ella. Padece una fuerte implicación por las situaciones que ocurren en el grupo y asume un tipo de liderazgo estresante al necesitar la aprobación de los demás y del profesor. Es claro que fue la primera en detectar el error del profesor, pero no se atrevía a señalarlo, pues no sabía cuál podría ser su reacción. Buscó la aprobación del grupo para exponerlo y así sentirse más segura para que el profesor lo notara. Luego, realizó apuntes del video (cosa que pocos hicieron) con el propósito de ayudar a sus compañeros en la elaboración de las respuestas.

El profesor le dejó hacer. Pareciera ser la forma en que Lupita es con el grupo. Es una característica de ella preocuparse por los demás y hacer suyos los problemas que otros tienen. Esto lo deja claro el profesor cuando le pregunto en relación a la manera en que Lupita enfrenta los conflictos.

Por lo que he visto ella hace fuertes los problemas aunque sean mínimos, se apaga bastante, se encierra en sí misma y se pone a llorar. Y cuando ve que se comete alguna

> injusticia con otro alumno, haga de cuenta que se lo están haciendo a ella, se encierra en no querer hablar ni nada del problema. (E1. MF. 6)

Lo anterior me permite ligar el origen de esta autopercepción atormentada de Lupita con los aportes sobre los estilos de educativos que prefieren los padres de familia y los profesores, entendiendo por estilos educativos: "el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos" (Magaz y García, 1998, p. 10).

La evidencia recuperada indica que el origen de esta forma de autopercepción de Lupita, se encuentra en la relación familiar monoparental que ella tiene, desde el fallecimiento de su madre cuando ella tenía ocho años de edad. Desde entonces su padre decidió educarla, según Magaz y García (1998), de una forma sobreprotectora caracterizada por la percepción construida desde las siguientes características:

a) El padre piensa que es totalmente responsable de lo que le pueda ocurrir a su hija y que la vida ya le proporcionará suficientes inconvenientes cuando sea mayor; mientras, deberá procurar que disfrute todo lo que sea posible.

> Yo creo que la afectación de cuando perdió a su mamá es fuertísima. Es fuerte porque si a ella le afecto, a mí bastante; nos sentimos los dos muy afectados. Esa herida nunca se le va a cerrar, pero entre ella y yo nos damos ánimos pues si ella en realidad a la edad que tiene ya maduró mucho, tuvo que madurar; pero pues si como le digo entre los dos vamos apoyándonos porque son heridas que nunca se van a cerrar, pero tratar de ser positivos de echarle ganas, de darle la cara buena a lo malo o triste. (E2. TL. 5)

b) La niña es pequeña para realizar actividades que no puede controlar o supervisar. Si deja que haga algo sola, puede que sufra algún perjuicio y eso lo haría sentir culpable si algo desagradable le ocurriese.

> Ahorita ella quisiera guisar porque me ve como guiso. Yo veo algunas habilidades de ella porque me dice “papá yo quiero que me enseñes a guisar”. Mira mija, que estés un poquito más grande por el peligro de la lumbre hija, no es por otra cosa. No quisiera que te vaya a botar el aceite; te quemas hija. Nada más de lejitos. Fíjate como le hago para que tu vayas aprendiendo mami, pero más grandecita. Entonces te voy a enseñar bien. Pero por lo mientras no hija, por el peligro de la estufa. (E1. TL. 7)

Lupita está por cumplir catorce años sin embargo no cocina, no barre (porque puede caer por las escaleras), no hace nada que su papá considere arriesgado para ella. Cuando el papá por su trabajo como conductor de taxi no puede cuidarla, le pide a una señora de su confianza que lo haga por él. Y esto lleva a que Lupita haya desarrollado una actitud que precisa de aprobación externa. El padre ha reforzado la idea de la búsqueda de apoyo para realizar cualquier cosa.

Por eso, de acuerdo con Magaz y García (1998), esta chica ha desarrollado un concepto deficiente de sí misma al no haber podido poner a prueba su competencia personal y ha desarrollado temor a la autonomía buscando constantemente seguridad en otros. Pero esto no alcanza para que Lupita niegue su condición como alumna intelectualmente sobresaliente. Es la lucha interior que libra entre la percepción de ser una persona necesitada de la aprobación de los otros y entre la percepción de ser una persona que puede realizar tareas que otros no consiguen con facilidad, lo que la tiene en ese estado atormentado; en esa batalla por demostrarse a sí misma y a los demás (incluido su padre) que puede liderar académicamente a su clase y que puede ser competente en otras áreas de actuación en el contexto familiar.

3.3.3. La Aptitud Sobresaliente Intelectual en Duda

Y asimismo está la chica que duda de su aptitud sobresaliente. Lo duda porque los demás también lo hacen. No obstante que ha sido diagnosticada como tal, eso no es suficiente ni para ella ni para los demás, pues sus logros académicos, sin ser malos, no son los más altos de su grupo. Para apoyar esta categoría que propongo, he aquí un fragmento de una observación realizada en la clase de Dania:

Comienza la clase de matemáticas. La profesora les comunica que dictará un problema sobre el tema tratado con anterioridad. Después de dictar el problema le pregunta a la clase sobre la forma en que lo resolverán. Una alumna al fondo del salón responde enseguida acerca de la manera en que ella lo resolvería.

Dania saca de su mochila su calculadora. Con sus compañeras de al lado comentan el ejercicio y luego intentan resolverlo. Dania se entretiene con uno de sus compañeros que le ha arrebatado su calculadora. Se la pide tímidamente y al no recibirla golpea débilmente en un brazo a su compañero. Después de un rato la calculadora vuelve a Dania, pero ahora las compañeras con las que había comentado el problema se la solicitan. Una de ellas le dice:

- Préstamela un rato.

La otra compañera afirma con tono de broma:

- Préstasela Dania, ella es más inteligente que tú, A lo que Dania responde: ¡Claro, y más inteligente que tú! (O1. 07/05/16. AD. 2).

La clase duda de la condición de alumna intelectualmente sobresaliente de Dania y no titubean para hacérselo saber. La chica que contestó la pregunta de la profesora, es, al parecer, la que más sobresale en la asignatura de matemáticas y luego hay dos o tres chicas que son más destacadas que Dania. A ese respecto la profesora de ese grupo dice que:

> Dania está en un nivel medio. Me sorprendió que me dijeras que está como alumna de alto rendimiento porque realmente los alumnos que están considerados como de alto rendimiento me los incluyen en muchas actividades de la escuela, pero ella no está incluida. Es la primera vez que me entero de esto porque si está en un promedio medio. (E1. MO. 2)

Y Dania dice de sí misma respecto a que fue diagnosticada como alumna sobresaliente en el área intelectual: “Pues obviamente me sentí alegre, aunque no lo podía creer porque no se… siento que en mi salón hay mejores que yo en ese aspecto” (E2. AD. 3).

Lo anterior parece estar en relación a que Dania dude de su condición sobresaliente porque se encuentra en un periodo de ajuste emocional que sería el indicio de una forma de negación que realiza para obtener la aprobación social o para evitar el rechazo de su grupo de iguales (Magaz y García, 1998). Los sujetos con las características descritas, hacen uso de lo que estos autores llaman "mecanismos de camuflaje de la superdotación", entre los que se encuentran la modificación de su lenguaje para adaptarlo al del resto, el ocultamiento de sus intereses para que no choquen con los de los demás, quitar importancia a la condición de ser superdotado, no hablar de ello como una manera de decir que no se alardea y por último, ocultar las verdaderas capacidades por temor a ser considerados como diferentes del resto de sus compañeros. "Si los discriminan, los maltratan verbalmente. No los golpean, pero si empiezan con sus insultos; con su ¡ay sí, la que se cree todo!, entonces ellos mismos… ¿cómo te diré?, como que ellos mismos no quieren ser vistos" (E1. MO. 8).

Por otra parte, Dania, en este ajuste emocional del que hablan los autores mencionados, duda de su condición de sobresaliente porque se compara de cierta manera con los estereotipos construidos al concebir a la aptitud sobresaliente intelectual como habilidades extraordinarias manifestadas en personas excepcionales. Del fruto de esta comparación, es natural que surja la duda, porque "la autoimagen personal como persona superdotada está por debajo del estereotipo social acerca de las personas de alta capacidad". (Magaz y García; 1998, p. 119).

En este capítulo se realizó un esfuerzo por interpretar los datos obtenidos en el campo. Es, desde luego, una interpretación personal que quizá no sea coincidente con otras formas de mirar este fenómeno educativo. Es sólo una posibilidad interpretativa que, habrá que decirlo, está matizada por la implicación y por las contribuciones teóricas y empíricas que tratan de este objeto de estudio y que se han mostrado en este documento. Contribuye, por tanto, a la idea de comprender las maneras en que se perciben a los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales y de entender las nociones, pensamientos, intereses, suposiciones y conceptos que de ellos se tienen.

El análisis de la información recabada en el campo, mostró que las tres alumnas del estudio, perciben su aptitud sobresaliente de maneras distintas y que sus profesores y

maestros, con sus respectivos matices, fabrican percepciones colindantes, producto del contexto escolar y socioeconómico que comparten. Del conocimiento de estas formas de percibir a la aptitud sobresaliente pueden clarificarse situaciones, en la escuela y en las familias, que podrían inhibir o limitar las potencialidades de estos alumnos. Se encontraron visos de exclusión para con estos alumnos, pues hay reservas en admitir y en asumir que los alumnos con aptitudes sobresalientes requieren de una atención diferenciada, y por tanto, efectivamente incluyente.

Lo anterior da pie para engarzar los dos temas que animan este trabajo: las aptitudes sobresalientes y la inclusión educativa en el capítulo siguiente. Esto porque, las maneras de percibir a las alumnas con aptitud sobresaliente intelectual, fabrican un Inter juego de inclusión-exclusión que no dejan ver de manera clara esta parte de la diversidad humana, o que si lo hacen, se le considera de carácter secundario, relegado por maneras de la diversidad más visibles, apremiantes o de mayor relevancia social y política. Porque, como afirma Pérez (2012):

> Los dos retos más importantes que caracterizan a la educación de nuestro siglo giran en torno a estas premisas: la educación como un sistema adaptado a las características del alumnado y que responda a sus necesidades evolutivas y personales; y la educación como un sistema de atención a la diversidad en que el éxito escolar y el aprendizaje deben maximizarse partiendo de la situación inicial. (p. 155)

La educación actual demanda iguales oportunidades y necesita de un sistema educativo que apuntale alternativas de enseñanza para la diversidad de los alumnos. Las bases ya están sentadas desde los principios de la normalización, de la integración educativa, desde el enfoque de las necesidades de aprendizaje y desde la premisa de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, que los teóricos del tema ya han aportado.

Capítulo IV. La Inclusión Educativa Desde el Reconocimiento de las Alumnas con Aptitud Sobresaliente Intelectual

En el capítulo anterior se mostraron los resultados de la investigación de campo realizada en una escuela Telesecundaria del medio urbano y con alumnos detectados como sobresalientes en el área intelectual, así como con sus padres y sus profesores. Para el desarrollo de este capítulo, los resultados referidos se enlazan con la búsqueda del ideal de la educación inclusiva, así como los mecanismos por los que algún modo de exclusión, en el complejo espectro de circunstancias que tiene a la exclusión y a la inclusión en cada uno de los extremos, se hace presente. Pero antes de adentrarse de lleno a este análisis deben clarificarse algunos aspectos medulares que debieran servir como punto de partida para la construcción del capítulo cuatro.

a) Conocer las percepciones que los sujetos de la comunidad escolar tienen en relación con los alumnos sobresalientes en el área intelectual es una condición valiosa para comprender, en este marco de interacción que es la escuela, las formas en que se posibilita o en que se inhibe la inclusión educativa para con estos alumnos. La línea metodológica que se ha preferido utilizar señala como base para el análisis del objeto de estudio a los datos empíricos recabados, para luego ir alcanzando mayores cotas de reflexión a través de la teoría pertinente, engarzada con las conjeturas que se proponen, en un tipo cruzado de análisis.

Con este comentario se reitera que no es la intención del estudio la comprobación de una hipótesis inicial mediante el auxilio de los datos empíricos y reforzados por el dato teórico. Esto es, la idea inicial de investigar las percepciones construidas en relación con los alumnos sobresalientes en al área intelectual como requisito para lograr su inclusión en la escuela, no conlleva una connotación negativa del hecho, como al mismo tiempo tampoco tiene una connotación positiva. Son los hallazgos recuperados los que habrán de permitir una, por así decirlo, tonalidad variada en el espectro de un inter juego entre lo que es la inclusión y la exclusión en la escuela, en relación con el objeto de estudio.

b) En el objeto de estudio se hace una elección y es esta: La investigación se interesa primordialmente por entender las percepciones que se construyen en relación con los alumnos sobresalientes en el área intelectual como alumnos con esa condición, como miembros (con esa condición) de una familia y como personas individuales con la condición

de ser sobresalientes. Pero no es, sin embargo, un estudio centrado en la individualidad del sujeto sobresaliente. La elección del término percepción no lo permite de inicio porque este fenómeno está ligado a procesos sociales que tienen que ver con los sujetos percibidos y con el mundo circundante, con sujetos que se perciben, pero con la mirada de un perceptor que ya determina así la forma de percibir (Lowe, 1986).

Se trata de un fenómeno inscrito en un espacio de percepción donde existen multiplicidad de actores y todos ellos determinan las formas de percepción, pero, además, ligado a un tiempo de percepción, esto es, una variedad de interacciones que acontecen al mismo tiempo, o lo que es lo mismo, relaciones simultáneas que también tienen que ver en la manera en que los sujetos percibidos y los sujetos perceptores se construyen. De acuerdo con Lowe (1986), Cuando alguien percibe a otro y lo expresa en una forma histórica permite construir una percepción sobre sí mismo. Es este, por tanto, un estudio de interacciones sociales.

c) Se reconoce que existe una implicación en relación con el objeto de estudio. Esto debido a que la realidad estudiada se involucra estrechamente con la realidad profesional y humana del investigador. Esto es ineludible e inocultable; y en esta implicación, en esta preocupación por la inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes en lo intelectual en la escuela Telesecundaria, se establece que estos alumnos están siendo excluidos por no reconocer su forma de diversidad y por no ayudarlos de acuerdo con sus capacidades.

4.1. De la Integración a la Inclusión.

La educación inclusiva es una noción inexacta y confusa, porque trabajar con este sentido, implica la reconversión de los centros escolares para adecuarse a la tarea de educar a todos los alumnos. Se trata de dar respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje que presentan todos los alumnos de una institución educativa, no intentando la mera integración de algunos de estos estudiantes, sino buscar las adecuaciones en la organización escolar y en las prácticas pedagógicas para dar respuesta a educandos esencialmente diversos (Echeita y Ainscow (2011). Es por esto que la educación inclusiva es un proceso de búsqueda que muchas veces hace un inter juego con mecanismos de exclusión muy arraigados en las prácticas escolares. No es éste un fenómeno que pueda aparecer de la nada y convertirse en parte de la política institucional de las escuelas. Lleva tiempo aprender a vivir en la inclusión

y para ella. Y es por esto que, según estos dos autores, pueden encontrarse situaciones confusas, contradicciones y turbulencias en este inter juego de exclusión-inclusión al que se ha referido. Luego entonces, la educación inclusiva, como un ideal a construir:

> Ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. (Echeíta y Ainscow, 2011, p. 32)

Pero también es un proceso conceptual reciente que arranca en la década de los sesenta del siglo pasado con el principio de normalización que intentó romper con la segregación que se hacía con los sujetos que hasta entonces eran considerados como víctimas de alguna forma de anormalidad (Sánchez y García, 2013). La idea fue la de proporcionar, tanto como fuera posible, condiciones de normalidad en la vida de estos sujetos y que además, esta pretensión se llevara a cabo mediante un proceso educativo, lo que fue un cambio considerable en la forma de atención que con anterioridad a este hecho, se daba en instituciones con modelos clínicos que buscaban o la rehabilitación de la condición supuesta o el aislamiento total de los sujetos considerados con algún rasgo de inferioridad (Parrilla, 2002).

El principio de normalización se basa en la creencia que toda persona es educable y que, por esta premisa básica, las instituciones pueden atender las necesidades educativas que cada sujeto tiene, ya sea de forma temporal o permanente, sobre la base de un currículum igual para todos los alumnos con las adaptaciones que podrían requerirse dadas las condiciones de los niños que se normalizan en la escuela (Sánchez y García, 2013).

En este devenir conceptual aparece el principio de Integración, una adición importante al proceso constructivo de la noción de inclusión porque en él se reconoce que las personas con necesidades educativas pueden participar en las escuelas ordinarias y alcanzar un currículo general para todos los alumnos. Se trata de que integrados e integradores se

acomoden mutuamente y transformen las estructuras sociales que los hacen relacionarse. Más específicamente:

> Con la integración se pretendía que no solo se enriqueciera el alumno o la alumna que presentaba necesidades educativas especiales, se pretendía el enriquecimiento de toda la comunidad educativa. De esta manera se reconoce la existencia de una multitud de diferencias individuales (Sánchez y García, 2003, p. 34).

De este principio de integración surgen dos aspectos relevantes para la idea general de este capítulo: en primer lugar, el reconocimiento de la existencia de múltiples diferencias individuales, permitió el abandono de la concepción de las necesidades especiales como sinónimo de anormalidad o aspecto limitativo o inhibidor del desarrollo general de las personas. Si existen múltiples diferencias, lo esperado es que los sujetos sean esencialmente diversos y posean características distintas en lo físico, en lo intelectual, en lo emocional y en lo sociocultural. Lo que engarza con la necesidad de una educación incluyente para todas las condiciones y todos los alumnos y no solo para aquellos que son más fáciles de advertir.

En segundo lugar, está lo referente a la idea de que la comunidad educativa se enriqueciera con el reconocimiento y la integración de alumnos con alguna condición de excepción. Para el caso de los alumnos intelectualmente sobresalientes, esta idea se tradujo en ponerlos, bien en forma deliberada en situación de tutores con aquellos alumnos que lo necesitaran por presentar carencias o necesidades en alguna de las áreas del currículo, o bien en situaciones espontáneas en que los propios alumnos se ponen en esta situación de tutor y tutorado.

> Hay una niña que se ha acoplado con Brenda. A esta niña le ha ayudado mucho estar con ella porque es una niña que vive sola con la hermana y siento que Brenda le ha brindado su amistad para bien porque cualquier duda que tiene o algo que no le entiende va con ella y si la ha apoyado. (E1.ML. 1)

O, sobre este mismo tema, a petición de la pregunta formulada en relación de si la alumna sobresaliente cumplía funciones de tutoría por iniciativa propia a porque el profesor se lo solicitaba:

> No, a ella le nace, fue algo que le detecté desde el inicio de cursos; los alumnos la llamaban cuando tenían alguna duda, en lugar de llamarme a mí para ver que les podía aclarar la llamaban a ella y ella se acerca, con agrado a explicarles e incluso creo que eso le sirve mucho más a ella que a los otros jóvenes. (E1. MF. 1)

Y cuando ha sido una solicitud expresa de la profesora:

> Pues mira distintos si en el sentido de que con ellos es más fácil. De hecho yo me he apoyado de ellos porque una vez que les explico y ya me entendieron los utilizo como tutores, porque si me lo han dicho los alumnos: "es que maestra le entiendo más a mi compañero que a usted". Bueno, está bien; el chiste es que aprendan no importa cómo. Entonces si yo los veo distintos de esa manera en ese sentido de que me apoyan, de que los utilizo más para el trabajo. Pero en el sentido humanitario todos son iguales, a todos trato de ayudar. (E1. MO. 8)

La función tutora en la escuela es una manera en que los estudiantes aprenden unos de otros en una relación de parejas en el que generalmente uno de ellos adopta el rol de tutor y otro el de tutorado. Es una forma de aprendizaje entre estudiantes que "en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje" (Durán et al., 2014, p. 32).

Para Mosca y Santiviago (2012), las tutorías entre pares constituyen una modalidad de aprendizaje sustentado en los procesos de interactividad entre pares y en una concepción de aprendizaje basada en las teorías cognitivas y constructivistas. Las mismas lo

conceptualizan como un proceso de construcción compartido con otros, vincular, interpersonal e intrínsecamente social.

Y esto trae ventajas tanto para el tutor como el tutorado, entre las que pueden destacarse el desarrollo de habilidades interpersonales, la capacidad para trabajar en equipo, la confianza en sí mismo, así como también las mejoras respecto a la parte principal de los aprendizajes en los que suelen fijar la atención los profesores; esto es, una ventaja expresada en el aumento en el rendimiento académico de los alumnos que así se relacionan.

Por lo anterior, puede hacerse una primera conclusión: la relación tutora entre pares, como la que se da entre los alumnos sobresalientes en el área intelectual y alumnos con retos en su rendimiento académico, debería ser benéfica para ambos. Aun si esta relación ha sido por una petición expresa del docente o por situaciones de colaboración espontáneas entre los chicos.

Sin embargo, ¿por qué razón esta conclusión no parece satisfacer de la misma manera a los dos polos de la situación tutora? ¿Realmente existe un beneficio mutuo o sólo una de las partes se beneficia de esta forma de aprendizaje? Habrá que verlo desde dos aspectos de la relación tutora, discutidos por la tradición teórica en este campo y que tiene que ver o con la espontaneidad o con la estructuración de esta práctica escolar.

Para Baudrit (2000), muchas de las ocasiones en que se han implementado en las escuelas relaciones tutoras como estrategias de aprendizaje, éstas han fracasado porque se le ha quitado a esta relación el carácter natural de los alumnos que se necesitan para aprender, donde alguien necesita ser ayudado y otro más está dispuesto a dar la ayuda que se requiere. Por ello, debe ser preferible que la tutoría se desarrolle de manera natural, procurando que los tutores no estén demasiado bien preparados para que puedan ayudar a otros de una manera creativa y natural. De lo contrario, se cae en el peligro de que los tutores se acerquen más al modelo de docente y a sus formas de enseñar y se alejen de la idea de los propios compañeros que se reúnen, no por premeditación, sino por la necesidad de aprender unos de los otros.

Para Durán et al. (2014) en cambio, el rol de tutor, tiene un peligro: que su enseñanza sea de menor calidad que la que ejecuta el profesor; por ello consideran que los tutores deben ser instruidos inicialmente para que puedan cumplir más efectivamente con su rol y, además

recibir retroalimentación respecto a su rendimiento y a sus deficiencias observadas y así mejorar su intervención como tutor.

Ambas formas de concebir a la relación tutora entrañan situaciones de exclusión con los alumnos sobresalientes, lo que se analiza desde estos dos aspectos:

a) En una relación espontánea de tutoría, la unidireccionalidad del proceso es insoslayable. Aun cuando el que hace las veces de tutor reelabore de alguna manera, como parte de su mayor dominio, el conocimiento para tratar de explicarlo, hará falta un elevado nivel de reflexión para relacionar ideas, principios, conjeturas, explicaciones, preguntas para plantear, etc. que sería muy improbable de realizar sin una preparación previa. Por lo tanto, se consigue que el tutorado aprenda, pero dada la condición de unidireccionalidad, el tutor no alcanza a aprender también en este proceso. Se ha limitado a enseñar lo que él ya sabía, pero sin ir más allá de eso.

Es decir, asumió un papel instrumental en la enseñanza colaborando con el profesor mientras éste se ocupa de otras cuestiones del aula. Es por ello que Duran et al. (2014) han advertido sobre este riesgo y tratado de superarlo mediante la asunción alternada de los roles de tutor y tutorado para lograr la bidireccionalidad del aprendizaje en las relaciones tutoras entre iguales, pero esto no se ha mostrado en la realidad estudiada con los alumnos intelectualmente sobresalientes.

b) En el polo opuesto, en relación con la necesaria estructuración de la relación tutora, se dice que el tutor aprende por dos razones fundamentales:

> Porque en la actividad de explicación el tutor se compromete a construir reflexivamente el conocimiento (ya que no se trata de «transmitirlo», sino de reelaborarlo y explicarlo según los propios esquemas mentales), y porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material para poder plantear buenas preguntas al tutorado (aquellas que requieren la integración del conocimiento previo y el nuevo, la reorganización de modelos mentales, la generación de inferencias y monitoreo

metacognitivo), que lo hagan pensar de manera profunda. (Roscoe y Chi, 2007, como se citó en Durán et al. 2014, p. 33)

Lo que se pretende es construir una relación tutora en donde es preciso enseñar a los que cumplen el rol de tutores a crear cuestionamientos apropiados y a contestarlos de manera adecuada, para evitar que esta relación se vuelva unidireccional por la sola transmisión de la información de aquel que se halla en una mejor posición respecto del conocimiento o de la habilidad por adquirir. Pero esta forma de relación tutora no es la que fue observada en el campo, así como tampoco fue expresada como una forma común de proceder cuando los alumnos sobresalientes se abocan a ayudar a otros alumnos.

Es claro que no son posibles todavía con los sujetos del estudio las relaciones tutoras donde exista bidireccionalidad en el aprendizaje y por tanto beneficio mutuo. Las tutorías que se hacen ayudan a unos y excluyen a otros. Expresado de otra forma, un Inter juego de inclusión-exclusión puede notarse en esto. Se atienden las necesidades de algunos alumnos, de aquellos que necesitaron aprender de otra forma y con otro enseñante, pero se desatendieron las necesidades del otro grupo, no importa si éste es minoritario, al no permitirle ir más lejos y más profundo en el conocimiento, actitud o habilidad que fue objeto de la relación tutora. Le faltó sistematicidad al proceso para que la aspiración de la inclusión, aquella que señala que todos los integrantes de la comunidad se enriquecen con la diversidad, se cumpliera en esta parte de la realidad en la que se inscribe el objeto de estudio.

Por otra parte, en la búsqueda de una escuela para todos, en la que todos puedan participar de manera activa y que implica la transformación de los centros y de las dinámicas escolares (Sánchez y García, 2013), el principio de integración evoluciona hacia el principio de inclusión, en el cual no solamente habrá que situar a los niños y a las niñas en clase, sino incluirlos a todos en las aulas, porque no basta con reintegrar a alguien que había sido excluido sino satisfacer las necesidades de cada uno de ellos, no sólo de unos pocos.

Es conveniente en este nuevo escenario de la inclusión educativa buscar entornos favorables para el desarrollo y el aprendizaje de todas las personas. Crear entornos inclusivos donde se valore la importancia de la naturaleza social y el desarrollo de las personas.

Es oportuno mostrar aquí algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los profesores de los alumnos sobresalientes en la Telesecundaria 390, con el fin de analizar los matices que destacan en este recorrido desde la exclusión hasta la inclusión, que ha sido, ésta última, tema de los esfuerzos de organismos internacionales y de la política educativa nacional. Esto opina el profesor de Lupita:

> Se supone que USAER trabaja con alumnos, que no nada más es por sus calificaciones o su desarrollo intelectual, sino también porque saben tocar o son sobresalientes en la danza, en algún deporte, en este caso con los dos jóvenes que yo tengo nada más la maestra me platica hicimos ejercicios en los que utilizaron las matemáticas; o sea, con ellos es el tipo de trabajos que hacen. Me imagino que la maestra se comunica, ahora sí que con cada maestro, porque si me dice: "hoy hicimos un taller y realizaron este juego y aquí desarrollaron el pensamiento lógico matemático y aquí sumaron aquí multiplicaron", pero con ellos se están yendo más que nada por ese lado. (E1.MF. 5)

Sobre este mismo tema la profesora de Dania opina que:

> Se armarán grupos. Se supone que es lo que está haciendo USAER; sin embargo, ya dentro del grupo, pues ya es otra situación totalmente diferente, los materiales que manejan ahí, son prácticamente para activar los conocimientos, como ajedrez, rompecabezas y muchas otras actividades. Creo que también robótica les estaban empezando a dar a los sobresalientes; creo que también a los de necesidades educativas especiales, porque nosotros ahí no nos involucramos. Nada más nos mandan llamar a los alumnos los días miércoles y se están allí la mayor parte del día y ya nos los regresan casi al final del día, entonces no sabemos bien de qué manera ni cómo están trabajando. (E1. MO. 8)

A la profesora de Brenda también le parece que hay una descoordinación entre el personal de USAER y los docentes de la escuela:

> Bueno con los niños sobresalientes, son ellas las maestras de USAER las que absorben esa área. Yo desconozco como qué dinámicas toman las maestras o que es lo que hacen ahí en el taller (…), ni yo tampoco he preguntado. (E1. ML. 6)

En esta escuela Telesecundaria La Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) número 4, ha destacado a un grupo de tres profesionales en el área de educación especial: una profesora, una psicóloga educativa y una trabajadora social; de ahí la elección para ser el escenario del objeto de investigación, en este caso, la escuela que tuviera alumnos detectados como sobresalientes en el área intelectual en secundaria, en la modalidad de Telesecundaria. Y con esto ya se tiene un matiz integrador (lo que es un inicio en el ideal de la educación inclusiva) al reconocer que existen alumnos con necesidades educativas específicas y buscar espacios para trabajar con ellos de forma distinta a como se hace en las aulas regulares.

No sería adecuado hablar de exclusión en este sentido. El grado de avance para el ideal inclusivo es importante. USAER en esta escuela trabaja con alumnos detectados con problemas de audición, de visión y de lenguaje; con problemas de aprendizaje y con los alumnos detectados con alguna condición de aptitud sobresaliente, es decir, sobresalientes en algunos de los campos del desarrollo humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Lo sustantivo en este análisis es que la búsqueda de la inclusión parece encontrarse en un punto de estancamiento. USAER trabaja a su modo con estos alumnos y sus profesores del aula regular poco saben de ello y algunos nada.

Esto es una desventaja para la organización de la escuela porque el personal de USAER es itinerante, muy pronto su propia organización llevará a estos profesionales a otra escuela y la cultura integradora (un avance en la educación inclusiva) que se vivió hasta entonces correrá el riesgo de perderse, al no buscarse las canales adecuados para compartir con la comunidad escolar los mecanismos por los cuales se ayudó a los alumnos con necesidades de aprendizaje.

Podría mirarse así: La educación inclusiva necesita reestructurarse en esta escuela, tanto en sus formas de organización como en sus procedimientos pedagógicos, de tal manera que todos los alumnos, esencialmente diferentes, por "la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles" (Echeíta y Ainscow, 2011, p. 4), reciban una educación de calidad ajustada a sus necesidades individuales. Porque, ¿qué pasará cuando la escuela ya no tenga el apoyo de USAER para atender a algunos de sus alumnos? Todos deberán ser atendidos en las aulas regulares de nuevo. Y es en este escenario cuando la preocupación de Sánchez y García (2013) de volver a etapas anteriores de la integración, si cabe, más segregadoras, amenaza con hacerse realidad.

En este punto de la evolución del concepto de inclusión, aparece un aporte nuevo para su elaboración, y esto da pie para engarzarlo en la discusión que en este capítulo se realiza.

> Es importante resaltar que hablar la inclusión educativa desde la perspectiva de "los derechos" no es un paso retórico más, sino un cambio sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación. (Echeíta y Ainscow, 2011, p. 6)

Esta aportación obliga a repensar el sentido de la inclusión educativa y del tipo de circunstancias que pudieran impedir en alguna forma el ejercicio del derecho de los alumnos,

con cualquier condición que tengan, para cubrir con calidad sus requerimientos de aprendizaje y/o de atención integral en la escuela. Si en la escuela de referencia, los profesionales que saben la manera en que se puede apoyar a los alumnos en su diversidad, se retiran, sería de esperar que la escuela se ajuste a estas nuevas circunstancias de las que hablan los autores de la cita anterior y remuevan los obstáculos para asegurarse que existan vías alternas de atención a la diversidad de alumnos que tendrán en los cursos escolares siguientes.

A este respecto, uno de los profesores entrevistados opina lo siguiente, en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales que le ha tocado atender:

> El año pasado tuve seis alumnos en un grupo de necesidades educativas especiales con retraso mental y diferentes situaciones, y los grupos son de treinta y cinco alumnos; entonces, creo en lo personal que es más que nada entretener a estos chamacos y no darles una atención especial como se lo merecen. Teniendo dos a lo mejor puede uno dejar tantito al grupo y dedicarse a ellos, como lo está queriendo USAER. Tengo ahorita una alumna con retraso mental y USAER quiere que le dedique todo el tiempo a esa niña ¿y los demás? Sí le dedico un tiempo a ella, pero no todo el día. (E1. MF. 8)

Sobre las necesidades de capacitación para atender a estos alumnos, otra profesora dice que:

> Creo que si necesitaríamos una capacitación pero no un curso de un día y ¡ya váyanse a trabajar! O sea, que realmente nos enseñaran como tratar a estos chicos. Se supone que todos los alumnos deben estar inmersos, por eso ya tenemos a los de necesidades especiales en un grupo porque deben ser tratados igual; pero no se puede, si somos honestos no se puede. (E1. MO. 9)

Y acerca de la forma en que estos alumnos son distribuidos en los grupos y de las dificultades de su atención:

> Yo siento que sí y deberían de hacerle, no sé cómo; seleccionar acá, pero desde inicio de curso y desde primer año. Deberían seleccionar a los niños, no despreciarlos. Pero los niños sobresalientes en tal grupo y con tal maestro atendidos, y los más bajos, y los intermedios para reforzar. Porque aquí nos dan revueltos. Nos dan de cuatro formas, porque si tenemos uno sobresaliente, otro de plano viene malísimo. Hay que empezar desde acá para poder alcanzar a éste, y mientras éste ya se aburrió de los que estamos viendo para poderlo alcanzar. Yo siento que deberían seleccionar a los niños para que se les atienda y no se aburran. (E1. ML. 11-12)

En otro orden de ideas, que abona sin embargo al cauce de la discusión, que se centra en la necesidad de la reivindicación de los alumnos intelectualmente sobresalientes, como sujetos con necesidades educativas particulares, se señalan algunos de los matices que toman en la escuela la inclusión y las exclusiones. Para ello servirán dos ejemplos tomados, uno de la literatura de la educación inclusiva y otro de los datos empíricos recabados.

Ainscow (2004) en su libro "*Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas y experiencias para mejorar las instituciones escolares"*; expone una situación ocurrida en Austria. En las aulas integradoras de este país debe haber no más de veinte alumnos, cuatro niños máximo con discapacidades y dieciséis sin problemas especiales. La experiencia es en una de estas aulas de integración de primaria, donde existe personal de apoyo. Hay diecisiete alumnos que se organizan en parejas y luego de una corta explicación de la maestra principal se disponen a trabajar con el material que se ha preparado para ellos.

Afuera hay nieve espesa y el tema versa sobre la navidad. Al fondo de la clase, uno de los alumnos está sentado solo y es atendido por una maestra de apoyo. La maestra, cuya mesa también está al fondo del aula, tiene la encomienda de ayudar a dos niños con problemas de aprendizaje pero cómo uno está ausente apoya al alumno referido. El tema que tratan ambos es el mismo que el de la mayoría, pero ha sido tratado para adecuar su complejidad a

las características del chico. Después de presentar la experiencia Ainscow (2004, p. 27) hace estas reflexiones:

> Sin duda, el niño en cuestión está presente en una clase ordinaria y, dadas sus aparentes dificultades de aprendizaje, es posible que no ocurra lo mismo en otros países europeos. Cuenta también con la ventaja de la importante atención individual que se le presta, de un tipo por el que los padres de otros países todavía tienen que luchar. Por otra parte, su ubicación física, al fondo del aula, muestra que sigue estando un tanto marginado, entre otras cosas porque la maestra de apoyo suele situarse entre él y el resto de la clase cuando se dirige a él. En tales circunstancias, ¿está integrado o no? ¿Nos dice algo esta situación que pueda informar el desarrollo de unas prácticas más inclusivas en otras partes del mundo?

Para efectos del tema particular que se trata en este trabajo, no se seguirán los cuestionamientos que el autor propone, aunque sería sencillo empatizar con el caso del niño sentado al fondo del aula. Las preguntas pertinentes para este análisis son del tipo: ¿cuál sería el matiz de inclusión en esta práctica escolar?, ¿los dieciséis alumnos sentados en parejas están siendo efectivamente incluidos?, ¿podría ser que alguno o algunos de los niños sentados al frente de la clase encontrara que la manera de trabajar con el tema está limitada para ellos?, y ¿qué dice esta situación que pudiera informar del desarrollo de una prácticas inclusivas en esta parte del mundo?

La inclusión, ya se comentaba antes, es una búsqueda de un estado de igualdad en donde todos los alumnos se sientan aceptados, valorados y atendidos. Por tanto, para la inclusión no es prioritario trabajar sobre las deficiencias o las limitaciones de algunos. Para la inclusión no basta realizar cambios y modificaciones para algunos alumnos. Mediante la inclusión, de acuerdo con Leiva (2013, p. 6), “el reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad, no sólo cognitiva sino también emocional y del mundo de valores”.

En la experiencia anterior puede notarse que se atiende a todos los alumnos en un solo lugar; están, por tanto, integrados. Hay, sin embargo, alguna distinción entre alumnos con limitaciones y alumnos que no las presentan. Los alumnos se adecuan a la organización escolar, a sus recursos y formas pedagógicas, en un esfuerzo importante de integración educativa en esa escuela. Pero, si en ese grupo existen alumnos con alguna forma de la diversidad (quizá de tipo emocional, cognitiva y de valores), y estas formas de diversidad no están siendo atendidas, en esta escuela no se alcanza todavía la inclusión.

La construcción teórica y empírica en este campo insiste en señalar la evolución de la escuela hacia la inclusión, pero un volumen muy importante de esta literatura remite a la idea de la educación compensatoria o del déficit para alumnos con necesidades educativas específicas. Sin embargo, en la inclusión, los alumnos deberían ser atendidos según el desarrollo de sus propias competencias curriculares, con respeto y dignidad, como todo ser humano. Esto es, habrá alumnos cuyas características específicas y necesidades de aprendizaje los deberá llevar más allá de lo que marca la currícula. Y también a eso debería aproximarse la escuela, a satisfacer esa demanda de ayuda que alumnos, en secundaria, por ejemplo, tienen.

Es ilustrativo atender el caso de Brenda. Una alumna de Tercer Grado de Telesecundaria, detectada como sobresaliente en el área intelectual y cuyas características particulares de percepción la mostraron como protagonista de un tipo de aptitud sobresaliente intelectual positiva, con altas expectativas en su aprendizaje y con liderazgo académico en su grupo. En una parte del relato autobiográfico que se le solicitó como parte del proceso metodológico, comenta a manera de recapitulación sobre su paso por la secundaria:

> Ahora estoy en los últimos días de acabar mi secundaria. No estoy satisfecha con algunas cosas que me pasaron durante este tiempo, como el no haber tenido buenos profesores y el haber perdido a la única persona que llegué a considerar mi amiga. Algunos de mis compañeros saldrán y dirán: “Aquí tuve mi primer beso, tuve a mi primer novio(a), me fui por primera vez de pinta, probé el alcohol, el tabaco. No es algo que me hubiera gustado hacer, pero si me hubiese gustado conocer a alguien a

quien yo le hubiese gustado y que él también me hubiese gustado; no haber sido llamada gorda por algunos de mis compañeros y no haber perdido a mi amiga, a la única que le he tenido bastante confianza.

Soy una persona bastante insegura. Me gusta ver reír a las personas que me rodean. Nunca le he negado mi ayuda a alguien, ni siquiera a los que se han portado mal conmigo. Estoy a punto de entrar a la prepa y tengo miedo que algo pase y provoque que fracase. No tengo definido mi futuro, aún no sé qué quiero estudiar. Tengo bastantes propósitos en mente, pero a veces mi miedo y mi inseguridad me desilusionan. Quiero terminar mis estudios y graduarme en alguna carrera. Demostrarme que soy capaz de lo que me propongo. No dejarme llevar por lo que los demás piensan. Quiero dedicarme a algo que de verdad disfrute y que pueda ayudar a los demás. (B. AB. 6)

Brenda fue la alumna más destacada de su generación. Fue la abanderada, la más diestra y disciplinada en Banda de Guerra, una buena jugadora de baloncesto. Representó a la escuela en concursos académicos y eventos deportivos; pero hay un dejo de insatisfacción general en su relato. Nada refiere en esta parte de su autobiografía de lo que es común que sea socialmente aceptado, como podrían ser sus logros escolares o deportivos.

Menciona en cambio aspectos que se relacionan con la búsqueda de su identidad personal (Peñas, 2008) donde el grupo de compañeros y amigos es de gran relevancia por la necesidad de compartir con sus iguales sus preocupaciones, anhelos, angustias, conflictos y nuevas experiencias. Esto sería lo esperado pues los adolescentes sobresalientes no difieren en mucho en la manera en que los demás adolescentes construyen los aspectos de su identidad.

Pero al referir su insatisfacción de que no tuvo buenos profesores en su paso por la secundaria, cierra una serie de comentarios realizados en su autobiografía acerca de las características de cada uno de los que fueron sus profesores, lo que fue modelando su

insatisfacción general en este ámbito. Las expectativas que Brenda tenía sobre sus logros académicos no se cumplieron, a pesar de que sobresalió de sus pares en ese aspecto. No se atendieron sus necesidades de aprendizaje y todo lo que pudo haber conseguido, todo lo que pudo haber potenciado, todo lo que necesitó aprender en la escuela, no se consiguió en su caso. Y queda la sensación que sus capacidades no fueron explotadas, queda la duda de si sus intereses y necesidades disminuyeron por esa circunstancia.

En otra parte de la autobiografía de esta alumna puede leerse, a propósito de una de sus profesoras:

> El no conocer a nadie hizo que comenzara a disgustarme la nueva escuela. Además, mi profesora era un poco distraída y cuando nos explicaba algo se enredada y nos confundía a todos. No digo que no trataba de enseñarnos, sino que no sabía cómo. Sin duda ya comenzaba a frustrarme hasta tal grado de decidir que al año siguiente me cambiaría de escuela. (B. AB. 4)

El conocimiento profesional de los docentes en la inclusión debe ser construido a diario, en la acción de enfrentarse con alumnos diversos que requieren ayuda también diversificada. Requiere un fuerte compromiso con todos los alumnos porque quizá estemos favoreciendo (como en el caso de Brenda) que los alumnos se desilusionen al no encontrar el apoyo que necesitan. Si la emergencia evidente de la atención a la diversidad pasa desapercibida en la escuela, se seguirá planteando que atender a algunos alumnos puede retrasar el aprovechamiento de los considerados normales y esto tendrá una manera de entender a la escuela que sólo puede pensarse desde la exclusión.

No puede ser suficiente suponer que el rol de profesor asegura la aceptación tácita de todos los alumnos y que todos estén satisfechos por el nivel de dominio que se tenga o por cierta manera de recrear la práctica docente. Como ya se ha hecho notar, esto no es suficiente para los alumnos que necesitan cumplir expectativas más altas. Esto se relaciona con la necesidad de aprendizaje profesional para la docencia por los retos que plantea el trabajo en el ideal de una escuela inclusiva.

Lo que se traduce en la búsqueda de formas de colaboración con los demás profesores de la escuela, pero, además, con todos los demás actores de la comunidad escolar, esto es, padres de familia y directivos. Por eso se dice que la inclusión como proceso implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes (y en su formación y mejoramiento profesional) y las instituciones educativas (Echeíta y Ainscow, 2011).

Después de plantear lo anterior, es necesario agregar un principio que hace posible comprender la manera en que se entiende la práctica escolar para la atención a la diversidad de todos los alumnos. Pero antes, una breve recuperación de la experiencia de la escuela integradora en Austria.

Se mencionó que la clase tenía recursos y personal adicional que se ocupaba de aquellos alumnos con problemas de aprendizaje. Si se atiene desde esta situación a una lógica lineal, debería decirse que también debería existir otro tipo de personal adicional y recursos para atender las necesidades de chicos sobresalientes en lo intelectual, o en lo físico, en lo artístico, o con cualquier otra condición que repercutiera en una necesidad de atención especializada, lo cual desde luego no podría ser posible, ni siquiera en los países con mayor grado de desarrollo. A esto abona el principio de individualización que se comentará enseguida.

Es evidente que no puede pensarse en ser una escuela inclusiva si no se responde positivamente a las necesidades que plantea la individualidad de cada uno de los alumnos. Es por ello que es menester dotar a las escuelas no sólo de los recursos (pensar en lo contrario sería equivocado) sino de los conocimientos necesarios para tomar las medidas pertinentes para trabajar con cada sujeto en lo individual (Sánchez y García, 2013).

Pero, además, es preciso defender la idea de un cambio en la formación actual de los docentes en general y por supuesto de quienes están formando a los docentes; y también, pensar que habrá que incorporar diferentes estrategias en el trabajo de aula relacionadas con la instrucción para que sea acorde a las características del alumno; reflexionar en el hecho de que no es posible alcanzar los mismos objetivos en el mismo tiempo y de la misma manera con todos los alumnos de una clase, y ante esto, habrá que educar esperando resultados diferenciados; se tendrán que diversificar los apoyos tecnológicos, entre otros.

Habrá que agregar que, si la búsqueda de la inclusión se atuviera a sólo eso, sería claro que no sería posible en el corto plazo conseguir una escuela inclusiva. No obstante, existe conocimiento importante para no dejar al largo plazo ni al albedrío de la política educativa la búsqueda del proceso de la inclusión educativa. Parrilla (2002) por ejemplo, defiende la idea de la perspectiva comunitaria, esto es, que es la propia escuela quien tiene la capacidad de generar respuestas adecuadas y novedosas para afrontar los retos para la diversidad. Se trata de redes sociales de apoyo que usan los recursos de la propia comunidad para afrontar de manera creativa y colaborativa a la inclusión que se busca.

Se destacan dos planteamientos desde la perspectiva comunitaria:

a) La propuesta de grupos de apoyo o grupos de trabajo entre profesores o entre instituciones educativas para formar grupos colaborativos de ayuda entre profesionales que tienen los mismos tipos de retos.

b) La creación de redes de apoyo en las mismas aulas para no recurrir a otro tipo de asistencias que pudieran parecer o agresivas o quizá hasta de algún modo excluyentes. Son los mismos alumnos quienes se prestan ayuda en sistemas cooperativos de aprendizaje como podrían ser las comisiones de apoyo entre compañeros, los círculos de amigos o los sistemas de compañeros y amigos.

El ideal de escuela inclusiva va más allá de la sola integración de los sujetos, esto es, escuelas que puedan flexibilizar sus fines y sus medios de tal manera que abarquen una mayor parte de la vida social y cultural de los chicos con alguna necesidad especial de aprendizaje; en este caso concreto, de los alumnos con aptitud sobresaliente intelectual en telesecundaria. Porque, en definitiva, en la diversidad existen sujetos con todas las condiciones, todas relevantes y urgentes para atender en las escuelas, como parte de una manera distinta y democrática de entender a la práctica educativa. Es un proceso que se inició antes de que el nuevo siglo comenzara. Ya desde entonces se decía que:

> Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan,

> niños de poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, p. 61)

Por esto, la educación inclusiva debe entenderse como una corriente educativa que tiene su fundamento en el principio de educación para todos, donde se piensa en la educación como un derecho intransferible para todas las personas. Por consiguiente, se opone a cualquier forma de segregación o de omisión en la educación por razones cognitivas, sociales, étnicas o culturales. No debería existir razón válida para seguir desconociendo las necesidades de los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes en las escuelas o pensar que están siendo incluidos cuando a lo más están integrados o de alguna manera excluidos. Sobre esta última idea, siguiendo a Medina (2006,), sobre el derecho de los alumnos sobresalientes para ser considerados en la inclusión, afirma:

> En consecuencia, la comunidad educativa, a través de sus maestros, debe ofrecerles las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. Mientras estos propósitos sigan siendo sólo declaración de intenciones, los alumnos denominados superdotados continuarán siendo los alumnos desatendidos y, hasta a veces, los alumnos ignorados en y de nuestras aulas. (p. 14)

Ya sea por la falta de una adecuada formación de los profesores, o por la insuficiencia de recursos, o quizá porque se carece de oportunidades complementarias que, actuando como obstáculos para la inclusión, es que se está imposibilitando que el avance educativo de este tipo de alumnos haga posible el que se distancien de la frustración que les ocasiona un sistema educativo que no alcanza a satisfacer aun sus necesidades.

Conclusiones

El análisis de las percepciones que se construyen en relación con la aptitud sobresaliente de tres alumnas en la escuela Telesecundaria mostró que, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para obtener conocimiento sobre el tema y de los progresos en su aplicación práctica en las aulas para ayudar a los alumnos que presentan esta condición, aún prevalecen situaciones que las excluyen. El ideal de la escuela inclusiva aún no se concreta con estas alumnas para que puedan alcanzar el potencial que poseen.

Hay expectativas, reveladas en las percepciones que se indagaron, que se comprenden como poco realistas o que podrían limitar su desarrollo académico, sus talentos o sus necesidades como estudiantes, como hijas o como personas. La tesis que anima el presente estudio, en relación con que los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales en la escuela Telesecundaria, padecen situaciones de exclusión, por no entender sus características personales, escolares y familiares y por no atender sus necesidades de aprendizaje, se ve reforzada en los capítulos que preceden a estas conclusiones.

En este trabajo sobre las percepciones construidas en relación con la aptitud sobresaliente intelectual, se pretendió abonar al conocimiento sobre este fenómeno educativo, explorando de una forma cualitativa lo que ya otros investigadores han realizado por la vía cuantitativa. Es precisamente esta forma de ver el tema, la aportación que se pretendió realizar al campo educativo; esto es, conocer la forma en que alumnas con aptitud sobresaliente de Telesecundaria se miran a sí mismas, lo que de ellas piensan; sus anhelos, sus motivaciones, sus expectativas. Y al mismo tiempo conocer, en este marco social en que se relacionan y se perciben estas alumnas, las miradas de su padres y de sus profesores, cuando la óptica está centrada en la aptitud sobresaliente de hijas y alumnas.

Contribuir desde esta forma de mirar y desde esta personal interpretación de la aptitud sobresaliente, aspira a mejorar las condiciones en que, alumnas como las del estudio, aprenden y se relacionan en la escuela. No es, desde luego, una búsqueda anclada en el pasado, en los alumnos que no se entendieron, aunque se reconozca de manera explícita que de ahí proviene el interés y la motivación de esta investigación. La búsqueda, por el contrario, está en el beneficio prospectivo, en esos alumnos que están por venir, en todos aquellos alumnos a los que se puede ayudar para potenciar sus capacidades, aptitudes y talentos.

Con el afán de especificar esta parte del informe, se concluye precisando en las siguientes consideraciones:

Los tres profesores de alumnas sobresalientes intelectuales en la Telesecundaria 390 han coincidido en la percepción de estas chicas como buenas alumnas: responsables, disciplinadas, enfocadas al trabajo académico y con disposición para efectuar las tareas escolares que se les solicitan como parte de las actividades de la propia escuela. En ninguno de estos casos los profesores han dado información en relación con algún aspecto que pudiera considerarse como poco favorecedor para su formación escolar.

Esta manera de percibirlos es coincidente con la forma en que estas chicas han sido diagnosticadas como sobresalientes, pues la valoración fue hecha por personal de USAER, quienes, a tono con la tradición mexicana sobre alumnos con aptitudes sobresalientes, guían la identificación con la teoría de Renzulli (SEP, 2006); esto es, que tengan una capacidad superior a la media, compromiso con la tarea y creatividad. De tal manera que, estudiantes con un coeficiente intelectual alto pero poca disposición y poca responsabilidad en las tareas escolares, por ejemplo, no hubieran sido identificados como intelectualmente sobresalientes.

Esto lleva a lo siguiente: estas alumnas, bien valoradas en sus grupos por sus profesores, y en algunos de los casos, también por sus compañeros de clase, se han adaptado adecuadamente a la dinámica escolar porque son capaces, comprometidas y creativas, además de ser asertivas y solidarias; pero ello lleva a una relación asimétrica de beneficio entre la escuela y entre las chicas con esta condición. La escuela se beneficia porque entre sus miembros están los estudiantes que destacan en muchas formas de la dinámica escolar: en lo académico, en lo deportivo, en lo cívico y en lo cultural. Los grupos escolares, de manera más específica, se benefician porque son estas jóvenes las que lideran la clase y porque además pueden ayudar a sus compañeros, aprovechando el diferente nivel de conocimiento y la buena disposición que las alumnas sobresalientes en lo intelectual demuestran.

Sin embargo, esta relación entre la escuela y los alumnos sobresalientes se queda hasta este momento, no se hace más por ellos en atención a sus necesidades de aprendizaje que tienen y que demuestran. Los alumnos, en su generalidad, necesitan refuerzos, pero las chicas con esta condición necesitan ampliaciones que les lleven más allá de lo que la escuela

y los profesores les ofrecen. En esto estriba la asimetría en la relación de beneficio. En un principio de igualdad básico los estudiantes de Telesecundaria deberían recibir los beneficios de una escuela incluyente, aunque esto suponga la planificación y el desarrollo de formas curriculares novedosas, además de una gestión escolar más enfocada en todos los alumnos para atender a la diversidad de la población escolar.

Por otra parte, en la aspiración actual de la educación inclusiva el conocimiento de las circunstancias que transcurren en la realidad de los alumnos será tan importante en la medida en que las escuelas se acerquen a lo que (Tomasevsky, 2002, como se citó en Navarro y Espino, 2012) llama la tercera etapa hacia el pleno disfrute de la educación, la cual consiste en adaptar la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible, lo cual sería la meta final de una escuela que recree la inclusión como forma cotidiana de trabajo.

Estas características y estas necesidades serán distintas según sea la condición de análisis. Para el caso de las alumnas sobresalientes que fueron los sujetos del estudio, estas características y necesidades desbordan a la enseñanza dentro de la escuela pues fueron construidas también desde el ámbito familiar y asimiladas en formas individuales que matizan, en cierta medida, la condición de aptitud sobresaliente intelectual que presentan. Ante esta evidencia, y ya que la escuela, en la búsqueda de la inclusión educativa, debe transformarse para atender a estos jóvenes en esta forma de diversidad humana, ¿sería necesario que los contextos familiares se adaptaran también para responder a las necesidades de estos chicos?

En el estudio de López (2003) sobre las relaciones familiares y la superdotación, realizado en la ciudad de Madrid, se concluía que las familias tenían la convicción que tener un hijo superdotado implicaba un esfuerzo intensivo y extenuante y que era más costoso económicamente que la un niño de la media. Los padres de familia de los casos analizados en este estudio, informaron de una economía precaria que hacía difícil mirar como un asunto familiar de primera importancia el satisfacer los requerimientos formativos y profesionales de sus hijas dada su condición de ser intelectualmente sobresalientes.

En el capítulo tres, se abordó el hecho de una forma de percepción traslúcida para esta manera de verlos desde la óptica familiar. Si se demandara únicamente de las familias

su colaboración en asuntos de carácter económico, se estaría dificultando enormemente la búsqueda de la inclusión en colaboración con la comunidad escolar de la cual las familias forman parte.

En otros contextos ya referidos los padres de familia han constituido asociaciones, se han propuesto formarse con profesionales para ayudar en la educación de sus hijos sobresalientes, además de otras formas de implicación; ¿cuál sería la forma en que las familias en las escuelas telesecundarias podrían coadyuvar en la inclusión efectiva de los chicos con la condición de ser sobresalientes?, ¿en qué maneras se concretarían estas formas de ayuda?, ¿cuáles serían los límites de su actuación? Responder a estos planteamientos es algo que rebasa el presente estudio; es una línea a seguir que representa una posibilidad para continuar conociendo y entendiendo este tema.

Ahora bien, aptitud sobresaliente intelectual e inclusión se correlacionan en otro punto importante: la autopercepción, entendida ésta como la construcción social de un modo particular de entender la condición de aptitud sobresaliente que las jóvenes del estudio presentan. Los padres de familia, los profesores y los compañeros de clase, principalmente, han ayudado a esta construcción de un modo personal de tener aptitudes sobresalientes. Y en estas diferentes formas de percibirse se han revelado aquellas necesidades de aprendizaje no satisfechas desde la escuela, las carencias originadas en la familia, las inquietudes, deseos y limitaciones matizadas por las relaciones sociales en las que las adolescentes están inmersas.

Las alumnas con aptitudes sobresalientes intelectuales, personas con capacidad de reaccionar dentro del marco cultural en que participan, han expresado -en mayor o en menor medida- su aceptación como tales, pero lo han hecho en modos particulares de autopercepción que refuerzan la idea de que la comunidad escolar podría realizar mayores esfuerzos para incluirlos de manera efectiva y conseguir un desarrollo pleno de sus capacidades escolares y personales.

Se concluye también que, los tres casos de alumnas intelectualmente sobresalientes que se tuvo oportunidad de observar en el campo, remiten a tipos de aptitud sobresaliente intelectual que en el capítulo tercero se han propuesto como positiva, atormentada y en duda. Si los casos estudiados hubieran sido de mayor número, cabría esperar que los tipos hallados fueran de una diversidad mayor de la que se propone. La lógica que se deja ver desde esta

perspectiva, es que los alumnos intelectualmente sobresalientes presentan características diversas que los hacen equiparables a cualquier otro grupo de adolescentes con condiciones particulares de análisis, lo que coincide con lo señalado por Ordaz y Acle (2012); esto es, por ejemplo, conocer las características de alumnos con problemas de conducta, de familias disfuncionales, o sobresalientes en lo deportivo o en lo artístico, por mencionar alguna de estas muchas condiciones que pueden hacerse evidentes en un estudio como el que aquí se realizó.

De acuerdo con Pérez (2004) la vida de los alumnos y alumnas sobresalientes no se puede comprender si sólo se le observa desde la óptica de las necesidades intelectuales, eso es desde luego importante. Sin embargo, si se mira también a todos los miembros del sistema ecológico de estos sujetos, es decir, a la familia, a la escuela y las propias características de estos alumnos, se tendrá una mejor percepción de la aptitud sobresaliente intelectual. Se tiene que contribuir con esto. Habrá que interrelacionar el contexto escolar, el contexto familiar y las propias características de los sujetos intelectualmente sobresalientes, tratando que el eje de esta articulación sea la búsqueda de una educación incluyente para los alumnos con esta condición de ser intelectualmente sobresalientes.

Pero, además, estudios y acciones sobre la inclusión se vuelven prioritarios y urgentes porque las escuelas y cada profesor tienen un flujo de alumnos que no se interrumpe. Con cada nuevo ciclo escolar, las preocupaciones de los maestros surgen en términos repetidos: ¿Cómo atender a todos los alumnos para responder a las características que cada uno de ellos presenta? En el estudio de caso realizado, existe una genuina preocupación por esta situación que se renueva con cada ciclo escolar, lo que al mismo tiempo se vuelve en un requerimiento profesional para subsanar la problemática en cuestión.

Entonces, el caso se vuelve un asunto de urgencia y no se debería esperar a que el sistema educativo esté listo, pues mientras se está en esta expectación, ¿qué hacer con esos estudiantes mientras el sistema se adecue para ello? En este flujo ininterrumpido de alumnos que pasan por las aulas de una institución escolar, ¿es válido no hacer nada mientras la política en materia educativa no defina con claridad los modos en que se han de atender a estos alumnos, y dentro de ello proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que

necesitan los docentes fortalecer o adquirir para este mismo aspecto? ¿Se debe esperar a que la inclusión educativa llegue a la realidad escolar o es plausible ir en su búsqueda?

La inclusión educativa es un derecho positivo de las personas y no un principio orientador que puede tomarse en consideración o relegarse si se cree no prioritario. La búsqueda de las condiciones para atender a los alumnos con todas sus formas de diversidad y la puesta en práctica de acciones educativas concretas para este mismo fin, deben seguirse construyendo.

Referencias

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Alonso, J. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: Sus necesidades educativas y sociales*. Bonum.

Antunes, A. (2002). *Las inteligencias múltiples, cómo estimularlas y desarrollarlas.* Narcea.

Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, C. (2014). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.* Sevilla. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Editorial Paidós.

Beck, J. (1979). *Cómo estimular la inteligencia del niño*. Edit. Psique.

Benito, Y. (2009). *Superdotación intelectual: conceptualización, identificación temprana. Pautas de identificación para padres, pediatras y profesores.* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Benito, Y. (1999) *¿Existen los superdotados?* Praxis.

Benito, Y. (2012). *Identificación temprana.* En Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (Eds.), Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes (pp. 99-120). Manual Moderno.

Betancourt, J. y Valadez, M. (2012). *Herramientas psicopedagógicas para la intervención en alumnos con aptitudes sobresalientes o talentos específicos en México*. En Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (Eds.), Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes (pp. 99-120). Manual Moderno.

Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A, y Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escuelas de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. Revista de Psicología, 33 (2), 299-332.

Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnos sobresalientes de zonas marginadas*. Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa, 7 (2), 849-876.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Mc Graw Hill.

Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) , XXXIV (1), 47-84.

Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Cincel-Kapelusz

Diario Oficial de la Federación. (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.* (Cuarta Sección). Sábado 28 de diciembre.

Diario Oficial de la Federación. (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Martes 19 de mayo.

Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). *Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas*. En: InterCambios, vol. 2, n.º 1, diciembre.

Echeíta, G y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Revista Tejuelo. Extremadura España. No. 12.

Farías, L., y Montero, M. (2005). *On transcription and other aspects of the craft of qualitative research De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa*. International Journal of Qualitative Methods, 4(1).

Freeman, J. (1985). *Los niños superdotado*s. Santillana.

Frigeiro, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.

García, M. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.

Giraldo, J. (2010). *Inclusión y Talento en el Aula: dos caras de la misma moneda*. En Giraldo, J. y Núñez, C. (Eds.), Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de Inclusión y Talento en el Aula. (pp. 10-19). Ediciones Buinaima.

Gómez, M. y Valadez M. (2006). *Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual*. Faísca: Revista de Altas Capacidades. Universidad de Barcelona. Núm. 17.

González, T. y Cano, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II).* Nure Investigación, n° 44, Enero-Febrero 10.

Gutiérrez, A. (2012). *Inteligencias múltiples: Yo soy inteligente, tú eres inteligente, ¿todos somos inteligentes?* Limusa.

Hammersley, y Atkinson, (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós.

Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en educación.* Narcea S.A. De Ediciones.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a Ed.). Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). M*etodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

Kincheloe, L., Steimberg, R. y Villaverde, E. (2004). *Repensar la Inteligencia*. Morata.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas, caminos de la orientación educativa*. Aprendizaje Visor.

Leiva, J. (2013). *De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13 (3), 1-27.

López, M. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención* p*sicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *MAD*, (31), 29–45. https://doi.org/10.5354/rmad.v0i31.32957

Lowe, D. (1986). *Historia de la percepción burguesa.* Fondo de Cultura Económica.

Magaz, A. y García, M. (1998). P*erfil de Estilos Educativos. Manual de referencia*. Madrid, Bilbao: Grupo Albor-Cohs.

Manzano, A. y Arranz, E. (2008). C*ontexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades.* Anuario de Psicología. Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. vol. 39, nº 3, 289-309.

Martín, S., Medrano, R. y Sánchez, P. (2005). *Necesidades de capacitación a profesores de primaria y estudiantes normalistas para la detección de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*. Revista Educación y Ciencia. Núm. 32. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Medina, M. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las Tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República.* Montevideo. Comisión Sectorial de Enseñanza.

Navarro, D. y Espino, M. (2012). *Inclusión Educativa, ¿es posible?* Revista Edetania. Núm 41. Valencia, España.

Ordaz, G., y Acle, G. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público*. Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa, 10 (3), 1267-1298.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. New York. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales.* C*onferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.* Salamanca. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*. Paris. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago. OREAL/UNESCO.

Palma, B. y Cosmelli, D. (2008). *Aportes de la Psicología y las Neurociencias al concepto del "Insight": la necesidad de un marco integrativo de estudio y desarrollo*. Revista Chilena de Neuropsicología, 3 (2), 14-27.

Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.* Revista de Educación. Enero-Abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, núm. 327, Universidad de Sevilla.

Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas.* Tesis Doctoral. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. p. 11-29.

Pérez, L. (2004). *Superdotación y Familia.* Faísca: Revista de Altas Capacidades. No. 11. 17-36.

Pérez, L. (2012). *Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistemas de enriquecimiento.* En Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 99-120). Manual Moderno.

Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Serie Cuadernos metodológicos 5). CIS.

Rojo, A. (1997). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Los libros de la Catarata.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *CAS. Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica.* México.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* SEP.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un modo nuevo de enfocar y vivir el currículo.* Narcea.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S. L.

Taylor S. y Bogdan R. (1994) I*ntroducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Tenti, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad.* Buenos Aires. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Torrecilla, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). *Decálogo para una Enseñanza Eficaz*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 9, Núm. 1. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf

Torres, N. (2009). *Investigación Documental sobre los Enfoques Curriculares para la Atención del Estudiante Superdotado: Implicaciones para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Tesina de Maestría. Universidad Metropolitana.

Torres, R. (2001). *Participación Ciudadana y Educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina.* Punta del Este. OEA.

Valadez, M. y Avalos, R. (2010). *Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas*. Simposio Internacional sobre Inclusión y Talento en la Escuela. 17-19 de Septiembre 2009, Bogotá Colombia.

Zavala, M. (2004). *Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados*. Revista de Educación y Desarrollo.