

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



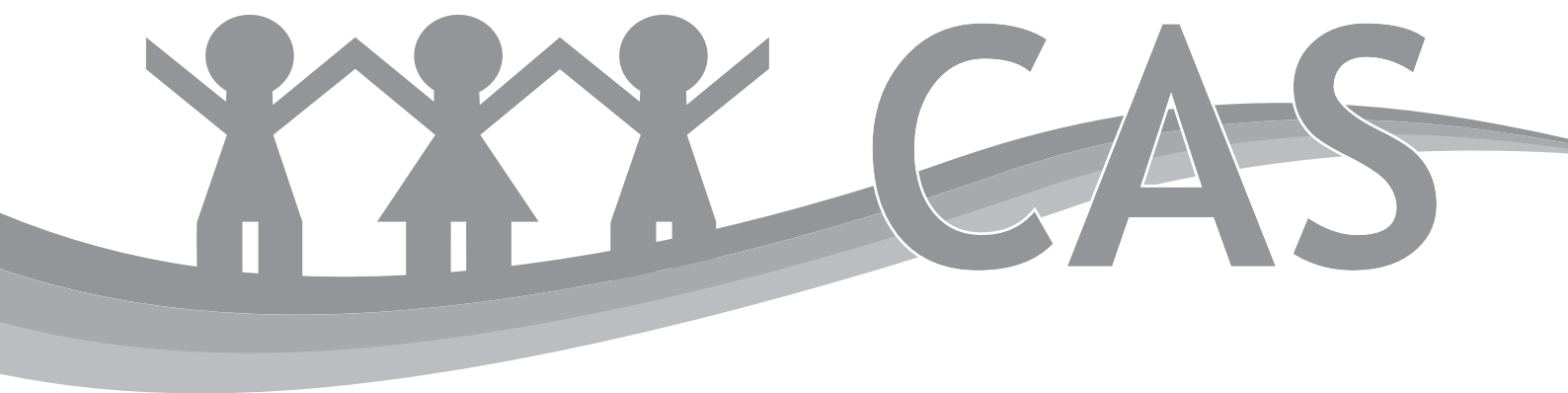
ADMINISTRACIÓN FEDERAL
DE SERVICIOS EDUCATIVOS
EN EL DISTRITO FEDERAL



CAS

Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica

DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL



**Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con
Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
en la Educación Básica del D.F.**





DIRECTORIO

EMILIO CHUAYFFET CHEMOR
Secretario de Educación Pública

LUIS IGNACIO SÁNCHEZ GÓMEZ
Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F.

MARÍA LUISA GORDILLO DÍAZ
Directora General de Operación de Servicios Educativos

NORMA PATRICIA SÁNCHEZ REGALADO
Directora de Educación Especial

ESTRATEGIA DE ATENCIÓN PARA ALUMNOS Y ALUMNAS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL D.F.

COORDINACIÓN GENERAL:

Norma Patricia Sánchez Regalado

COORDINACIÓN TÉCNICA:

Martha Valdés Cabello

EQUIPO TÉCNICO:

María Esther Salgado Hernández

Juana Trejo Arrona

Patricia Aguilar Varela

Cassandra Guajardo Rodríguez

Karmina Nataly Solis Hidalgo

SISTEMAS INFORMÁTICOS

Juan Carlos Cruz González

Jorge Alberto Jaime Coria

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN EDITORIAL:

Elizabeth Cielo García Meléndez

Claudia Licea Vélez

La Dirección de Educación Especial
agradece a las Doctoras:

**María Antonia Casanova Rodríguez y
María Victoria Reyzábal Rodríguez**

la asesoría técnica brindada a este proyecto.

REVISIÓN GENERAL Y ALINEACIÓN CON EL MASEE 2011:

Isabel W. Farha Valenzuela

Martha Kenya Alcántara Rodríguez

Rosalío Esteban Díaz Mejía

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios
Educativos en el D.F.

Dirección General de Operación de Servicios
Educativos

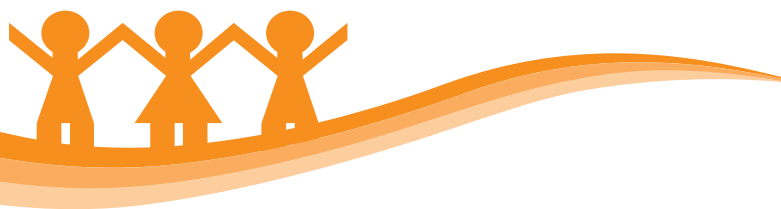
D.R. © DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Calzada de Tlalpan 515 Col. Álamos,
Del. Benito Juárez, C.P. 03400,
México, D.F.

ISBN: 978-607-95215-5-4

Primera Edición: 2011

Primera Reimpresión: 2013



Índice

	Página
Presentación	7
Introducción	9
1. Aproximación a las capacidades y aptitudes sobresalientes: posturas psicopedagógicas más representativas	13
✦ Paradigma de la Genialidad Innata	14
✦ Paradigma de la Inteligencia o Capacidad Superior a partir de la psicometría	14
✦ Paradigma de la Inteligencia Estructural o estructura del intelecto	17
✦ Paradigma Cognitivo	18
✦ Paradigma de Rendimiento: habilidad, compromiso con la tarea y creatividad (Renzulli)	20
✦ Paradigma de las Inteligencias Múltiples (Gardner)	22
✦ Paradigma Sociocultural: la influencia de factores contextuales el Modelo Psicosocial o de Estrella (Tannenbaum)	23
2. La atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes en la Educación Especial	27
2.1. Recuento histórico sobre la atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes en la Dirección General de Educación Especial: el Proyecto CAS	27
2.2. Panorama actual de la atención a la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, CAS en la Dirección de Educación Especial y sus implicaciones	31
2.2.1. Conceptualización y posturas	32
2.2.2. Propósitos y Objetivos	33
2.2.3. Caracterización de la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, CAS	34
2.2.4. Estrategias de Atención (Cuadro)	40
3. La identificación, de la población escolar de educación básica con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal de México	43
3.1. Fase 1: la identificación de la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes: estrategias e instrumentos	46
3.1.1. Identificación de altos desempeños a través del Sistema IdeA-CAS	46
3.1.2. Identificación de altos desempeños en la acción, a través de la intervención cotidiana (permanente)	52

3.2.	Fase 2. Exploración de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la población escolar de educación básica: evaluación inicial en las USAER	53
4.	La Respuesta Educativa a la población escolar de educación básica con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal de México	55
4.1.	Enriquecimiento de los contextos de interacción	60
4.1.1.	Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje: las estrategias diversificadas para los alumnos y las alumnas con CAS (Incluye: Principios metodológicos y orientaciones para el trabajo docente y escolar con alumnas y alumnos con CAS)	60
4.1.2.	El Programa de Filosofía para Niños	84
4.1.3.	El Programa DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte)	86
4.2.	Actividades extracurriculares y extraescolares para la población escolar con CAS: la vinculación institucional	93
4.3.	Acreditación, promoción y certificación anticipadas de la población escolar con CAS: criterios y lineamientos	94
5.	Seguimiento de la población escolar con CAS: estrategias, instrumentos e indicadores para el trabajo de las USAER	101
5.1.	El seguimiento técnico operativo que despliegan, las Coordinaciones Regionales, sus enlaces técnicos y áreas de la Dirección de Educación Especial	60
5.2.	Seguimiento técnico-pedagógico: el apoyo a la escuela y las carpetas de escuela y aula	60
6.	Referencias Bibliográficas	111
7.	Glosario de términos: lenguaje en común	115
8.	Anexos	
Anexo 1.	Tablas de Correlación para la Elaboración de Reactivos del Sistema de Identificación IdeA-CAS	121
Anexo 2.	Características Tecnológicas para el Sistema de Identificación IdeA-CAS	125
Anexo 3.	Formatos de acreditación, promoción y certificación anticipada de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en educación básica	127



Presentación

“...dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Mas que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos *alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino...*”

Jacques Delors.

La Política Educativa Nacional se inscribe en los principios de igualdad y equidad y en la aspiración por consolidar un sistema educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas que asisten a la escuela, para lo cual establece dos metas nacionales que conducen hacia un México incluyente y un México con Educación de Calidad para Todos, a través de las cuales es posible *“Integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades... que contribuya a cerrar las brechas existentes entre diferentes grupos sociales...¹”*.

En este contexto de políticas educativas, la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como sus dependencias, enfrentan el desafío de atender a la diversidad con el propósito de lograr el óptimo desarrollo de los niños, las niñas y los jóvenes de la educación básica y propiciar su plena participación.

En alineación y sinergia con las instancias educativas, la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal (DEE), asume el compromiso institucional y el principio ético para atender el mandato de la Ley General de Educación, que se expresa en el artículo 41, por el que se atribuye a la educación especial la responsabilidad de la “... atención a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género²”.

.....
¹ **Gobierno de la República.** 2013. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.* México: Gobierno Federal. p. 67. Obtenido el 02 de Octubre del 2013, de: <http://pnd.gob.mx/>

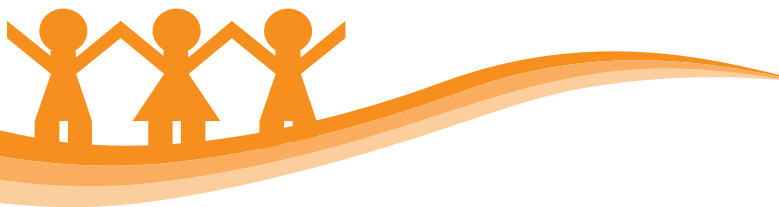
² **Secretaría de Gobernación.** 2013. *Ley General de Educación.* México: Diario Oficial de la Federación. Obtenida el 02 de Octubre, de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.htm

Bajo estas premisas, la acción educativa debe prever el conjunto de recursos necesarios para que la escuela pueda dar una respuesta social y educativa a todos los alumnos y las alumnas que de manera temporal o permanente necesitan atención específica, independientemente de su condición. En otras palabras, es preciso tomar como punto de partida la valoración de la diversidad como principio basado en los derechos humanos y, en torno a éste, el reconocimiento de que las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad, así como aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes puedan encontrar en la escuela y en el aula ambientes enriquecidos en los que se promueva su aprendizaje y participación.

La política educativa nacional, al ponderar estas condiciones, impulsa el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar a la luz de la circunstancia socio-histórica que deviene de la sociedad del conocimiento y la información. Ante esta realidad, atender a la diversidad y satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, implica ofrecer recursos didácticos, conceptuales y metodológicos diversificados. Es decir que, garantizar el derecho a una misma educación y a un mismo currículo, exige una respuesta educativa diferenciada, acorde y pertinente a la condición de cada niño, niña o joven que asiste a la escuela.

La DEE asume el desafío de concretar una acción docente adecuada y ajustada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas y, a partir del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE 2011, reconoce como fundamento: los principios de la Educación Inclusiva, el Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Planeación Escolar orientada a la mejora de la gestión a través de su Plan de Mejora, como elementos que sustentan las estrategias diversificadas para la atención del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes de educación básica en el Distrito Federal.

Con el compromiso institucional y social de brindar una respuesta educativa pertinente a esta población, la DEE elabora desde el planteamiento filosófico y pedagógico de la Educación Inclusiva, la *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.*, como un referente teórico y operativo que orienta la labor del personal de educación especial en corresponsabilidad con todos los niveles de educación básica, para trazar el camino hacia la construcción de escuelas inclusivas. Se espera que su implementación en el quehacer cotidiano, permita enriquecerlo con las aportaciones de los diferentes actores.



Introducción

En el marco de las políticas públicas, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, a partir del eje de igualdad de oportunidades, identifica la necesidad de elevar la calidad del sistema educativo a través de la ampliación de las oportunidades educativas para reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales con el fin de cerrar brechas e impulsar la equidad. En este mismo espíritu, promueve el desarrollo y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para fortalecer la participación de las alumnas y los alumnos en procesos que incrementen tanto su capacidad como el aprendizaje para enfrentar los retos cotidianos, participar en la sociedad del conocimiento y, en general, desarrollar competencias para la vida.

Destaca en este PND, la consideración sobre la aplicación de políticas educativas que permiten enmarcar y orientar las acciones para la **inclusión** de todas las personas al Sistema Educativo Nacional, a través de la implementación de acciones y programas que proporcionan una educación más integral, más respetuosa de las diferencias y orientada a brindar opciones formativas adecuadas a cada educando.

Por su parte, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) -como instancia de la SEP responsable de los servicios educativos del Distrito Federal- en concordancia con el mandato de dar una respuesta educativa a cada niña, niño y joven de acuerdo con sus características y necesidades dentro del ámbito escolar, promueve acciones para que la escuela transforme su gestión y permita el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo de los escolares, independientemente de sus capacidades, procedencia o necesidad educativa.

A su vez, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), centra su atención en la mejora de los resultados educativos a partir del fortalecimiento de la práctica docente, la transformación de los procesos de gestión institucional, escolar y pedagógica, el acompañamiento técnico de las zonas de supervisión a las escuelas, la ampliación de la cobertura para la población vulnerable, así como la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad.

En este contexto de imperativos de la política pública educativa, se advierte que, en escuelas de Educación Básica del Distrito Federal de México, los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, aún no reciben una respuesta educativa pertinente, a pesar de que, desde hace algunos años, la escuela lleva a cabo procesos de identificación, de atención educativa y de seguimiento que se han venido retomando en los diferentes niveles de responsabilidad.

Con el fin de coadyuvar con una oferta educativa de calidad con equidad para esta población, la Dirección de Educación Especial, bajo los principios filosóficos y pedagógicos de la Educación Inclusiva, construye la *Estrategia de atención educativa para alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D. F.* Su importancia radica en la recuperación de los aportes que en la materia se han desarrollado a nivel internacional y nacional, así como en la sistematización de los aprendizajes institucionales logrados con la experiencia de trabajo de varias décadas en los servicios de educación especial.

El presente documento plantea en su primer apartado un trayecto histórico con los planteamientos teóricos articulados a posturas paradigmáticas en torno a las capacidades y aptitudes sobresalientes. Evidencia un amplio inventario de las posturas psicopedagógicas más representativas que permiten comprender en la actualidad el marco teórico que asume la Dirección de Educación Especial para fundamentar la respuesta educativa que se brinda al alumnado con CAS.

En el apartado número 2, se realiza un breve recorrido por los hechos que conforman la experiencia de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) durante la década de los años ochenta con la implementación del Proyecto CAS, para continuar con la descripción del panorama actual en la atención educativa de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la Dirección de Educación Especial.

En el panorama actual se destaca la *Estrategia de Atención* que implementa la DEE en las escuelas de educación básica que cuentan con el apoyo de la USAER, teniendo como punto de partida la conceptualización de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, se definen sus propósitos y objetivos, se realiza una caracterización de la población y se presentan en forma esquemática sus tres etapas de la estrategia de atención: *la identificación, la respuesta educativa y el seguimiento.*

En el tercer apartado se describen detalladamente las dos fases para la identificación de la población con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, la Fase 1 para: la identificación de la población escolar con CAS a través del sistema IdeA-CAS y a través de la identificación de altos desempeños en la

acción y, la Fase 2 correspondiente a la exploración de las CAS a partir de la evaluación inicial que realizan las USAER.

La respuesta educativa que la DEE ofrece para la atención de esta población escolar, es descrita en el apartado 4 y consiste en los tres aspectos siguientes: *el Enriquecimiento de los Contextos de Interacción, la Vinculación Institucional –para la programación y desarrollo de actividades extracurriculares y extraescolares- y la Acreditación, Certificación y Promoción Anticipadas*. El primero de estos (inciso 4.1.), destaca por su importancia y, a su vez, consta de tres programas, siendo el primero de estos el descrito en el inciso 4.1.1., diseñado en la DEE para el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje, en el cual se abordan los principios metodológicos y las orientaciones para el trabajo docente y escolar, aspecto central del presente documento para apoyar la labor pedagógica de los docentes, los equipos técnicos y los directivos. A continuación y de manera sucinta se abordan en este apartado, los dos programas que ha asumido la DEE para brindar otras opciones de enriquecimiento en el aula: *el Programa Filosofía para Niños y el Programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DIA*.

Dos aspectos más que se detallan son la vinculación institucional para la programación y desarrollo de actividades extracurriculares, así como la acreditación, certificación y promoción anticipada, como respuesta educativa para la población con CAS.

En el apartado 5, se describe el seguimiento de la población escolar con CAS, el cual se realiza por medio de dos estrategias fundamentales: a través de las acciones desplegadas por la USAER con el registro respectivo de este proceso en la carpeta de escuela y en la carpeta de aula y, a través del seguimiento cooperativo de la DEE, la Coordinaciones Regionales y sus enlaces técnicos.

Este documento pone a disposición una selección de bibliografía que ofrece a los profesionales de la educación básica la posibilidad de ampliar y profundizar en el conocimiento de esta temática. De la misma manera, aporta un glosario en el cual se definen términos relacionados con la educación inclusiva mediante un lenguaje que permite avanzar con pasos firmes hacia un trabajo colaborativo en una comunidad educativa que dialoga de manera ética y profesional a través de un discurso común y compartido en torno a la conceptualización y atención educativa de la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

Estamos convencidos de que este material será retomado en los diferentes espacios de trabajo, para su puesta en común y para el enriquecimiento de las prácticas docentes en cada escuela, en beneficio de las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.





1. Aproximación a las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

En este capítulo se abordan de manera general y desde una perspectiva psicopedagógica, las posturas que han orientado la identificación y la atención educativa de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes³, con el propósito de introducir al lector en el conocimiento de la temática.

No se pretende hacer una revisión exhaustiva de cada una de las posturas, sólo se trata de reconocer los principios fundamentales que han explicado la inteligencia, lo que resulta de suma importancia para dar cuenta del cambio conceptual a través de las posturas de sus principales teóricos en el transcurrir del tiempo. Bajo esta consideración, se realiza un breve recorrido histórico donde se plantea cómo han ido surgiendo los diferentes constructos a través del tiempo, cuáles han sido reemplazados y cuáles continúan vigentes.

En este campo de estudio, los teóricos, clasifican las diferentes posturas como modelos de estudio. Sin embargo, desde el planteamiento de este documento se abordan como **paradigmas**.

A través de la mirada conceptual de Tomas Kuhn (1962)⁴, el **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.

A continuación se revisan algunos de los paradigmas que se consideran más representativos sobre el tema, así como sus generalidades y los postulados para abordar las capacidades y aptitudes sobresalientes del sujeto.

.....

³ En el desarrollo del capítulo se hará referencia a los términos utilizados por los diferentes autores consultados. En la Dirección de Educación Especial se utiliza: “capacidades y aptitudes sobresalientes”.

⁴ Kuhn, Thomas S. 1962. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paradigma de la Genialidad Innata

A finales del siglo XIX se ubica a Sir Francis Galton⁵, psicólogo británico, reconocido como el fundador de la Psicología Diferencial⁶ y uno de los primeros investigadores que abordó el tema de los genios.

Este autor escribe un libro llamado “El Genio Hereditario” (1869), en el que su tesis central explica que la genialidad era innata y de origen genético. Galton, se dio a la tarea de estudiar a hombres destacados y a través de sus trabajos demostró que los hijos de padres muy inteligentes o con características físicas muy significativas, coincidían con las que poseían los padres. A partir de este planteamiento, llegó a la conclusión de que la herencia era el factor fundamental que definía el rango de inteligencia de una persona. Su interés en medir la inteligencia lo llevó a desarrollar el método biométrico, utilizando una numerosa muestra de sujetos en los que evaluaba sus características físicas: fuerza y tamaño del cráneo, entre otros. Con el paso de los años sus métodos y planteamientos perdieron vigencia; sin embargo, algunos aspectos de su metodología se han retomado en el campo de la psicología fisiológica⁷.

Paradigma de la Inteligencia o Capacidad Superior, a partir de la psicometría.

Uno de los precursores del Factor General de Inteligencia (Factor G)⁸, fue Alfred Binet⁹, pedagogo y psicólogo francés, quien tuvo como propósito elaborar un test predictivo que permitiera identificar en las escuelas parisinas a aquellos alumnos y alumnas cuya capacidad les permitía adaptarse al sistema educativo y aquéllos que requirieran atención especial para lograrlo. En sus estudios experimentales abordó la problemática para establecer las diferencias entre los niños “normales” y los “débiles mentales” y la forma de evaluarlos.

.....
⁵ Galton, F. (sin fecha) *El genio hereditario*. Consultado el: 8 de julio de 2011 disponible en: <http://galton.org>

⁶ La psicología diferencial tenía como objeto de estudio, la descripción, la predicción y la explicación de la variabilidad interindividual, intergrupales e intraindividual en áreas psicológicas relevantes, con respecto a su origen, manifestación y funcionamiento.

⁷ La psicología fisiológica es el estudio de las estructuras, procesos biológicos y fisiológicos relacionados con la conducta y las funciones cognitivas.

⁸ El factor G hace referencia al elemento hereditario de la inteligencia, así como a la parte específica del cerebro comprometida en la existencia de la misma.

⁹ Baker, H. J. 1950. *Introducción al estudio de los niños sub y superdotados*. Buenos Aires: Kapelusz. pp. 214-216.

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.

Las aportaciones y estudios de Alfred Binet, tuvieron un impacto sustantivo en autores como Lewis Madison Terman¹⁰, psicólogo estadounidense, fundador de la *American Association for Gifted Children* (Asociación Americana para Niños Superdotados). Durante su estancia como profesor en la *Universidad de Stanford*, adaptó y utilizó la escala de Binet para medir la inteligencia (Escala de Inteligencia Stanford-Binet), con un nuevo sistema de puntuación que consistió en dividir la edad mental entre la edad cronológica y multiplicar el resultado por 100, lo que da como resultado el Coeficiente Intelectual (CI), mismo que a la fecha se sigue utilizando como principal medida de inteligencia. A partir de sus investigaciones, centró su interés en diagnosticar a los sujetos superdotados y talentosos, proponiendo como criterio fundamental el CI de 135 o superior en el marco de esta escala.

Terman sostuvo hasta sus últimos días, que la inteligencia era un rasgo determinado por la genética y que no había modificaciones en la misma durante la vida de un individuo. Sin embargo, en la última etapa de su vida, los análisis realizados lo llevaron a darse cuenta de que muchos de los sujetos de sus investigaciones, nunca llegaron a hacer uso de su capacidad superior. En consecuencia, concluyó que otros factores, distintos de la inteligencia, como la personalidad y el medio ambiente, eran fundamentales para obtener éxito en la vida.

Un autor más en el marco del paradigma de la psicometría, es Edward Lee Thorndike¹¹, psicólogo y pedagogo estadounidense, interesado en la teoría del aprendizaje, quien consideró **el nivel, la amplitud y la velocidad** como factores de la inteligencia. Para su medición, utilizó como base una comparación entre sujetos que lo condujo a establecer un “parámetro de normalidad”. El **nivel** se considera como sinónimo de dificultad o grado de complejidad, la **amplitud** se refiere a cuántas y qué tipo de cosas sabe el sujeto, mientras que, la **velocidad** toma en cuenta la rapidez de la actividad mental manifestada en el tiempo de reacción de cada persona y, todo ello, comparado con el ya mencionado “parámetro de normalidad”.

.....
¹⁰ **Bralic**, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. (Cap. 2). Santiago: Dolmen Ediciones.

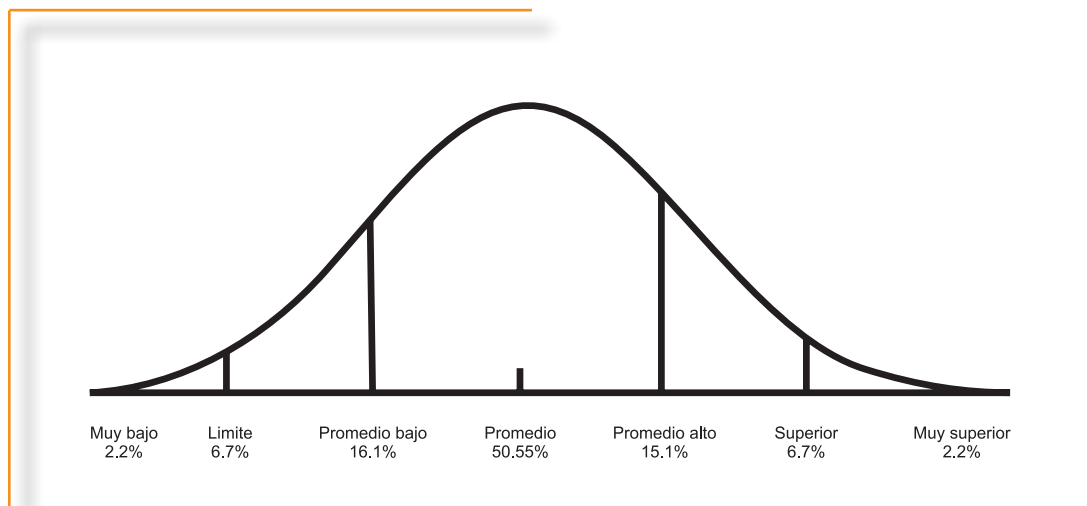
¹¹ **Baker**, H. J. Op. cit.

Para Thorndike, la inteligencia se vincula con habilidades primarias: comprensión y fluidez verbal, facilidad con los números, memoria asociativa, visualización espacial, percepción y razonamiento.

El paradigma de la psicometría fundamenta que la inteligencia tiene 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, puesto que se tenía el convencimiento de que ni la experiencia, ni el aprendizaje, ni la educación influían de manera significativa en la capacidad innata del sujeto.

Una forma de representación de la inteligencia desde la psicometría, es el análisis estadístico que se muestra gráficamente a través de una Campana de Gauss, en ésta la mayoría de la población se ubica en el centro de la curva y la minoría en los extremos. De esta manera, se puede localizar casi en el centro a un 15.1% de la población con un CI entre 110 y 120 que corresponde a una inteligencia alta; a la derecha de este rango se ubica un 6.7% que presenta un CI entre 120 y 130 equivalente a una inteligencia superior; finalmente, en el extremo derecho, se encuentran aquellos sujetos con un CI muy superior (arriba de 130), correspondiendo al 2.2% de la población¹².

Esquema 1. Distribución estadística de la inteligencia mediante Campana de Gauss¹³.



¹² En la misma época, se consideraban los términos como "aprendizaje rápido" en lugar de promedio alto, como "superdotados" por inteligencia superior y "genios" en lugar de inteligencia muy superior.

¹³ Wechsler, D. (2005). Wisc – IV, Protocolo de registro. México: Manual Moderno.

Las principales críticas a este paradigma se centran en que omite procesos fundamentales, tales como la capacidad de aprender, los estilos de aprendizaje, las estrategias cognitivas, la creatividad y la capacidad para la resolución de problemas. En términos generales, no aporta una teoría que explique el funcionamiento intelectual ni los procesos implicados en él.

Paradigma de la Inteligencia Estructural o Estructura del Intelecto

Diferente al paradigma que promovía la idea de que un nivel superior de inteligencia aseguraba el éxito en los diferentes ámbitos de la vida, surge uno nuevo con las investigaciones de Joy Paul Guilford (1964)¹⁴, psicólogo originario de Nebraska, EUA, quien sostuvo que la inteligencia se constituye por un conjunto de aptitudes o funciones que procesan información en formas diferentes.

Así Guilford, siguiendo los postulados teóricos de Thorndike, respecto a las zonas de la inteligencia y la combinación de habilidades, que estaban en oposición al concepto del Factor G, desarrolla la Teoría de la Estructura del Intelecto que considera tres componentes: procesos, productos y contenidos. Cada uno de estos componentes debían estar presentes en cada tarea. La combinación de éstos daba como resultado 150 habilidades independientes.

Aunque autores como Thorndike y Thurstone¹⁵, que precedieron a Guilford, cuestionaron el principio del Factor G, 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.

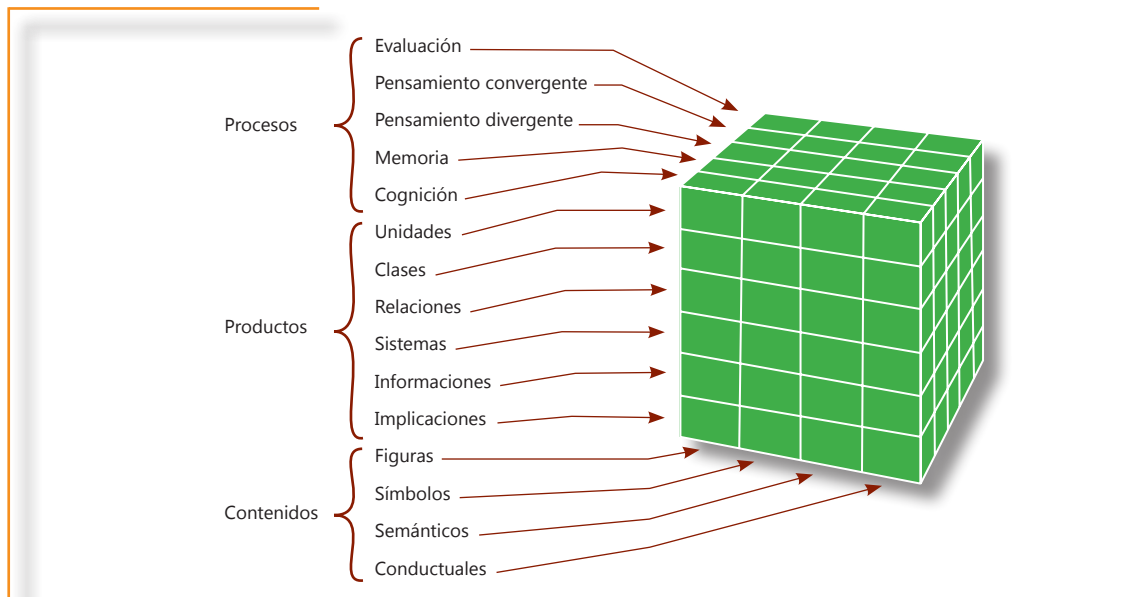
Desde la estructura del intelecto, Guilford clasificó el pensamiento en convergente y divergente. Para el pensamiento convergente hay sólo una solución correcta para cada problema o situación, por lo que este tipo de pensamiento busca respuestas convencionales, mientras que el pensamiento divergente, contempla varias opciones que llevan a soluciones múltiples, pudiendo ser todas correctas. Este segundo tipo de pensamiento busca entre varias alternativas la mejor respuesta y se caracteriza por su originalidad e inventiva.

Guilford explica la creatividad como una combinación de características que dan origen al pensamiento divergente, el cual comprende factores como la fluidez o habilidad de proponer una gran cantidad de ideas, la flexibilidad, habilidad que da la opción para elegir diferentes alternativas, la originalidad en la elaboración, que lleva a plasmar las ideas creativas, así como la apertura a nuevas experiencias, la curiosidad y la capacidad de especulación.

.....
¹⁴ **Guilford**, J. P. 1964. *Sicología General*, México, D.F., Diana.

¹⁵ **Baker**, H. J. Op. cit.

Esquema 2. Estructura del Intelecto¹⁶.



El esquema anterior, representa un proceso intelectual que, de acuerdo con Guilford (Romo, 1987), hace referencia a la actividad que realiza una persona para convertir la información en conocimiento. Mientras que un producto intelectual es la conformación u organización de la información según un orden de complejidad y el contenido se refiere al tipo de información con la cual se trabaja.

Paradigma Cognitivo

En este paradigma los autores analizan de manera cuantitativa y cualitativa los procesos y estrategias del pensamiento, el procesamiento de la información y la resolución de problemas. En ellos se implica la búsqueda, almacenamiento y aplicación de conocimientos y abordan las tareas académicas, las situaciones nuevas en contextos cotidianos y el estudio de la interrelación entre memoria, atención, percepción y lenguaje. Algunos autores como Robert Jeffrey Sternberg¹⁷, consideran a estos aspectos como *componentes* y reconocen que juegan un papel decisivo en las estrategias que desarrolla cada persona para enfrentar retos y problemas.

¹⁶ Romo, M. 1987. *Treinta y cinco años de pensamiento divergente: Teoría de la Creatividad de Guilford*. Estudios de psicología, p.p. 180.

¹⁷ Sternberg, R. 1986. *Las capacidades humanas, un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

En otra de sus obras, Sternberg¹⁸ explica la naturaleza de la inteligencia excepcional a través de su "Teoría Triárquica de la Inteligencia", la cual se compone de tres subteorías: la Componencial, la Experiencial y la Contextual.

- 🧑 *La Subteoría Componencial:* hace referencia a los mecanismos mentales que subyacen a la conducta inteligente, entre los que se encuentran los metacomponentes (orientados al qué hacer), los componentes de realización (orientados al cómo hacer) y los de adquisición de conocimientos (destinados a aprender información nueva).
- 🧑 *La subteoría Experiencial:* estudia la interrelación entre los componentes y el nivel de experiencia que el sujeto tiene o desarrolla para aplicarlos; incluye dos procesos: la habilidad para enfrentarse a situaciones nuevas y la habilidad para integrar o automatizar lo aprendido.
- 🧑 *La Subteoría Contextual:* analiza el uso de la inteligencia práctica o contextual, establece que el pensamiento inteligente se dirige a la adaptación del ambiente, a su modificación o a la selección de alternativas que mejoren el contexto.

Sternberg plantea tres tipos de habilidades: analíticas, sintéticas y prácticas y enfatiza que un elemento importante de la dotación reside en ser capaz de coordinar los tres tipos y en saber cuándo usar cada una de ellas. Menciona que los niños intelectualmente bien dotados suelen demostrar un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otros niños, en uno o más de los componentes de la inteligencia.

Bajo esta perspectiva, Hume¹⁹ 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.

.....

¹⁸ Sternberg, R. 1997. *Inteligencia exitosa: como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

¹⁹ Hume, Miriam. 2000. *Los Alumnos intelectualmente bien dotados*, Barcelona: EDEBE.

Paradigma del Rendimiento: habilidad, compromiso con la tarea y creatividad (Renzulli)

El paradigma orientado al logro o rendimiento, es representado por Joseph S. Renzulli²⁰, psicólogo estadounidense, quien se basó en una serie de investigaciones con sujetos sobredotados para determinar los elementos importantes en la definición y atención a estos individuos y elaboró la Teoría de los Tres Anillos.

Para Renzulli²¹, el comportamiento sobresaliente consiste en aquellas conductas que reflejan una interacción entre tres grupos básicos de rasgos: habilidad arriba del promedio y/o habilidades específicas, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los individuos capaces de desarrollar comportamientos sobresalientes son aquéllos que conjugan los tres grupos de rasgos y los aplican a cualquier área del desempeño humano. (Ver esquema 3)

La habilidad arriba del promedio comprende habilidades generales y habilidades 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. Éstas representan formas en las que el ser humano se expresa en situaciones de la vida real como la pintura, la fotografía y la composición musical, entre otras.

²⁰ Renzulli, J. 1978. *What Makes Giftedness: Reexamining a Definition*, Phi Delta Kappan.
²¹ Renzulli, J. 1984. *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence, Connecticut: Creative Learning Press, Inc.*



Un segundo tipo de rasgos se inscriben en la **motivación** por el conocimiento, expresada como **compromiso con la tarea**. Mientras que la motivación es usualmente definida en términos de un proceso energético general que dispara respuestas en los organismos, el **compromiso con la tarea** representa energía enfocada a un problema particular o área específica de desempeño y se caracteriza por manifestaciones de perseverancia, tenacidad, dedicación y confianza en la capacidad propia para llevar a cabo trabajos importantes.

En este paradigma, el tercer grupo de rasgos que caracteriza a los sobresalientes giran en torno a la creatividad, la cual implica habilidades como fluidez, flexibilidad, originalidad de pensamiento y elaboración. En este marco, la actividad humana se dirige al desarrollo de materiales o productos los cuales, al ser diseñados propositivamente para un fin, resuelven problemas de manera original.

Otros rasgos característicos de los sobresalientes son la apertura a la experimentación y la receptividad a todo lo que es nuevo y diferente en torno a ideas, acciones y producciones realizadas por la propia persona o por otros; generalmente, son curiosos, especulativos y audaces, dispuestos a correr riesgos en pensamientos y acciones, hasta el punto de no tener límites en el aprendizaje; son sensibles a los detalles, a las características estéticas de ideas y cosas; reaccionan a estimulaciones externas y a las ideas y sentimientos propios. En general, se caracterizan por ser productores de conocimiento, no consumidores del mismo.

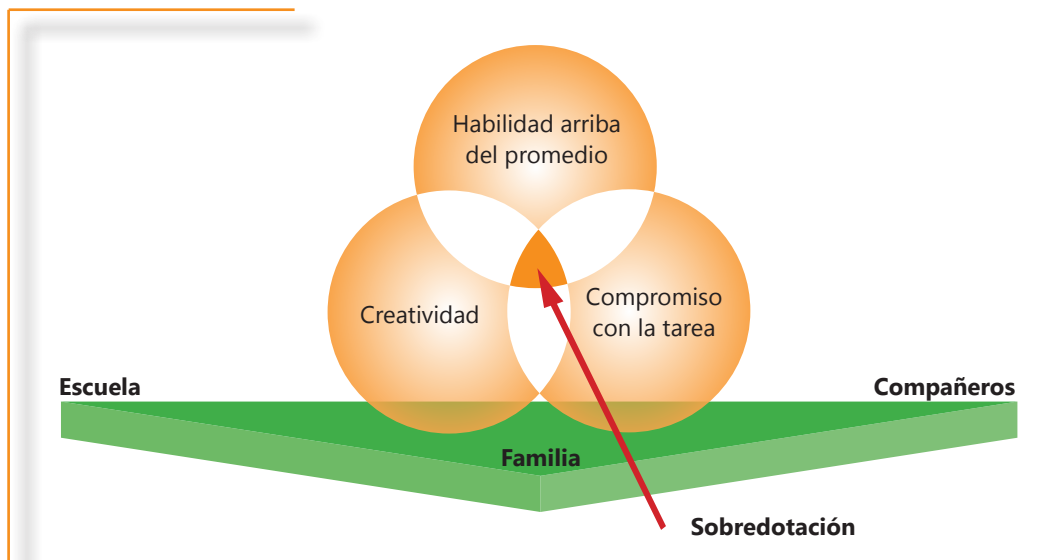
La Teoría de los Tres Anillos de Renzulli, plantea que los factores de personalidad y factores ambientales influyen en la superdotación; es decir, que los comportamientos sobresalientes tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos y en determinadas circunstancias. Esta propuesta es una de las más aceptadas y difundidas; consecuentemente, es considerada como punto de partida para el desarrollo de otros modelos teóricos de la sobredotación y de múltiples programas de atención.

Siguiendo los principios de Renzulli y de su Teoría de los Tres Anillos, Franz Josef Mönks²² sitúa al individuo en un contexto evolutivo y social añadiendo como factores determinantes de la sobredotación a la familia, a la escuela y al grupo de pares o amigos. Considera que un niño o una niña no pueden mostrar habilidades superiores si su entorno no es favorable.

Para Mönks, la superdotación es producto de la interacción y de la combinación de seis elementos: capacidad intelectual por encima de la media, creatividad, compromiso con la tarea, con la escuela, con la familia y con los compañeros. (Ver esquema 4)

.....
²² Mönks, F. y Mason, E. (2000) *Developmental psychology and giftedness: theories and research*, en K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Esquema 4. Teoría de la interdependencia triádica de la superdotación ²³.



Paradigma de las Inteligencias Múltiples (Gardner)

Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, nacido en Pensilvania, Estados Unidos de América, en 1943, define 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.

El paradigma de las inteligencias múltiples generó gran polémica entre los teóricos de la inteligencia, al señalar que había siete tipos de inteligencias independientes entre sí y, por lo tanto, cuestionaba el planteamiento vigente de que las habilidades intelectuales se podían agrupar y medir a partir de una sola puntuación. Es decir, sus principales aportaciones ponen en tela de juicio el concepto de inteligencia general, así como la medición de la capacidad intelectual a través del uso de pruebas psicométricas. Una de sus tesis centrales reconoce que el sustrato biológico y las características psicológicas (capacidades cognitivas) de la inteligencia, evolucionan en función de las condiciones familiares y sociales, así como de las oportunidades que el individuo encuentre a lo largo de su vida.

²³ Mönks y VanBoxtell 1988. Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En Pérez D., González D. y Díaz Y. *El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico cultural*. Revista Iberoamericana de educación. p. 15. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/952perez.pdf>

Además, propone el uso de evaluaciones en el medio natural y el análisis de producciones para identificar distintos tipos de inteligencia.

Howard Gardner formula en 1987 esta Teoría de las Inteligencias Múltiples en su publicación "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*"²⁴. En ella fundamenta que la interacción entre aspectos biológicos y contextuales posibilitan el desarrollo de siete diferentes tipos de inteligencias: lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Aclara, asimismo, que cada tipo de inteligencia tiene un perfil independiente y que en muchas de las tareas y demandas de la vida cotidiana se utilizan combinaciones de varias de ellas, por lo que no pueden catalogarse como tipologías puras.

Gardner señala que la inteligencia tampoco es independiente de la cultura que nos tocó vivir, sino que es el resultado de la interacción entre los intereses y potencialidades del sujeto y las oportunidades y limitaciones que caracterizan un determinado ambiente cultural.

De igual manera, plantea que la identificación de siete inteligencias no excluye que puedan existir otras, pues no pretende ser exhaustivo y apoya la noción de una visión pluralista de la inteligencia y no una que la restringe o la define en su totalidad. En una obra reciente²⁵, Gardner ofrece una aportación sustantiva a sus siete inteligencias al incorporar tres más: la inteligencia naturalista, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial.

Paradigma Sociocultural. La influencia de factores contextuales: el Modelo Psicosocial o de Estrella (Tannenbaum)

Este paradigma destaca sustancialmente la influencia de los factores contextuales, sociales y culturales en la valoración del potencial humano. Plantea que la superdotación y el talento se desarrollan 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 los teóricos del paradigma sociocultural, giran 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 sobredotación, entran en juego una serie de elementos que la determinan, limitan o potencian: la motivación, la emoción, las características del contexto y las del individuo.

.....
²⁴ Gardner, Howard. 1987. *Estructuras de la mente. La teoría de las Múltiples Inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

²⁵ Gardner, Howard. 2007. *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.

Uno de los planteamientos más reconocidos es el propuesto en 1986 y revisado en 1997 por Abraham J. Tannenbaum²⁶, conocido como *Modelo Psicosocial o de Estrella*. En este paradigma, la sobredotación se explica como la confluencia de cinco factores: habilidad general, aptitudes especiales, factores no intelectuales, factores ambientales y oportunidad. En cada factor se consideran dos dimensiones: una estática, en la que se contemplan elementos fijos y propios del individuo y una dinámica, en la que se ubican elementos cambiantes y un producto de la interacción con los contextos. También establece la necesidad de que se dé la interacción de todos los factores, misma que se denomina *coalescencia*. (Ver esquema 5)

Desde las aportaciones de Tannenbaum, es necesario tomar en cuenta dos supuestos:

- ✧ La creatividad es considerada como un producto de la interacción de los factores, no como un elemento de ellos.
- ✧ El sobredotado puede ser identificado sólo en la edad adulta, dado que depende de lo que la sociedad considere valioso.

Esquema 5. Modelo Psicosocial o de Estrella²⁷.



²⁶ Tannenbaum, Abraham J. 1997. *The Meaning and Making of giftedness*. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Hand Book of gifted education*, Boston. pp. 463.

²⁷ Ibidem.

A continuación, en el Cuadro N°.1, se presenta una mirada global de los paradigmas que han matizado el estudio de las capacidades y aptitudes sobresalientes, abordados en este capítulo.

Cuadro 1. Concepciones de la Inteligencia

Paradigma de la Genialidad Innata	La inteligencia es una característica innata, hereditaria, permanente y medida a través del método biométrico considerando: fuerza, tamaño del cráneo, etc.
Paradigma de la Psicometría	La inteligencia es el resultado del uso adecuado de funciones mentales, medida en función de un factor general de inteligencia, representado por un Coeficiente Intelectual (CI)
Paradigma de la Inteligencia Estructural	La inteligencia se constituye por un conjunto de aptitudes o funciones que procesan información de formas diferentes, dicho proceso se compone de tres dimensiones: operaciones, procesos y productos y dan como resultado el pensamiento convergente y divergente.
Paradigma Cognitivo	La inteligencia analiza el procesamiento de la información que implica la búsqueda, almacenamiento y aplicación de conocimientos para la resolución de problemas, valora la experiencia del sujeto, la adaptación, selección o modificación del medio.
Postura del Rendimiento	La inteligencia se constituye por un conjunto de aptitudes o funciones que procesan información de formas diferentes, dicho proceso se compone de tres dimensiones: operaciones, procesos y productos y dan como resultado el pensamiento convergente y divergente. Se retoman elementos de la inteligencia estructural y cognitiva para definir al sujeto sobredotado. Considera tres características básicas para determinar la sobredotación.
Paradigma de las Inteligencias Múltiples	Postula que existen diversos tipos de inteligencias y reconoce un sustrato biológico y capacidades cognitivas en la inteligencia, las cuales evolucionan en función de las condiciones familiares y sociales, así como de las oportunidades que el individuo encuentre a lo largo de su vida.
Paradigma Sociocultural	Destaca la influencia de actores contextuales, socioculturales en la valoración del potencial humano.
Genio:	Sujeto intelectual y físicamente muy superior al normal y al torpe, presuroso en la escuela, con mayores intereses sociales e intelectuales, con gran calidad para el liderazgo, estabilidad emocional y adaptabilidad social. Para esta postura el alto coeficiente intelectual no aseguraba el éxito escolar o en la vida adulta, tampoco un elevado nivel de creatividad. Para estas posturas el sujeto con un alto coeficiente intelectual aseguraba el éxito a lo largo de su vida.
Talento:	Es aquel que manifiesta un elevado nivel en cualquiera de las inteligencias propuestas, así como una combinación de éstas y que demuestre ser creativo y capaz de compensar sus puntos débiles, sacando provecho de sí.
Sobredotado:	Es el individuo en el que interactúan la capacidad general por encima de la media, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea, esta interacción se concreta en productos creativos.
Intelectualmente bien dotado:	Sujeto que tiene mayor capacidad para administrar sus recursos intelectuales de manera consciente, rápida y correcta, es capaz de poseer gran cantidad de información y destaca del resto de los de su edad.
Individuos con potencial sobresaliente:	Se desarrollan únicamente cuando la interacción entre los factores individuales y los sociales se dan de manera adecuada. Señala como determinantes las características de la familia y los contextos educativo, social y cultural, así como las oportunidades que se le presenten a la persona.





2. La Atención a las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Especial

A lo largo de su historia, la Dirección de Educación Especial ha fundamentado sus procesos de atención en el marco de las posturas teóricas paradigmáticas más progresistas e innovadoras de cada época. En cada momento, estas posturas han sentado sus bases en la educación especial para impulsar una lucha contra los prejuicios y para extender paulatinamente a colectivos más amplios, las oportunidades de la escolaridad obligatoria.

Un claro ejemplo de estas premisas, lo constituye la exigencia histórica, política, ética y educativa de atender a los sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes sobre bases teóricas de carácter socio-cultural y bajo el reconocimiento de la igualdad como posibilidad y realidad.

Para hacer posible y realizable la atención a los sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes, este apartado, aborda a través de un recuento histórico, el proceso de atención a partir de la década de los años 80 del siglo XX, en la entonces Dirección General de Educación Especial a través del Proyecto CAS, para arribar al panorama actual de la atención de esta población en la Dirección de Educación Especial.

2.1 Recuento histórico sobre la atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes en la Dirección General de Educación Especial: el Proyecto CAS

La década de los ochenta, proyectó las tareas de la educación especial en torno a cuatro principios psico-educativos: **1. Toda acción educativa debe basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones; 2. Es necesario individualizar la educación; 3. Se debe promover la normalización; y 4. Integrar la educación regular y la educación especial, como estrategia para lograr la normalización.**

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 iniciara 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 del Dr. Joseph Renzulli y en el Modelo de Talentos Múltiples propuesto por el Dr. Calvin W. Taylor²⁸, adaptado por la Dra. Carol Schlichter, quienes desarrollaron el modelo denominado *Talents Unlimited*²⁹.

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.

.....
²⁸ Calvin W. Taylor fue una figura importante en el estudio de la creatividad humana. Sus aportaciones más importantes se inscriben en las conferencias dictadas en la Universidad de UTAH y el enfoque de talentos múltiples. Fundó el Instituto de Investigación del Comportamiento en Creatividad (IBRIC por sus siglas en inglés) y dirigió 19 talleres de creatividad de verano para profesores.

²⁹ Talents Unlimited: es un modelo de enseñanza/aprendizaje que integra habilidades del pensamiento crítico y creativo en el currículum regular en el aula. Está basado en el trabajo del Dr. Calvin W. Taylor y adaptado por la Dra. Carol Schlichter, (Professor Emeritus, Multiple Abilities Program, University of Alabama). Consultado el 8 de junio de 2011 en: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=1839>

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 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.

Durante el ciclo escolar 1988-1989, integrantes del Proyecto CAS en el Distrito Federal realizaron visitas de asesoría y capacitación a Jalisco, Chiapas, Durango, Michoacán, Tlaxcala y al Estado de Oaxaca, en este último estado se instrumentó un plan para operar el Proyecto en un Centro Psicopedagógico.

El Distrito Federal fue escenario, en 1989, de varias actividades relevantes en torno a la atención de esta población escolar, entre las que destaca el "Primer Encuentro de Niños CAS". En este evento se dieron cita maestros y maestras de educación especial, maestros y maestras de escuelas regulares, alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes que presentaron sus investigaciones, proyectos y producciones creativas. Éstas se situaron en un amplio repertorio de temáticas que evidenciaron sus talentos e intereses.

En el ciclo escolar 1989-1990, se incorporaron al Proyecto CAS varias escuelas de tiempo completo que atendían a hijos de trabajadores de las Secretarías de Hacienda, Reforma Agraria y Desarrollo Social, así como del DIF, en estas escuelas y gracias a la amplitud de la jornada académica y a los recursos didácticos disponibles, se lograron resultados muy alentadores, en un breve lapso de tiempo.

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 un giro de ciento ochenta grados 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. Estas líneas se ubicaron en la reorganización

del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial³⁰.

Con base en la política educativa y en el marco normativo que detonó el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, además de los avances de la descentralización de los servicios, 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 currículum 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.

.....
³⁰ **Secretaría de Educación Pública**. 1992. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

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.

2.2. Panorama actual de la atención a la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, CAS en la Dirección de Educación Especial y sus implicaciones

El recuento histórico realizado en el apartado anterior, permite realizar un ejercicio reflexivo y retrospectivo que recupera los postulados del paradigma sociocultural y la experiencia de tres décadas de trabajo, primero en la Dirección General de Educación Especial y actualmente en la DEE. Este ejercicio evidencia 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 reconoce y asume su responsabilidad 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 (CAS) o dificultades para acceder y participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación del currículum de la educación básica, a través de los planteamientos del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE 2011) que fundamentan la implementación de estrategias metodológicas diversificadas para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas.

En este contexto del mundo de la información y del conocimiento y en el marco de los planteamientos del MASEE 2011, tiene sus bases la postura teórica y metodológica de la Dirección de Educación Especial que fundamenta la *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D. F.*

2.2.1. Conceptualización y postura

Sin duda una de las principales problemáticas no sólo en México sino en todo el mundo con respecto a la atención de los alumnos y alumnas con CAS, se relaciona directamente con la conceptualización de la inteligencia y de la sobredotación, del superdotado, de la aptitud sobresaliente o de las capacidades y aptitudes sobresalientes, sus implicaciones en la determinación de la forma de valorar e identificar a los alumnos y alumnas con esta condición y, lo que es más importante, sus implicaciones en la respuesta educativa que se oferte a esta población.

En este sentido, la DEE asume la conceptualización de *alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes*, a partir del reconocimiento y recuperación de los aspectos esenciales de cada uno de los paradigmas descritos en el apartado anterior, pero fundamentalmente sitúa sus acciones y actuaciones bajo el fundamento de los postulados del **paradigma sociocultural**, al reconocer que la interacción del sujeto con el ambiente determina y posibilita un alto desempeño.

Para la DEE, las capacidades y aptitudes son un potencial susceptible a ser desarrollado al máximo, a través de estrategias que pedagógicamente enriquezcan los contextos, en donde la mediación docente facilite la interacción entre los alumnos o iguales, entre los estudiantes y el docente y desde luego, entre el alumno y los contenidos, además de favorecer la interacción social con la escuela y la familia, para que las niñas, los niños y los jóvenes alcancen ampliamente el desarrollo de sus competencias.

Durante el desarrollo de este potencial, se ponen en juego situaciones que impliquen retos o desafíos, en donde la actuación de un sujeto sobrepasa de su grupo de referencia. Dicha actuación, regularmente va acompañada por actitudes de alta motivación y compromiso con la tarea, elementos que determinan la naturaleza de las capacidades y aptitudes sobresalientes.

En torno a estas premisas:

*... las capacidades y aptitudes sobresalientes son el resultado de un proceso en el que confluyen factores individuales, sociales y culturales tal como una alta cualidad intelectual que le permite al sujeto aprender, hacer uso de la información obtenida y dar una respuesta (mostrar un desempeño) cualitativamente de mayor calidad, por arriba de lo esperado. Dicha respuesta será **creativa, original y excepcional**, en una o en varias áreas del desempeño humano a partir de un contexto educativo, social, cultural y económico determinado.*

Por otra parte, la existencia de aptitudes supone que, al poseer el individuo determinadas cualidades, un contexto facilitador lo llevará a aprender. Es decir que: "La necesidad de aprender es el vehículo que determina el nivel y la trayectoria de la sobredotación intelectual"³¹.

2.2.2. Propósitos y objetivos

La Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D. F. tiene el propósito y los objetivos siguientes:

Propósito:

Brindar a las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes que asisten a las escuelas públicas de educación básica del Distrito Federal, una respuesta educativa que favorezca el óptimo desarrollo de su potencial, a través de la implementación de una metodología diversificada y pertinente.

Objetivos:

- ✧ Identificar a las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes a partir de la implementación de una estrategia integral en corresponsabilidad con los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
- ✧ Brindar una respuesta educativa oportuna que disminuya o elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, las alumnas y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- ✧ Ofrecer referentes técnico-metodológicos a los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico respecto a las estrategias diversificadas para la atención de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- ✧ Proporcionar orientación a los padres de familia o tutores, para que en colaboración con la escuela se determine una respuesta coordinada y acorde con las necesidades personales, escolares, sociales y familiares del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes.

.....
³¹ Calero, M.D., García-Martín y Gómez-Gómez, T. 2007. *El Alumnado con Sobredotación Intelectual*. España, Junta de Andalucía Cita de Jeltova y Grigorenco (2005). p 18.

- ✦ Promover la vinculación con instituciones afines a la educación para optimizar el trabajo de las escuelas respecto a la mejora de los procesos de gestión, al fortalecimiento de los profesionales de educación básica y a la continuidad de las estrategias para incidir en la transformación de las políticas, culturas y prácticas de la comunidad educativa en beneficio de la población escolar.

2.2.3. Caracterización de la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, CAS

El contenido de este apartado aporta elementos que permiten reconocer las cualidades o características que configuran la identidad de un alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes. Es importante enfatizar que la articulación de estos elementos se sitúa en las dinámicas e interacciones que se gestan en un grupo por lo que permite “hacer visibles” dos cuestiones sustantivas: la primera, implica la identificación –identidad- de un sujeto con capacidades y aptitudes sobresalientes; la segunda, proyecta la necesidad de identificar aquellas barreras al aprendizaje o la participación que limitan el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

Se considera necesario desde el inicio del abordaje de este tema, advertir sobre realidades de inequidad de género que aún continúan arraigadas en nuestro país y que en este ámbito de las capacidades y aptitudes sobresalientes se presentan de igual manera. Es decir que hay una tendencia cultural en la que gran parte de la población espera más altos desempeños de los niños que de las niñas y, en consecuencia, se les propicia a éstos, una mayor independencia tanto de pensamiento como de acción, mientras que en las niñas no se reconocen sus potencialidades y, por el contrario, con frecuencia se limita su libre participación, impidiéndoles el despliegue de su potencial. Esta situación no se puede soslayar en un marco de Educación para Todos y de Educación Inclusiva. Por ello, es necesario que tanto maestros y maestras, como las familias, reconozcan bajo los principios de la equidad y de la igualdad de oportunidades, estas capacidades y aptitudes sobresalientes de igual manera en los unos que en las otras.

Bajo esta premisa, es importante establecer algunas consideraciones previas:

En primer lugar, la caracterización o identidad de un alumno o alumna con capacidades o aptitudes sobresalientes se delimita en función de los roles que manifiestan y que se *evidencian* durante las interacciones con sus compañeros, compañeras y con el docente de grupo en lo cotidiano, incluidas

además, las interacciones que establecen con los contenidos o temáticas académicas y con él mismo o ella misma, como sujeto de aprendizaje. Es decir que, constituir la identidad de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes implica un trabajo profesional sumamente creativo, siempre abierto y en construcción permanente. En este sentido, en este apartado, los elementos, rasgos o cualidades expresados están constituidos tanto por lo que **es**, como por lo que aún **no es** característico en el alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En segundo lugar, estas alumnas o alumnos se distinguen por sus altos desempeños en comparación con el resto de sus compañeros de grupo. En este sentido, es importante enfatizar la precaución que deben tener las autoridades educativas, los maestros, maestras, padres y madres de familia para no "etiquetar" a estos menores cuidando no generar "falsas expectativas" en el aula, en la escuela, en su familia o en la comunidad en la que viven. Por esta razón, el proceso de identificación está vinculado no solo con la detección del alumnado con CAS, sino con las formas y procedimientos idóneos para comunicar a los padres de familia, a los docentes, a los directivos y al mismo alumno o alumna sobre su condición de "sobresaliente", con el fin de evitar respuestas inadecuadas (por ejemplo: generación de exigencias o presiones excesivas) en las familias o en el contexto escolar.

Existen múltiples posturas que definen la identidad de las alumnas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Para iniciar, se retoma la de Ellen Winner³², quien distingue tres características principales: **temprana madurez, deseo irreprimible por aprender y alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.**

- 1ª. **Muestran una temprana madurez.** Algunas de sus capacidades se desarrollan muy pronto, por lo que están "muy adelantados para su edad", es decir, que aprenden de forma más rápida y fácil. Siguen un "guión propio", aprenden a su manera o bajo su propio estilo de aprendizaje. Crean sus propias reglas y desarrollan estrategias creativas al resolver problemas o situaciones en torno a temas de su interés.

En este sentido, se hace énfasis en que la creatividad es una "cualidad" que se desarrolla en diferentes ritmos y momentos; esto implica que, en el aula, parte de esta población con CAS, aún no habrá desarrollado ampliamente sus procesos creativos. De ahí la importancia de promover actividades, juegos o ejercicios para favorecer su desarrollo para que puedan llegar a niveles de creatividad que transformen un campo o área del conocimiento humano.

.....

³² Landau, Erika 2003. *El valor de ser superdotado*. Madrid, Ministerio de Cultura y Deporte. pp. 64 a 67.

- 2ª. **Muestran un deseo irreprimible por aprender.** Es característico de estos niños, niñas y jóvenes, manifestar una motivación intrínseca, un interés obsesivo por el aprendizaje, una alta capacidad de concentración y el deseo de dominar un tema de su interés. Les agrada o les “apasiona” ser expertos o expertas en la materia. Llegan a estados vivenciales óptimos en los que se concentran intensamente en aprendizajes sobre temas de su interés y se desconectan u olvidan de todo lo que está a su alrededor.
- 3ª. **Muestran alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.** Cuentan con una gran capacidad para experimentar y jugar con sus ideas y conocimientos y encuentran nuevas formas de relacionarlas, de organizarlas y de darles forma, además de que todo lo que emprenden lo realizan con gusto. Disfrutan al resolver los retos que se les presentan; hacen pruebas, experimentan, ensayan y son persistentes en solucionar y no volver a cometer ningún “error” que identifiquen o que les sea marcado. Para esta población, aprender es un placer; son curiosos y curiosas, pues quieren saberlo todo: conocer cómo funciona una máquina o los aparatos a su disposición, hacer pruebas, armar y desarmar objetos, preguntar o cuestionar el por qué de las cosas y de los hechos sociales e históricos, de la injusticia o de las desigualdades sociales o sobre el origen del universo, de las estrellas o de los planetas e incluso se hacen cuestionamientos filosóficos (por ejemplo: “hacia donde avanzará la humanidad”). Esta curiosidad es una motivación para crear, investigar y experimentar, es una fuente inagotable de interés y enriquecimiento de sus vidas.

Dolores Prieto S.³³, elabora un planteamiento que permite diferenciar y comparar las características de los niños y niñas con capacidades y aptitudes sobresalientes y las características de los sujetos que, sin tener CAS, poseen o exhiben un talento específico, tal como se muestra en la siguiente tabla:

.....

³³ Prieto S., Ma. Dolores y Castejón, Costa 2003.- *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Ed. Aljibe. pp. 18 a 25.

Cuadro 2. Características Comparativas entre las Capacidades y Aptitudes sobresalientes y el Talento Específico

PERSONA CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES	PERSONA CON TALENTO ESPECÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> Alta capacidad intelectual y rendimiento. Alto nivel de creatividad. Persistencia para permanecer en el desarrollo de una tarea y concretar un producto (Renzulli, 1977). 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta un potencial biopsicológico precoz en cualquier especialidad existente en una cultura. Muestra habilidades extraordinarias y especialización en campos concretos: arte, música, deportes, teatro, etc. (Gardner, 1993).
<ul style="list-style-type: none"> Estructura cognoscitiva y de capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta una combinación de elementos cognitivos que lo hace especialmente apto para una determinada temática o área del saber.
<ul style="list-style-type: none"> Excepcionalidad intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> Se manifiesta por <i>vía de la inteligencia o por vía de la habilidad</i>.
<ul style="list-style-type: none"> Máxima capacidad para procesar la información y actuar de manera independiente en dominios específicos o de las áreas del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Característico del talento: la <i>especificidad</i> (conjunto concreto de destrezas y aptitudes para dominar la información en un campo o área concreta del saber (Gardner, 1993; Genovard y Castelló, 1998).
<p>La gran mayoría de los alumnos y alumnas con talento, suelen ser personas con capacidades y aptitudes sobresalientes.</p>	

Adaptado de Prieto Sánchez Ma.Dolores.

Una última postura en torno a la identidad o caracterización del sujeto con capacidades y aptitudes sobresalientes, es la construida por María Victoria Reyzábal³⁴. Para esta autora, el conjunto articulado de las características o cualidades que se presentan en el siguiente cuadro configuran la identidad del alumnado sobresaliente:

.....

³⁴ **Reyzábal**, María Victoria. 2011. "Reflexiones en torno al mundo emocional del alumnado sobresaliente". Conferencia Magistral en el Tercer Encuentro Internacional: "La educación básica en un contexto inclusivo". México. Dirección de Educación Especial.

Cuadro 3. Identidad del alumnado sobresaliente

<ul style="list-style-type: none"> Adquisición y retención rápida 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para sintetizar u organizar cosas o conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionamiento de las reglas o métodos de enseñanza tradicionales
<ul style="list-style-type: none"> Actitud activa para investigar y opinar 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para abstraer, sintetizar, analizar, deducir, inducir, comparar 	<ul style="list-style-type: none"> Puede mostrarse dominantes o indiferentes
<ul style="list-style-type: none"> Curiosidad intelectual, motivación intrínseca 	<ul style="list-style-type: none"> Suma de preguntas desconcertantes, obstinación en ideas propias o tareas atractivas 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de criterios propios de organización
<ul style="list-style-type: none"> Impaciencia con los otros 	<ul style="list-style-type: none"> Opinión argumentativa o multiplicidad de matizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Riqueza de vocabulario
<ul style="list-style-type: none"> Buena expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> Suelen aburrirse en el salón de clase tradicional. Rechazo de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> Contrariedad ante las interrupciones
<ul style="list-style-type: none"> Gran información en temas complejos para su edad 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de preguntas constantes o provocativas 	<ul style="list-style-type: none"> Inconformismo
<ul style="list-style-type: none"> Imaginación y creatividad, gusto por experimentar cosas nuevas, originalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden rechazar las explicaciones que se les dan, cuestionan lo convencional y establecido 	<ul style="list-style-type: none"> Mala asunción de la crítica o el rechazo
<ul style="list-style-type: none"> Posible utilización del lenguaje para exhibirse o justificarse 	<ul style="list-style-type: none"> Concentración profunda, atención duradera en áreas de su interés 	<ul style="list-style-type: none"> Desacato ante la injusticia
<ul style="list-style-type: none"> Independencia, por lo que prefiere el trabajo individual (individualismo) 	<ul style="list-style-type: none"> Desatención a cuestiones impuestas (horarios, tareas, equipos...) 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de esfuerzo
<ul style="list-style-type: none"> Uso de la ironía y hasta del sarcasmo. Humor corrosivo para descalificar u ofender 	<ul style="list-style-type: none"> Posible rechazo de padres, profesores o compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> Aprenden antes porque son más rápidos
<ul style="list-style-type: none"> Muestran capacidad de liderazgo y saben ejercerlo con decisión 	<ul style="list-style-type: none"> Gustan de la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> Muestran pensamiento divergente
<ul style="list-style-type: none"> Pueden resultar más innovadores 	<ul style="list-style-type: none"> Pueden intentar dominar a los demás o aislarse de compromisos grupales 	<ul style="list-style-type: none"> Corren peligro de divagar por ramificar demasiado sus pensamientos
<ul style="list-style-type: none"> Posibles deficiencias en el uso del código escrito 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilidad, empatía, ansia de justicia, deseo de ser aceptado 	<ul style="list-style-type: none"> Tenacidad

A partir de este recorrido por las diversas posturas que caracterizan y configuran la identidad del alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes, es importante advertir que la Dirección de Educación Especial las sintetiza a través del siguiente gráfico³⁵ con la intención de generar una mirada común y compartida con los docentes de los servicios, pero fundamentalmente para avanzar en un diálogo con los niveles y modalidades de la Educación Básica en la atención educativa de esta población.

Esquema 6. Aproximación a las características del niño o niña con capacidades y aptitudes sobresalientes



³⁵ Diseñado en la DEE.

2.2.4. Estrategia de atención

La Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes de la Dirección de Educación Especial desarrolla una metodología diversificada y pertinente que articula tres líneas sustantivas:

- 1ª. **Identificar** a la población escolar con capacidades y aptitudes sobresalientes a partir de la implementación de una estrategia integral, tanto en el momento inicial del año escolar, como de manera permanente.
- 2ª. Ofrecer una **respuesta educativa**, como responsabilidad institucional, que sea pertinente y adecuada a las necesidades de los alumnos y las alumnas con CAS, en corresponsabilidad con la escuela regular.
- 3ª. Dar **seguimiento** al trabajo educativo de la población escolar identificada con CAS para recuperar información cuantitativa y cualitativa sobre sus logros de aprendizaje y estar en posibilidad de proponer estrategias de mejora que favorezcan sus procesos de aprendizaje.

Estas líneas sustantivas articulan acciones específicas orientadas a ofrecer referentes técnico-metodológicos a los docentes, directivos y personal de apoyo, a proporcionar orientación a los padres de familia o tutores y a promover la vinculación con instituciones afines a la educación.

Bajo estos planteamientos, el **Cuadro 2** proyecta la *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D. F.* con la intención de tener una visión global y sistémica y, al mismo tiempo, como referente para orientar las acciones y actuaciones de los docentes en la práctica cotidiana. Como se observa, estos aspectos conforman los elementos constitutivos de la estrategia de atención a la población con CAS, por lo que, cada uno de ellos serán desarrollados en detalle a lo largo de la presente publicación.

Cuadro 4.- Estrategia de Atención.

Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.		
IDENTIFICACIÓN		
Identificar a aquellos alumnos y alumnas de la educación básica en el Distrito Federal con capacidades y aptitudes sobresalientes	Fase 1.- Identificación de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. ★	DEE-CROSEE-USAER
	a) Identificación de altos desempeños a través del sistema IdeA-CAS b) Identificación de altos desempeños en la acción a través de la intervención cotidiana (permanente)	
	Fase 2.- Exploración de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. ★	
	Evaluación Inicial (USAER)	
RESPUESTA EDUCATIVA		
Propiciar a través del trabajo colaborativo con el personal de la escuela regular una respuesta educativa pertinente a las necesidades de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.	Enriquecimiento de los Contextos de Interacción ★	ESCUELA-USAER
	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje • Filosofía para Niños • Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA) 	
	Vinculación Institucional ★	
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades Extracurriculares 	
	Acreditación, Certificación y Promoción Anticipada ★	
	<ul style="list-style-type: none"> • Admisión temprana a un nivel educativo • Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo 	
SEGUIMIENTO		
Recuperar información cuantitativa y cualitativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas para proponer estrategias de mejora que favorezcan sus procesos de aprendizaje. Seguimiento sobre el impacto de las acciones implementadas.	Técnico Pedagógico	DEE-CROSEE-USAER
	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la Escuela, Carpetas de Aula y Escuela 	
	Operativo	
	<ul style="list-style-type: none"> • DEE - CROSEE's - ENLACES TÉCNICOS 	
★ PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA		





3. La identificación de la población escolar de Educación Básica con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

La identificación de los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la Educación Básica, pone de manifiesto el carácter ético y la responsabilidad institucional por impulsar el respeto y cumplimiento de su derecho a la educación, por comunicar y sensibilizar a las comunidades educativas en torno a los principios de la justicia y la equidad, por generar las acciones y estrategias pertinentes para minimizar o eliminar las barreras a las que se enfrentan en los contextos –escolar, áulico y socio-familiar-, pero fundamentalmente por promover un proceso de atención educativa con calidad, como imprescindibles para su plena inclusión en la escuela y en la sociedad.

Como ha sido señalado en el apartado 2, las concepciones teóricas acerca de los sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes, determinan por una parte, los rasgos, componentes, factores y características de un niño o niña con CAS y, por otra parte, definen también, las técnicas, los métodos e instrumentos para su identificación.

Las investigaciones en torno a los métodos y técnicas de identificación, han transitado de considerar únicamente la puntuación del coeficiente intelectual como medida absoluta y como único referente de las capacidades y aptitudes sobresalientes, hasta una perspectiva que valora el desempeño, los talentos, las conductas, las habilidades y las aptitudes, reconociendo que estos aspectos se manifiestan en determinados momentos y circunstancias como resultado de la interacción entre el alumno o alumna y sus diferentes contextos (escolar, áulico y socio-familiar).

Los métodos de identificación pueden ser *cuantitativos* o *cualitativos* (ver tabla). En los primeros, realizados con **instrumentos objetivos**, se emplean escalas numéricas cuyos resultados pueden ser fácilmente comparados entre sí, tal como sucede con el uso de las pruebas psicométricas. En el caso de los métodos cualitativos, realizados con **instrumentos subjetivos**, se emplean técnicas como la **nominación** y la **autonominación** del alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes, tal como se muestra en la tabla siguiente:

Cuadro 5. Instrumentos Objetivos e Instrumentos Subjetivos para la identificación de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

OBJETIVOS (Cuantitativos)	SUBJETIVOS (Cualitativos)
<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas psicométricas • Calificaciones escolares • Pruebas de rendimiento académico • Exámenes de acceso • Concursos científicos o artísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Nominaciones • Autonomiación • Listas de características • Cuestionarios • Entrevistas • Pruebas de personalidad y de interés ...

En cualquier caso, el proceso de identificación a través de diversos métodos, técnicas e instrumentos, así como la posterior respuesta educativa, necesariamente deben ser congruentes con la forma de entender y de concebir las capacidades y las aptitudes sobresalientes. Es por ello que en este sentido y en el marco de la educación inclusiva, la Dirección de Educación Especial diseña el proceso para la identificación de la población escolar con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del Distrito Federal que trasciende la estrategia de colocar una “etiqueta” al alumno o alumna con base en un puntaje de coeficiente intelectual y avanza hacia una identificación sustentada en una concepción amplia, flexible y multifactorial de las capacidades y aptitudes sobresalientes que considera las necesidades educativas de las alumnas y los alumnos, su desenvolvimiento en los contextos áulico, escolar y sociofamiliar y que hace uso de técnicas conceptualmente congruentes con el planteamiento teórico, tales como la nominación, la autonomiación y la evaluación inicial de la USAER.

Esta mirada del proceso de identificación pone de manifiesto que *“es fundamental transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades”*³⁶.

La identificación, como el primer paso para brindar a las alumnas y los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes una respuesta educativa oportuna, pertinente y diversificada, plantea una etodología de corte cualitativo que consta de dos fases:

.....

³⁶ Machado, Ana Luisa. en Benavides, M. et. al. 2004. *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, UNESCO, Santiago, Chile. p. 9.

La primera se fundamenta en un enfoque *diferencial* y consiste en aplicar instrumentos específicos para cada nivel educativo, mismos que han sido diseñados en la DEE, lo que permite identificar al alumnado potencialmente sobresaliente a partir de un proceso de nominación o de autonominación, a través del recurso tecnológico creado por la Dirección de Educación Especial llamado **Sistema IdeA-CAS** o de la identificación en la acción, es decir, durante la acción cotidiana.

La segunda fase se fundamenta en un enfoque *individual* y consiste en efectuar una serie de acciones orientadas al conocimiento profundo o pormenorizado de estos alumnos y alumnas en función de sus competencias, sus necesidades educativas y de la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan, ésto involucra una exploración de las capacidades y aptitudes sobresalientes de la población identificada con la finalidad de ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, lo que se consigue a partir de la Construcción del Análisis Contextual que la USAER realiza en las escuelas.

En este sentido, el desafío para los profesionales de la DEE consiste en plantear y operar un proceso de identificación inclusivo, dinámico y flexible en el que participen todas las alumnas y los alumnos del grupo, que considere todas las áreas del desempeño humano en las que se expresan las capacidades y aptitudes sobresalientes y fundamentalmente, las que competen a los campos de formación del currículum de la educación básica.

Este Proceso de Identificación, se caracteriza por tres cualidades básicas: es **contextual, cotidiano y permanente**:

- 🧑 **Es contextual**, porque reconoce toda la gama de relaciones que se establecen entre el alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes y los contextos en los que se forma (escolar, áulico y sociofamiliar).
- 🧑 **Es cotidiano**, porque la información que se obtiene en torno al desempeño sobresaliente del alumno o alumna parte de las actividades que realiza en la cotidianidad, en el día a día de la vida escolar y familiar.
- 🧑 **Es permanente**, porque el proceso de identificación no se “cierra” en un momento dado del ciclo escolar. Permanece siempre abierto para poder incorporar a alumnos o alumnas con CAS pues se sabe que las CAS no se manifiestan en todo momento. Hay que estar atentos para poderlas detectar en el instante en que éstas se evidencien.

Bajo esta consideración, los siguientes apartados describen ambas fases que se implican en el momento de identificación de los alumnos y las alumnas con CAS.

3.1. Fase 1: la identificación de la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes: estrategias e instrumentos

El propósito de la Fase 1 consiste en identificar los alumnos o alumnas potencialmente sobresalientes y en distinguir las áreas de desempeño o campos de formación del currículo de la Educación Básica en los que se manifiestan sus capacidades.

La identificación se realiza a través de dos alternativas o posibilidades, en función del momento del ciclo escolar en que este proceso se realiza y de las técnicas utilizadas para tal efecto:

A. Identificación de Altos Desempeños a través del Sistema IdeA-CAS, o,

B. Identificación del alumnado con CAS en la acción, es decir, durante el transcurso del ciclo escolar.

En las secciones que se presentan a continuación se verán las características particulares de cada una de estas alternativas.

3.1.1. Identificación de altos desempeños a través del Sistema IdeA-CAS

La identificación de altos desempeños a través del *Sistema IdeA-CAS* es un software diseñado y desarrollado en la Dirección de Educación Especial para ser utilizado en línea desde de cualquier computadora. En él se incorporan una serie de instrumentos también diseñados ex profeso en la DEE, que se aplican diferenciadamente para cada nivel de la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria. La construcción y aplicación de dichos instrumentos se sustenta en técnicas sociométricas de nominación y autonominación.

La *nominación*, como su nombre lo indica, es un sistema en el que otros u otras (alumnos, alumnas, padres, madres de familia, docentes) "nombran" a un niño, niña o joven como persona que destaca

en uno o varios campos de formación o área de desempeño comparado con los demás de su grupo o edad. Esta nominación se basa en el conocimiento que tiene quien nomina, sobre el sujeto en cuestión y en el reconocimiento social, al estudiante o los estudiantes cuyo desempeño consideran que es significativamente "superior" al de su grupo.

En el caso de la *autonominación*, su descripción es similar, pero quien nomina es el propio alumno o alumna, a partir de identificar y reconocer su desempeño sobresaliente en función de sus intereses y del dominio que tiene respecto a sus competencias en general o a un tema específico, además de su interés por llegar siempre "más allá" de lo "requerido".

La DEE tomó como referente central el currículo de la educación básica para la construcción de los reactivos de cada instrumento. Se realizó, en primera instancia, un análisis curricular en cada nivel educativo, en torno a los campos de formación, el perfil de egreso, las áreas de desempeño del currículum y en secundaria específicamente, fueron consideradas también las asignaturas y los ejes temáticos del primer grado.

Posteriormente se estableció una correlación entre estos elementos curriculares y las áreas en las que se manifiesta el potencial sobresaliente (lingüística, científica, socioafectiva, artística y deportiva) obteniendo de este ejercicio de análisis una tabla de correlación para cada nivel³⁷, en las cuales se fundamentó la determinación de cada uno de los reactivos.

La trascendencia de este ejercicio de correlación se ubica en la traducción de las competencias específicas de cada nivel educativo en reactivos especialmente diseñados y que en su conjunto conforman el instrumento para la identificación de altos desempeños.

Bajo estas consideraciones, "**Lo que sé de mi hijo (a)**" es el instrumento que se aplica en el **nivel preescolar**; está formado por 24 reactivos y para cada uno de ellos se plantean tres opciones de respuesta (Menos que otros niños de su edad, Igual que otros niños de su edad o Más que otros niños de su edad). El cuestionario contiene también una serie de instrucciones claras y precisas que facilitan la nominación del alumno o alumna.

Para clarificar el proceso de construcción de los reactivos de este instrumento, se toma como ejemplo la correlación establecida entre el área de *desempeño* lingüístico y el *campo de formación* de lenguaje

.....

³⁷ Ver anexos.

y comunicación, en el que es posible ubicar como parte de *lenguaje oral*, la *competencia específica* definida como: "Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral", en la que se sustenta el reactivo número 2. *Le agrada escuchar y compartir relatos e información con los demás, que él mismo indaga.*

El *cuestionario* se aplica a los padres de familia o tutores de las alumnas y los alumnos de la totalidad de los grupos de segundo grado del jardín de niños participante. Son ellos, quienes *nominan* a su hijo o hija como potencialmente sobresaliente, en este proceso, se propone que sean los maestros o maestras de apoyo de la USAER o del CAPEP quienes lo apliquen y realicen el registro de la información proporcionada por los padres o tutores.

El padre, madre o tutor responde en el Sistema IdeA-CAS el cuestionario marcando en cada reactivo una de las tres opciones de respuesta, de acuerdo con la que describa mejor las características, gustos e intereses de su hijo o hija, en relación con su grupo de referencia (familia, comunidad y/o escuela).

El instrumento "**Adivinanzas en el Aula**" se aplica en **primaria**, consta de 16 reactivos y de las instrucciones de llenado respectivas. Un ejemplo del proceso de construcción de los reactivos que lo conforman, es la correlación que se estableció entre el área de desempeño científico, el campo de formación de exploración del mundo natural y social y la asignatura de ciencias naturales, en la que se ubica la competencia específica "Toma decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención", de la que deriva la construcción del reactivo número 1. *A esta persona le interesa el estudio de las plantas y los animales, además de que se preocupa por el cuidado de ellos.*

El cuestionario se aplica a todos los alumnos y alumnas de todos los grupos de 3°, 4° y 5° grado de las escuelas participantes; cada uno de ellos responde el cuestionario en un equipo de cómputo a través del Sistema IdeA-CAS y se sugiere que sean los maestros de la USAER quienes lo apliquen haciendo uso del Aula de Medios de la escuela. Cada reactivo está planteado a manera de adivinanza, lo cual implica que, para responder o solucionar el reactivo, el alumno o alumna escoge (nombra) de la lista de nombres de sus compañeros, a uno o dos de ellos, que serán quienes crea que posee las características en cuestión mismas que siempre harán alusión a un desempeño sobresaliente.

Finalmente, al nivel de secundaria para la autonominación en el Sistema IdeA-CAS le corresponde el cuestionario "*Descubriéndome*", formado por tres bloques de 24 reactivos cada uno. El primer bloque explora la funcionalidad o el conocimiento práctico, el segundo atiende al dominio y finalmente el tercero al interés del estudiante. Los tres bloques cuentan con las instrucciones de llenado respectivas.

A manera de ejemplo, el reactivo número 6. *Puedo resolver con facilidad los problemas de álgebra. Identifico con facilidad el procedimiento a seguir*, fue determinado a partir de establecer la correlación entre el área de desempeño científico, el campo de formación de pensamiento matemático y la asignatura de matemáticas con su eje temático correspondiente al sentido numérico y pensamiento algebraico.

Puesto que el cuestionario se basa en la *autonominación*, cada reactivo hace referencia a una actividad en función de la cual el alumno o alumna señalará una de las cinco opciones de respuesta (Definitivamente sí, Probablemente sí, Indeciso, Probablemente no o Definitivamente no), en función de aquella que mejor lo describa.

El cuestionario se aplica a *todos* los alumnos y alumnas de todos los grupos de *primer grado* de las escuelas secundarias diurnas participantes, cada uno de ellos lo responde en línea en un equipo de cómputo, por lo que se sugiere que su aplicación se realice en el Aula de Medios de la escuela.

Los cuestionarios de los tres niveles educativos, contienen también reactivos a los cuales el maestro o maestra del grupo (en preescolar o primaria) y el tutor de grupo (en secundaria) deberá responder para *nominar* al estudiante o a los estudiantes más destacados del grupo, tomando como referencia su desempeño en cada una de las actividades escolares y extraescolares, indicando su nombre así como el campo o los campos de formación de la educación básica en los que destacan significativamente.

A manera de resumen, en la siguiente tabla se concentra la información correspondiente a los instrumentos del Sistema IdeA-CAS para la identificación de altos desempeños, especificando el nivel educativo al que están dirigidos, el nombre del instrumento, a quiénes se aplica y por quién es aplicado.

Cuadro 3. Identidad del alumnado sobresaliente

	Nivel Escolar	Instrumento	Aplicado a:	Aplicado por:
1.	Educación Preescolar	Cuestionario: <i>"Lo que sé de mi hijo(a)"</i> ,	Padres/madres de familia o tutores de alumnas/ alumnos de 2° de preescolar	Maestros o maestras de apoyo de la USAER o de CAPEP
2.	Educación Primaria	<i>"Adivinanzas en el Aula"</i>	Alumnos y alumnas de 3°, 4° y 5° grados	Maestros o maestras de apoyo de la USAER
3.	Educación Secundaria	<i>"Descubriéndome"</i>	Alumnos y alumnas de 1er grado de secundaria	Maestros o maestras de apoyo de la USAER

Con el fin de complementar lo anterior con información pertinente relacionada, se agrega que, para implementar la aplicación de los cuestionarios, la DEE integró en el diseño del software **Sistema IdeA-CAS**, dos niveles de nominación: la nominación entre pares y la nominación de los docentes.

En este sistema y utilizando el aula de medios de la escuela, el maestro o maestra de la USAER ingresa a la computadora sus datos generales (nombre, CURP y dirección de correo electrónico) y crea una contraseña personal, registra también los datos generales de la escuela y captura los datos de todos los alumnos y alumnas de cada grupo (nombre, apellido, CURP).

Una vez que el sistema cuenta con esta información, es posible proceder a la aplicación de los cuestionarios. Cuando los padres o madres de familia (preescolar) y todos los alumnos, alumnas de un grupo (primaria y secundaria) han concluido el llenado de su formulario, el sistema de manera automática realiza un análisis de los datos recabados. (En el anexo 4 se detallan las características tecnológicas de este sistema).

El análisis resultante, permite determinar:

- ✎ A los alumnos o alumnas *altamente nominados* en todos o en varios de los campos de formación y/o áreas de desempeño,
- ✎ A los alumnos o alumnas nominados sólo en un campo de formación o área de desempeño.

Una vez identificados los alumnos y alumnas potencialmente sobresalientes a través de este Sistema, el maestro o maestra de grupo en colaboración con el maestro o maestra de apoyo de la USAER inicia la fase de **exploración** de las capacidades y aptitudes sobresalientes y la planeación de una respuesta educativa adecuada para favorecer el desarrollo óptimo del potencial del alumnado y para enriquecer el proceso de enseñanza en las áreas que requieran ser fortalecidas en el aula.

La identificación del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes definida en la presente estrategia no pretende constituirse en un proceso distinto al realizado por las USAER en la construcción del Análisis Contextual que realiza en las escuelas; por el contrario, representa una posibilidad para complementar y enriquecer la información obtenida de ese análisis. En este sentido, en educación primaria se realizará la aplicación de los instrumentos durante la segunda quincena del mes de mayo, en el entendido de que para este periodo el nivel de interacción entre los compañeros del grupo, permite el reconocimiento amplio y profundo acerca de las competencias y desempeños entre iguales, aspecto indispensable para la nominación entre pares. Así mismo la nominación realizada por el maestro de grupo se fundamenta, entre otros aspectos, en el conocimiento del logro académico de sus alumnos y alumnas. Para el caso de preescolar y secundaria el proceso de identificación se realizará durante el mes de septiembre a la par del Análisis Contextual de la USAER sin que ello represente olvidar la permanencia como una de las características del proceso de identificación.

De la aplicación y del análisis de los resultados derivados de estos instrumentos, se obtiene información relevante para el reconocimiento general de los estudiantes, del grupo y de la escuela con respecto a las tendencias del potencial de las capacidades y aptitudes sobresalientes.

3.1.2. Identificación de altos desempeños en la acción, a través de la intervención cotidiana o identificación permanente

El carácter *cotidiano y permanente* de la identificación de los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes se sustenta en la evaluación continua del aprendizaje que realiza el docente de grupo en colaboración con los profesionales de la USAER (maestro o maestra de apoyo, maestro o maestra de comunicación, psicología, trabajo social) durante el transcurso del ciclo escolar.

Esta evaluación permite reconocer a aquellos alumnos o alumnas que evidencian *altos desempeños en la acción*.

La *identificación* de estos alumnos o alumnas toma como referente la manifestación de su desempeño en proyectos y exposiciones, en su expresión artística y deportiva, e incluso en sus resultados obtenidos en evaluaciones escritas u orales, entre otros.

En este sentido, la caracterización de los *alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes* representa un referente que se suma a los anteriores para explorar el tipo de relación que el alumnado establece con el conocimiento, con sus pares y con los adultos en general tanto en el aula, como en la escuela y con la familia.

Prestar atención a la expresión de las cualidades o características que configuran su identidad así como a las condiciones que en los contextos se manifiestan como barreras para el aprendizaje y la participación, permite situar la intervención de la USAER en un trabajo conjunto, responsable y comprometido, orientado a la minimización o eliminación de esas barreras y a la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo máximo de su potencial.

Una vez que el docente de grupo y/o los profesionales de la USAER, han identificado en la acción, al alumnado potencialmente sobresaliente, es necesario realizar una exploración más detallada y minuciosa de sus capacidades y aptitudes sobresalientes con miras a planear una respuesta que establezca las condiciones para favorecer el desarrollo máximo de sus potencialidades y que responda a sus necesidades educativas.

3.2. Fase 2. Exploración de las Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la población escolar de educación básica

La mencionada fase de exploración de las capacidades y aptitudes sobresalientes tiene su razón de ser en profundizar en el conocimiento de los estudiantes identificados previamente como potencialmente sobresalientes, para reconocer su forma de interacción en los contextos y sus necesidades educativas, así como para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan.

Si los alumnos o alumnas fueron identificados a través del Sistema Idea-CAS, la fase de exploración coincide con el primer momento del Proceso de Atención de la USAER³⁸: la Construcción del Análisis Contextual. La información que se recupera en este primer momento de trabajo permitirá a los profesionales de la Unidad, establecer una correlación entre los resultados obtenidos a través del Sistema Idea-CAS y la información recuperada del análisis de los contextos escolar, áulico y socio-familiar para confirmar las capacidades y aptitudes sobresalientes del alumnado.

Cada rubro del análisis contextual ofrece elementos relevantes que posteriormente permiten fundamentar la respuesta educativa para el alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes pues representa un proceso que se concreta a partir de la reflexión y evaluación permanente y no sólo es una descripción de las características de cada contexto, sino que articula el análisis de la realidad educativa y sus implicaciones para el aprendizaje de los alumnos.

Cuando los alumnos y las alumnas se identifican en la acción de la práctica docente, la fase de exploración se realiza a través del proceso de evaluación continua y permanente que realiza el profesor de grupo en colaboración con los profesionales de la USAER.

El momento de identificación del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes en los niveles de Educación Básica constituye un detonante en la estrategia de atención para establecer colegiadamente una respuesta educativa pertinente y acorde a las necesidades educativas de esta población; es además un referente para que la respuesta educativa se nutra de un sentido de mejora y cambio que se evidencia en la acción corresponsable de los profesionales de la USAER y de la escuela regular; también es un momento sustantivo para animar la reflexión y la toma de decisiones a través de una filosofía de trabajo basada en la colaboración para proyectar la respuesta

.....

³⁸ DEE. 2011. *Orientaciones para la Intervención educativa de la USAER en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.

educativa sustentada en la potencialización del aprendizaje, para advertir necesidades de formación/ actualización docente y para convertirse en la base que guía y orienta las acciones y actuaciones de los profesionales que se desarrollan en la respuesta educativa y en la tarea de seguimiento de la población escolar con capacidades y aptitudes sobresalientes.



4. La Respuesta Educativa a la población escolar de educación básica con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

La Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F. enmarca una respuesta educativa comprometida con pautas de mejora sostenida y orientada a alcanzar mejores resultados de aprendizaje, invariablemente se inscribe en la cultura de la colaboración, de la ayuda y del respaldo entre los profesionales de la USAER y la escuela regular, asume la pertinencia de una práctica docente caracterizada por su alto profesionalismo que crea condiciones idóneas de diálogo y acción compartida para desarrollar estrategias diversificadas que enriquecen los contextos de interacción.

Este apartado explicita el enriquecimiento de los contextos de interacción en el marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE 2011), bajo las coordenadas teóricas que devienen de los principios de la Educación Inclusiva, del Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica y de los planteamientos de mejora y cambio de la gestión escolar y pedagógica que se concreta en una planeación escolar definida en un Plan de Mejora, encaminado a alcanzar progresivamente una educación de calidad mediante acciones sistemáticas.

El MASEE enfatiza en la USAER el despliegue del apoyo a través de la implementación de estrategias, en particular, aquéllas que se derivan de la pedagogía de la diversidad y que se concretan en estrategias diversificadas para el aprendizaje y la participación, las cuales se diseñan y desarrollan después de un proceso de identificación de las necesidades educativas de todos los alumnos en general y de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes en particular, para la toma de decisiones y actuación colaborativa en el aula, traducida en una enseñanza diversificada, donde las actividades y tareas planteadas no se desarrollen bajo prácticas homogeneizadoras sino, por el contrario, se gesten prácticas de enseñanza abiertas y diversas que posibiliten y amplíen el abanico de oportunidades de aprendizaje.

Actualmente, en muchas de las escuelas y aulas de educación básica, están presentes en su población escolar niñas, niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes y, al igual que el resto, son sujetos a considerar para diseñar las respuestas educativas más adecuadas a través de alternativas

pedagógicas diversificadas, acordes con sus necesidades. Por tal motivo, para los docentes y directivos es una inquietud latente contar con los elementos y las herramientas primordiales para brindarles una respuesta de calidad.



Esta participación de todos los actores -docentes, directivos, padres de familia, autoridades y comunidad en general- recupera el sentido social e inclusivo de la escuela; social, porque se trabaja en colaboración para superar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales se proyectan en actitudes de rechazo, estigmatización o sobrevaloración que enfrentan muchos de los niños, las niñas y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes e, incluso, porque con base en los principios abordados desde la diversidad en el marco de la escuela para todos, se apuntala el trabajo coordinado para la eliminación o minimización de dichas barreras.

Por lo tanto, la respuesta educativa de la estrategia de atención para el alumnado con CAS se inscribe en la coordenada teórica de la Educación Inclusiva, cuyos principios sustantivos hacen referencia a:

- ✧ La educación inclusiva valora positivamente la diversidad existente en las aulas y enriquece a todo el alumnado, quien participa activamente en la vida escolar, por lo tanto, trata de armonizar la enseñanza y el aprendizaje en común con la necesaria atención a la diversidad.
- ✧ La escuela, por su dimensión social, debe ser reflejo de una sociedad plural, donde tengan cabida diferentes ritmos de aprendizajes, estilos, niveles de desempeño, etnias, valores culturales, capacidades, entre otros. (Escuela para Todos)
- ✧ La escuela busca formar y potenciar la capacidad de alumnos y alumnas para aprender a aprender; valora más el **cómo** que los datos y los contenidos; trata de fomentar la autonomía y la creatividad en el aprendizaje, para así adaptarse a la nueva e imprevisible sociedad y garantizar un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En consecuencia, pretende "...formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, además de la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad"³⁹.
- ✧ El fin último de la educación inclusiva es evitar el fracaso escolar, generado por diferenciación y segregación de alumnos en grupos, aulas especiales o centros

.....
³⁹ **Secretaría de Gobernación.** 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México, Secretaría de Gobernación, pp. 8 y 9.

específicos, o por la falsa creencia de que sus necesidades educativas dificultan el aprendizaje, provocando en muchos casos deserción escolar.

-  La educación inclusiva trata de ampliar el ámbito de actuación fuera del aula y de incluir a la familia y a otras comunidades del entorno.
-  La inclusión es un concepto amplio en el que se apuesta por una participación plena de todos los alumnos y las alumnas en la vida escolar.

De esta forma, se concibe a la educación como facilitadora del desarrollo de competencias para garantizar el desempeño social y económico. Esta atención diferenciada brinda como alternativa, por un lado incidir en el egreso oportuno de los alumnos y las alumnas y, por otro, tanto equilibrar como garantizar las condiciones de éxito entre toda la población escolar atendida, requisito indispensable para la equidad educativa, entendida como necesidad y prioridad social.

Por lo tanto, en sintonía con la Dra. María Antonia Casanova: "...con la opción de educar juntos a los diferentes, se sientan las bases de una sociedad integrada en la que la diferencia sea algo consustancial a su funcionamiento [...] ésta exige poseer una oferta escolar diversificada, que dentro de la unidad del contexto educativo, ofrezca posibilidades diferenciadas en función de las particularidades de cada alumno o alumna, lo cual implica desarrollar enfoques correctos en el diseño curricular y en la organización del centro"⁴⁰.

Una coordenada teórica constitutiva del MASEE es la Articulación de la Educación Básica, a través de la cual se proyecta una educación que favorece el desarrollo de competencias para fortalecer la forma de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Es importante destacar, que este planteamiento curricular, para efectos en la atención a los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, encuentra sustento en el Acuerdo No. 592, específicamente en el Capítulo. III. Desarrollo y fortalecimiento del currículo, Artículo 7° que a la letra dice: "La SEP y las Autoridades Educativas Locales en sus respectivos ámbitos garantizan el derecho a la educación a todos los estudiantes y contribuirán a su formación integral en contextos inclusivos [...] para atender estudiantes con [...] discapacidad, con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos"⁴¹.

.....

⁴⁰ Casanova, María Antonia. 2007 "El currículum y la organización del centro para la atención al alumnado con altas capacidades y con talento". Conferencia magistral en el Congreso Internacional de la Comunidad de Madrid, p. 2.

⁴¹ Secretaría de Gobernación. Op.cit. Quinta Sección. p. 3.

La Articulación de la Educación Básica tiene como centralidad el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, "...porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear, en distintos órdenes de la vida"⁴².

Así mismo, la Articulación de la Educación Básica pondera el reconocimiento de la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, de estilos y ritmos de aprendizaje de alumnos y alumnas; "...es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y desde esta diversidad generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés"⁴³. Este planteamiento coincide con la mirada que se tiene de las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, de ahí la importancia fundamental de potencializar su aprendizaje desde los primeros años en los niveles de la educación básica.

Por último, considerando que "...en la medida en que se extiende la sociedad del conocimiento, que hace del saber un capital de primer plano, crece la relevancia del saber científico no sólo como un conocimiento técnico patentable, sino también como saber colectivo de una comunidad cultural, ligado a sus propias raíces históricas y lingüísticas"⁴⁴, de tal forma que para avanzar en la reconstrucción de una sociedad del conocimiento en nuestro país, se requiere de identificar desde edades muy tempranas a los niños, las niñas y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, siendo la escuela el espacio institucional para promover el desarrollo del potencial sobresaliente.

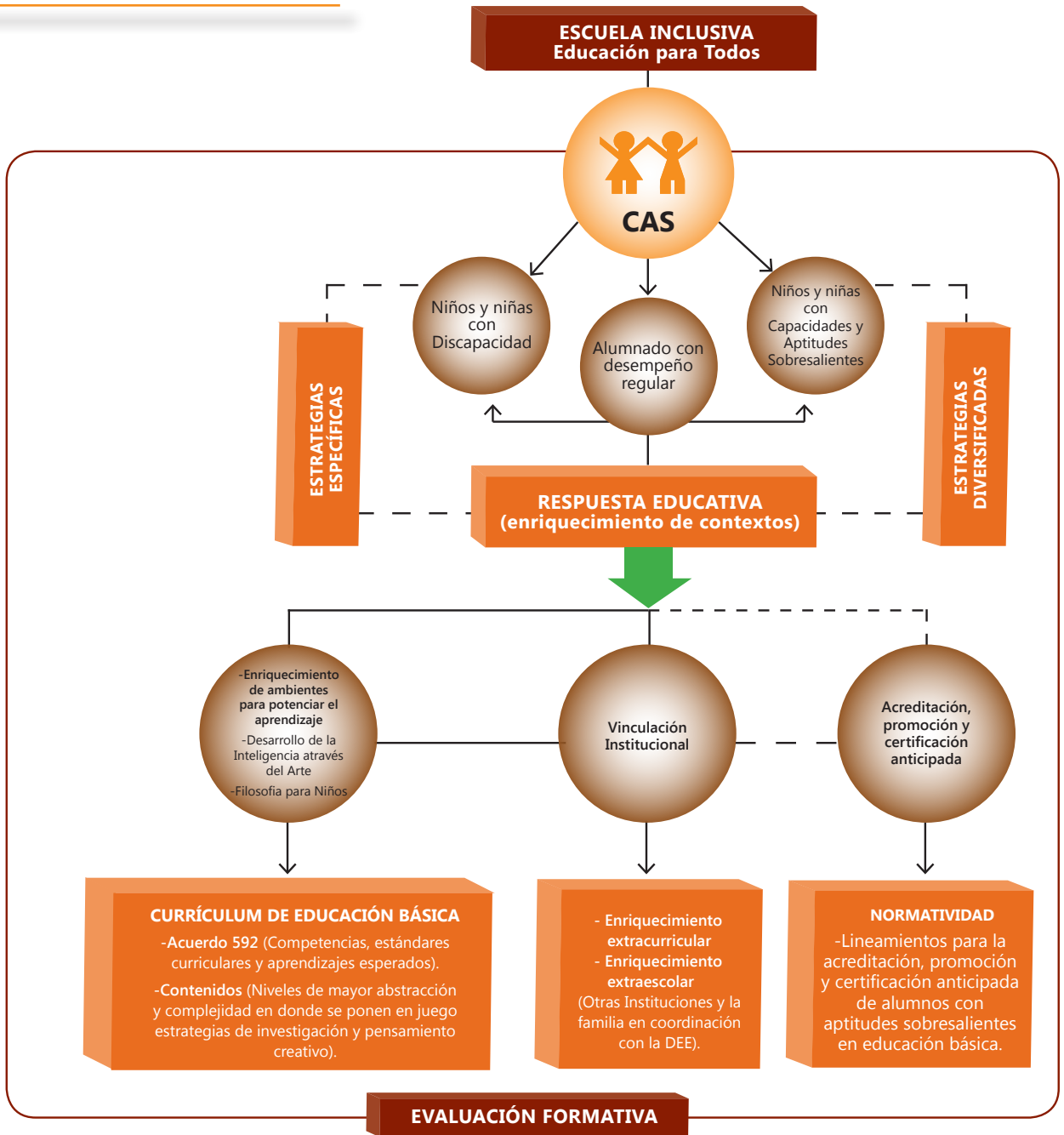
A través de este recorrido que enmarca la fundamentación teórica y técnica que sustenta la estrategia que la Dirección de Educación Especial desarrolla como respuesta a la atención educativa de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, el siguiente gráfico proporciona una mirada global y articulada de la estrategia diversificada para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

.....
⁴² **Ibidem.**

⁴³ **Ibid.** pp. 18 y 19.

⁴⁴ **Organización de Estados Iberoamericanos.** 2008. *Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Hacia donde queremos ir juntos* Cap. 5. Madrid: OEI. p. 96.

Esquema 7.- Respuesta educativa inclusiva para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.



4.1. Enriquecimiento de los contextos de interacción.

Las consideraciones anteriores dan lugar al abordaje, desde la dimensión pedagógica, de las bases e implicaciones en el diseño y puesta en práctica de las situaciones didácticas con un sentido de enriquecimiento que den respuesta puntual a las necesidades educativas y de socialización y, a la vez, signifiquen desafíos y retos para las alumnas y los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes al igual que para resto de los estudiantes. A continuación se describe el enriquecimiento de los contextos de interacción en el marco de la respuesta educativa de esta estrategia de atención que se concreta a través del **enriquecimiento de los contextos de interacción**, de la **vinculación institucional** y de la **acreditación, promoción y certificación anticipada**.





4.1.1. Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje: las estrategia diversificada para los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes

Un punto de partida sustantivo consiste en situar el enriquecimiento como una alternativa que va más allá de los contenidos básicos. En este sentido, el enriquecimiento es una estrategia pedagógica que da respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes y, en particular a aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Dicha estrategia consiste en el diseño y puesta en práctica de una serie de acciones (proyectos colectivos, situaciones didácticas, actividades extraescolares y extracurriculares, entre otras) que se realizan en los diferentes ámbitos o contextos del quehacer educativo (escolar, áulico y socio-familiar), con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos y las alumnas. La vida en la escuela y en las aulas se desenvuelve, según Gimeno y Pérez, en "...términos de intercambios interculturales y sus integrantes, miembros de una institución con intenciones educativas y de organización, crean un clima de intercambios, generan roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva..."⁴⁵. Bajo esta perspectiva, el enriquecimiento en el marco de lo curricular, se plantea como la ampliación o el abanico de posibilidades para desplegar mayores oportunidades de aprendizaje en la escuela, a partir de orquestar la gestión pedagógica para favorecer el desarrollo de las competencias y el potencial sobresaliente del alumnado. Significa "dar algo más" que sólo contenidos básicos.

.....

⁴⁵ Gimeno, Sacristán y Ángel, Pérez. 1996. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 89-92.

En específico, para la estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, el enriquecimiento en el marco de lo curricular, implica con los alumnos y las alumnas:

-  Trabajar determinados contenidos del currículum en niveles de mayor profundidad.
-  Ampliar la estructura de los temas y contenidos al explorar la lógica interna de éstos y al establecer las relaciones con otros campos, ámbitos o áreas del conocimiento.
-  Abordar un nivel mayor de abstracción y de complejidad en donde ponen en juego estrategias de investigación y de pensamiento creativo.
-  Favorecer una serie de actividades y tareas que implican retos que involucran la posibilidad de investigar, producir y profundizar en un tema, contenido del programa o en otros de interés curricular o extracurricular.

Estas acciones se desarrollan bajo la tutela tanto del docente del grupo como del maestro o maestra de apoyo de USAER, quien considerará que la estrategia de enriquecimiento curricular, se define o determina con base en las necesidades educativas del alumnado y, por lo tanto, es preciso generar experiencias de aprendizaje diferenciadas que respondan a los intereses, capacidades y aptitudes de todos los integrantes del grupo.

En este marco de enriquecimiento desde lo curricular, es importante comprender que la exploración interna de los contenidos y el establecimiento de las relaciones con otros campos, ámbitos o áreas del conocimiento, consiste, según Genovard y Castelló⁴⁶, en considerar criterios de verticalidad y horizontalidad, en donde la verticalidad supone la profundización de los contenidos en una o varias asignaturas, y, la horizontalidad, comprende diferentes interconexiones entre los conocimientos y los materiales existentes del plan y programa al trabajarlos a partir de una o de varias actividades con un propósito, permitiendo de esta manera que no se segmenten los conocimientos en su abordaje, sino que cobren significado, sentido y se favorezca su integración y generalización. La consideración de estos criterios por el docente al momento de diseñar las situaciones didácticas, beneficia no sólo a las niñas y a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, sino a todos los integrantes del grupo. Estas consideraciones pueden advertirse en el siguiente esquema⁴⁷:

.....

⁴⁶ Citado en: **Benavides**, M., Maz, A., Castro E., Blanco R., et al 2004. *La educación de los niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO. p. 54.

⁴⁷ Elaborado en la DEE.

Esquema 8.- Exploración de los Contenidos



Es así como los ambientes en los que el estudiante se desarrolla se enriquecen a partir de la diversificación de estrategias que se concretan en las actividades escolares y extraescolares que potencian el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso social del alumnado. En este sentido, como refiere Blanco, la escuela adopta un carácter comprensivo al "...dar respuesta a las necesidades, capacidades e intereses de todos los alumnos y alumnas. El enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está inmerso el alumno o la alumna, con el fin de que pueda participar lo más posible en el trabajo en el aula pero atendiendo al mismo tiempo sus necesidades específicas"⁴⁸.

Es menester enfatizar que el enriquecimiento no se debe entender como "un hacer muchas cosas", no es un activismo desmesurado y sin sentido que llene de actividades a los educandos, en donde los procesos de aprendizaje y enseñanza estén subordinados a éste. El escenario del enriquecimiento, supone dos protagonistas insoslayables que el docente tendrá en consideración al momento de diseñar las situaciones didácticas: la **creatividad** y el **compromiso con la tarea**.

⁴⁸ *Íbid.* p. 55.

Una consideración más en torno del enriquecimiento, es que no sólo se desarrolla en el nivel curricular, sino que impacta en el enriquecimiento del ser humano con CAS, es decir, el aspecto valoral estará siempre presente, mediando sus decisiones, así como su participación en la sociedad a la que pertenece, con actitudes de respeto a sí mismo y de aprecio a la dignidad humana, en donde el entendimiento con los otros se ejerce en un marco de respeto a la diversidad y con respuestas socialmente comprometidas ante conflictos éticos y sociales, en beneficio del bien común y personal.

De esta forma no sólo los contextos escolar, áulico y socio-familiar se enriquecen, sino que se avanza hacia la construcción de sociedades enriquecidas y, en consecuencia, más inclusivas, tal como se expresa en el esquema 9: El Enriquecimiento del Ser Humano⁴⁹.

El enriquecimiento es constitutivo del proceso **creativo**. Resulta complejo tener una definición única de la creatividad; sin embargo, un elemento inseparable de ésta, es el potencial humano para crear, el cual surge cuando el sujeto se enfrenta a un desafío, a un reto, a una situación que le preocupa. En momentos como éstos, se genera la puesta en acción de las capacidades y virtudes de la persona para construir un pensamiento, una idea o un sentimiento. Bajo esta consideración, el proceso creativo es fluido, es dinámico (no es estático) y se desarrolla frente a la presión creativa, retos o desafíos que se enfrentan.

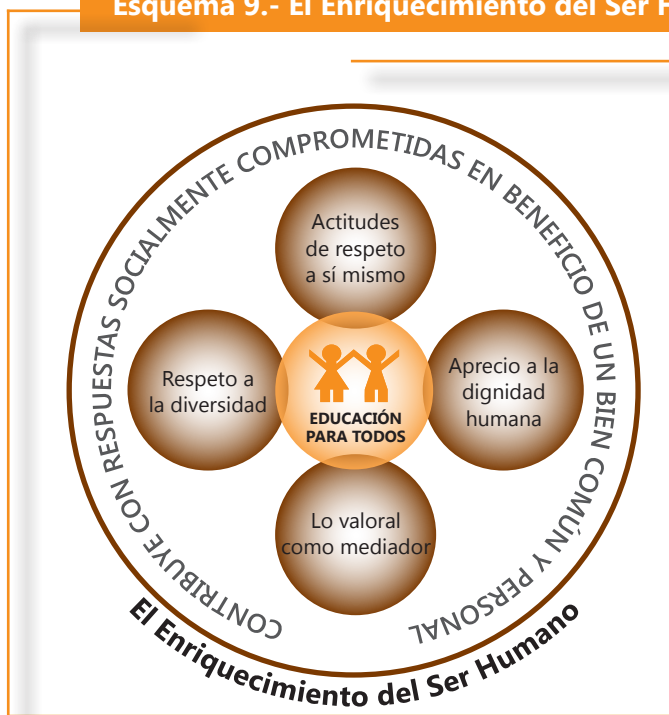
El proceso creativo

En el ámbito educativo, el potencial creativo es susceptible de ser desarrollado a través de una respuesta educativa que se plantea a partir de los apoyos que se brinden a cada estudiante para que trabaje hacia el desarrollo de este potencial. Para algunas personas esto significa un esfuerzo menor para avanzar, mientras que para otras, implica un mayor esfuerzo para desarrollar su creatividad.

.....

⁴⁹ Elaborado en la DEE.

Esquema 9.- El Enriquecimiento del Ser Humano



Resulta de vital importancia comprender que el proceso creativo se enmarca en el pensamiento crítico y reflexivo, en el cual se ponen en juego una serie de habilidades de “alto orden”, tales como habilidades de indagación, de apertura mental y de razonamiento⁵⁰.

- ✧ *Las habilidades de indagación o cuestionamiento general* pueden ser resumidas en seis tipos de acciones: hacer preguntas relevantes, evitar generalizaciones absolutas, sustentar los argumentos en evidencias, mismas que deben estar entrelazadas mediante hipótesis explicativas, reconocer los diferentes contextos, recuperar y construir sobre las ideas de los otros, después de cuestionarlas.
- ✧ *Las habilidades de apertura mental* se manifiestan a través de dos actitudes básicas: aceptar críticas razonables y estar dispuesto a escuchar y ver “la otra cara de la moneda”, es decir, alternativas para la resolución de problemas.
- ✧ *Las habilidades de razonamiento* se manifiestan básicamente en las ocho acciones siguientes: ofrecer analogías apropiadas, clarificar conceptos mal definidos, hacer distinciones y conexiones relevantes, sustentar opiniones con razones convincentes, ofrecer ejemplos y contraejemplos, buscar y descubrir lo que subyace en lo que se dice, extraer inferencias apropiadas y hacer juicios evaluativos balanceados.

Estas habilidades de pensamiento dan a los alumnos y las alumnas la posibilidad de relacionarse con la diversidad cultural, desarrollar una mayor capacidad para lograr los propósitos que se pretendan, adquirir la madurez para ser capaces de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad, para responder a los constantes cambios de este mundo complejo y multicultural (sociedad del conocimiento).

A partir de los aspectos básicos mencionados anteriormente, Prieto⁵¹ define la creatividad como una función en la que concurren una serie de características entre las que destacan la originalidad de pensamiento, la novedad del enfoque y la capacidad para pasar por alto los convencionalismos y procedimientos establecidos.

.....
⁵⁰ **García**, R. L. J. 2008. *La creatividad en la educación*. La Habana: Pueblo y Educación. p. 4.

⁵¹ **Prieto**, M.D. y Castejón, J.L. 2000. *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

Conceptualizada de esta forma, el interés educativo por la creatividad, se centrará en el desarrollo del potencial creativo, en donde el producto es el indicador de diferentes grados de organización y desarrollo de ese potencial manifestado.

La potencialidad creativa conduce a la transformación pero no toda transformación es creativa. Para serlo significa que cumple con criterios tales como: generación, flexibilidad, expansión y autonomía⁵², es decir, una persona puede conocer los principios teóricos ya sea de la literatura, la matemática o la física y no ser capaz de aplicarlos, porque no es posible que los utilice sin comprender cómo funcionan en situaciones de aplicación en el mundo real.

El enriquecimiento y el proceso creativo, por lo tanto, involucran tareas y actividades que constituyen, en sí mismas, un reto.

Las Tareas Escolares: acciones y actuaciones en la escuela

La actuación humana se realiza a partir de determinadas tareas, las cuales responden a un propósito. Las tareas, junto con los propósitos, constituyen los elementos fundamentales que orientan el actuar. En este sentido, el propósito es la representación anticipada del resultado a alcanzar con una determinada actuación.

De acuerdo con Moltó⁵³ la tarea es proyecto y, la consecución del proyecto se logra, mediante la realización de la tarea por la persona. A su vez, toda tarea se realiza en un determinado contexto de actuación, por tanto, su realización responde a las condiciones presentes en el mismo.

Desde el paradigma ecológico del aprendizaje, las tareas escolares se diseñan para responder a una demanda de aprendizaje, éstas son las que definen la vida y el clima en el aula, no deben ser consideradas como algo que se está obligado a cumplir en un tiempo predeterminado ni deben estar organizadas de manera rígida. Por lo tanto, las tareas no pueden ser asignadas a los alumnos y a las alumnas como una situación estándar, con un patrón fijo para todos, sin considerar los estilos y ritmos de aprendizaje, ni los niveles de logro, debido a que los estudiantes no tienen los mismos

.....
⁵² García, R. y Lisardo. J. Op. Cit. p. 4.

⁵³ Moltó, G. E., 2009. *Importancia de las tareas educativas y del concepto situación del objeto físico en los cursos de Física*. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".

conocimientos previos, ni las mismas relaciones con los contenidos. En consecuencia, en un contexto diversificado, la "concepción de tarea escolar", debe trascender hacia actividades que impliquen desafíos y retos para los niños y las niñas, en donde pongan en juego sus capacidades, estrategias cognitivas y de creatividad.

En ese tenor, tanto las tareas como las actividades consolidan la constitución de los grupos en la clase puesto que definen los roles de cada integrante y condicionan las relaciones entre los mismos, por ejemplo; en la puesta en común de la tarea realizada, se pueden implicar interacciones sociales en donde se desarrollan procesos de diálogo y comunicación, e incluso, de colaboración y ayuda entre los estudiantes, lo cual favorece la construcción de aprendizajes significativos.

Otro aspecto a considerar es la importancia que tiene el análisis de las tareas y de las actividades, con la finalidad de que éstas se planteen de manera holística -sin fragmentaciones- y sin perder de vista dos cuestiones insoslayables: la totalidad del proceso y el propósito de enseñanza, con la finalidad de dar coherencia al trabajo que potencializa el proceso creativo del alumnado.

Estos planteamientos toman sentido, toda vez que una de las razones de ser de la escuela se focaliza en el compromiso que asume ante su comunidad para dar respuesta a las necesidades educativas de las niñas, los niños y los jóvenes, respuesta que se logra a través de las acciones y actuaciones de los directivos, los docentes, los padres de familia y los alumnos y alumnas, definidas y configuradas en gran medida por la cultura, las políticas y las prácticas que desarrollan en los contextos escolar, áulico y socio-familiar.

Al mismo tiempo, son acciones y actuaciones que responden a las necesidades e intereses de todos ellos, lo que moviliza el desarrollo de la escuela y la impulsa para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

La organización escolar y de aula, para el enriquecimiento

La planeación escolar es una herramienta de trabajo que considera aspectos normativos, técnicos y organizativos, representa el esfuerzo colaborativo del colectivo docente por identificar, desde la autoevaluación inicial, la realidad de cada uno de los contextos a través del análisis de las condiciones y necesidades de cada uno de sus estudiantes, los rasgos de normalidad mínima, las actividades, interacciones, condiciones, recursos, características, situaciones y con ello, las áreas de mejora de la escuela.







El ejercicio de la planeación, constituye un proceso constante que inicia con el ciclo escolar y se refuerza y cambia con la modificación de las condiciones de los contextos educativos durante el año.

En la Planeación Escolar se reflejan los aspectos que habrán de alcanzarse al término del ciclo, para su mejor comprensión y organización se fijan, entre otros elementos, objetivos, metas, actividades y responsables que los profesionales determinan como necesarios para mejorar los logros de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las competencias para la vida.

Desde el marco de la estrategia de atención para los alumnos y las alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes el enriquecimiento curricular, representa una oportunidad para innovar y diversificar las actividades y el tipo de interacciones que se proponen.

El enriquecimiento de la escuela y del aula puede considerarse desde la Planeación Escolar en la que participan propositivamente los docentes de USAER. Ésta, además de enfocarse en desarrollar competencias curriculares o, en incrementar los resultados educativos, podrá destacar actividades que apoyen diferentes tipos de interacciones de los integrantes de la comunidad educativa y que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo de los docentes en los Consejos Técnicos Escolares para la construcción y el seguimiento de la Planeación Escolar deberá aportar propuestas para enriquecer los espacios de interacción, entre las que destacan:

-  Organizar grupos.
-  Aprovechar los espacios.
-  Crear ambientes de aprendizaje favorables.
-  Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación .
-  Crear estrategias y secuencias didácticas que impliquen en los estudiantes el ejercicio de sus múltiples inteligencias y en la formación valoral.
-  Analizar todas aquellas formas de gestión educativa susceptibles de ser tratadas en el marco de la mejora escolar.

En lo concerniente al contexto áulico, es importante reconocer que este espacio es donde se gestan interrelaciones en diferentes niveles: entre estudiantes, entre el profesor y los estudiantes y entre estos actores y el conocimiento. Las lecturas de éstas que realiza el profesor titular del grupo en colaboración con el maestro de apoyo de la USAER, permiten comprender lo que sucede en el aula y favorecen la toma de decisiones para mejorar los procesos educativos cotidianos, las actividades, las interacciones así como la gestión de recursos, materiales de apoyo curricular o extracurricular, la distribución de tiempos, además de la evaluación tanto de los procesos de aprendizaje como los procesos de enseñanza.

En este sentido, el enriquecimiento curricular en el contexto áulico, parte del principio de que el aula es el espacio en donde pueden aprender juntos alumnos y alumnas diferentes. Por ello, el profesor o profesora del grupo y el maestro o maestra de apoyo de USAER, se plantean la pregunta:...

¿Qué podemos hacer para que todo el alumnado aprenda y desarrolle al máximo sus potencialidades?

La respuesta involucra la idea de enriquecer a todo el grupo escolar con actividades que favorezcan y propicien experiencias de aprendizaje motivadoras, al diversificar las estrategias didácticas y estimular interés por investigar, por conocer y por aprender de manera permanente. De esta forma se proporciona un valor agregado al desarrollo de los aprendizajes, de los desempeños y a las producciones de los estudiantes.

En enriquecimiento en el aula destaca el trabajo en colaboración, pues lo considera como una oportunidad de aprendizaje que se concreta a través de la participación de pequeños equipos de trabajo con un propósito común, en donde la búsqueda de información y la producción tienden a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación.

El trabajo en colaboración como estrategia para potencializar el aprendizaje, proporciona beneficios a todo el grupo en el momento en que los alumnos y las alumnas se apoyan y ayudan de manera recíproca para el desarrollo de la actividad. El uso de esta cualidad cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo en el momento de trabajar juntos, al confrontar puntos de vista y estimular la actividad metacognitiva; además de favorecer su desarrollo cognitivo y de socialización, al trabajar en colaboración, los alumnos y las alumnas asumen un liderazgo compartido y actitudes de autonomía, cooperación y aceptación mutua, aunado a un deseo de ser eficaces y con un alto sentido de compromiso social.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo permite que se progrese como grupo y se desarrolle como tal, beneficiando a cada uno de sus integrantes, al momento en que se enfrenta lo nuevo como un reto o desafío, así como al explorar y descubrir nuevos conocimientos, al discutir y dialogar con sus compañeros y al confrontar sus propios conocimientos.

Con el aprendizaje colaborativo no sólo se desarrolla la inteligencia y la creatividad, sino también se amplían las oportunidades para poner en juego los valores éticos, de compromiso y de solidaridad al compartir la tarea, así como la capacidad de asombro al descubrir –juntos- nuevos conocimientos en los ámbitos natural, social y personal.

Bajo la dinámica de colaboración, el enriquecimiento en el aula perfila que el docente planee y organice las situaciones de aprendizaje colaborativo, de tal forma que el grupo alterne la realización entre tareas individuales, tareas por equipos y tareas colectivas, con la finalidad de ir construyendo entre todos los conocimientos a partir de sus ideas previas acerca del tema. Las tareas estarán diseñadas de tal forma que propongan desafíos, que confronten al alumnado con lo ya aprendido y con lo nuevo, que formulen y constaten sus hipótesis, que resuelvan problemas de la vida real, que empleen una diversidad de fuentes de información, que favorezcan el desarrollo de actividades intelectuales y manuales que los lleven a descubrir verdades científicas y de esta forma acceder a una concepción científica del mundo.

Como menciona Prieto⁵⁴, el enriquecimiento curricular tiene como propósito ofrecer experiencias adicionales y complementarias a lo establecido en el currículo de educación básica, que se concretan en los materiales de apoyo curricular como son los libros de texto y los libros del maestro, los cuales han sido convencionalmente planeados, según las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos y alumnas, lo que implica un trabajo de mayor calidad y con niveles de análisis más elevados que los contenidos y temáticas comúnmente abordados en el grupo en general.

El enriquecimiento curricular en el aula, involucra la práctica docente en dos cuestiones sustantivas: el ambiente de trabajo y la organización del trabajo docente.

El ambiente de trabajo y su articulación con la organización del trabajo docente implican una mirada del aula como el espacio formativo en donde se favorece el desarrollo de competencias y

.....

⁵⁴ Prieto, M.D. y Castejón, J.L. Op. Cit.

capacidades, por ejemplo, el trabajo en talleres o rincones de interés son espacios para actividades que fomenten la investigación científica en el aula o el desarrollo de actividades por aptitud identificada e incluso el desarrollo de actividades psicomotrices y artísticas. Además crea un ambiente basado en la colaboración e intercambio entre compañeros al facilitar, promover y optimizar la interacción entre estudiantes con diversidad de capacidades y aptitudes, a través de agrupamientos flexibles y estrategias de socialización en grupo desarrolladas en ambientes naturales, creación de redes de apoyo entre compañeros, círculos de amigos y contratos de colaboración, entre otras.

De tal forma que, como explica Pujolàs i Mases, el ambiente de trabajo y la organización del trabajo docente establecen en cada aula inclusiva, "...un dispositivo pedagógico basado en tres puntales: la personalización de la enseñanza, la autonomía de los alumnos y las alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje) y la estructuración cooperativa del aprendizaje"⁵⁵.

Considerar estos planteamientos tiene la intención de trascender el modelo tradicional establecido en el aula y avanzar hacia la idea de un espacio áulico diverso y dinámico, que genera procesos participativos, críticos y reflexivos para favorecer su transformación paulatina.

Al mismo tiempo, tanto el ambiente de trabajo como la organización del trabajo docente visualizan al aula como un espacio que alberga a un grupo flexible. Es decir, en el aula se visualiza la posibilidad de formar grupos flexibles porque en ella se hacen presentes:

- ✎ Niveles de competencia similares en ciertas áreas o por intereses y habilidades específicas en un área concreta, de tal manera que puede haber estudiantes de distintas edades, pero con un interés o nivel de competencia semejantes.
- ✎ Posibilidad de organización de grupos en función de las asignaturas del currículum y/o por temáticas concretas, las cuales pueden ser coordinadas por alumnos o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- ✎ Formación de grupos en donde se aborden contenidos a nivel de capacidad del alumnado, conformando una gradación de niveles de aprendizaje en una determinada área.

.....

⁵⁵ Pujolàs i Mases, P. 2006. *Aulas Inclusivas y Aprendizaje Cooperativo*. Cataluña: Universidad de Vic. p. 24.

La Dra. Rosa Blanco plantea esta perspectiva de organización en el aula , y, de hecho no solo plantea la posibilidad de organización de los espacios dentro del aula, sino a nivel de toda la escuela, pues implica niveles de organización más amplios y comprometidos, es decir, es una "...estrategia (que) exige un trabajo en equipo de todo el profesorado del centro y una estrecha articulación, ya que es preciso coordinar en ocasiones los horarios de los docentes y planificar cuidadosamente los contenidos a trabajar en estos grupos para que no haya duplicaciones con los contenidos que se abordan en el aula común y no supongan una sobrecarga para los alumnos" y, continúa señalando que "...los grupos flexibles son de carácter transitorio y que precisamente su principal característica es la flexibilidad, de tal manera que los alumnos y las alumnas pueden cambiar de grupo a medida que alcancen mayores niveles de competencia o desarrollen otros intereses"⁵⁶.

El enriquecimiento en el contexto áulico y desde lo curricular trastoca el proceso de planeación didáctica del docente, porque toma distancia de un ejercicio de carácter burocrático para situarlo como el eje fundamental para la organización del trabajo didáctico, como el instrumento a través del cual se crean o diseñan situaciones que consideran la movilización de saberes del grupo y como la guía que vertebra la organización del grupo, las diversas formas de interacción dentro y fuera del aula, la distribución de los tiempos de acuerdo a los ambientes de trabajo establecidos y, los materiales de apoyo diversos y acordes con las necesidades de los estudiantes, en general, así como con las de aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

No sólo el proceso de planeación se fortalece con el enriquecimiento, sino el docente mismo se abre a una "...pedagogía institucional en el sentido de ser más sensibles a la gestión cooperativa, con un sentido de comunidad y al establecimiento de instituciones internas, que son oportunidades de aprender y de regular el trabajo colectivo y en colaboración. Es así como la colaboración es un elemento necesario y clave para dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa"⁵⁷. Es decir, para el enriquecimiento del contexto áulico de interacción se requieren docentes responsables y comprometidos con el logro de los propósitos educativos, pues sus acciones y actuaciones se producen sobre la base de profesionales que trabajan juntos y promueven de forma efectiva la participación de los padres de familia y de la comunidad en general, con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos y las alumnas de la escuela.

.....
⁵⁶ Benavides, M. Op. Cit. p. 53.

⁵⁷ Perrenoud, P. 1999. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. p. 48.

El asumir responsabilidades y compromisos colectivos requiere también de una participación individual decidida, en donde cada docente reconozca y se reconozca en el rol que le compete desarrollar, además de comprender que en el proceso de colaboración y de interacciones con los otros transita por procesos de comunicación, actitudes de tolerancia y actitudes de reciprocidad.

La participación de cada docente no sólo se circunscribe a su compromiso con el enriquecimiento curricular, sino que va más allá; pasa de una forma de hacer a una forma de ser y de mirar al otro u otra, de reconocer al otro u otra y de reconocer lo que se espera del otro u otra en un marco de respeto, de confianza mutua entre el docente y el alumnado, de reconocer y entender sus estilos de aprendizaje, sus ritmos y potenciales, es decir, todo aquello que sabe y es capaz de desarrollar y construir. En síntesis, el docente reconoce la diferencia (lo diverso) y, en consecuencia, trabaja con ella y para ella porque "Los estudiantes consiguen mayores éxitos educativos y sociales cuando las expectativas del personal docente con respecto a ellos son elevadas"⁵⁸.

El docente cuyo referente es el enriquecimiento curricular despliega una forma de enseñanza en las que transforma las estructuras rígidas de comunicación e intercambios verticales, en relaciones más horizontales. Con ello, crea un ambiente y organización de trabajo que potencializan la confianza y el gusto de aprender, de ser y de estar.

Tal como lo plantea Perrenoud, el docente puede "...organizar las interacciones y las actividades de manera que cada educando constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él"⁵⁹. Al respecto es necesario agregar que las actividades educativas diseñadas en el marco del enriquecimiento curricular, son construcciones sociales que consideran los contextos específicos en los cuales se pondrán en práctica, de tal forma que los alumnos, las alumnas y el docente, participen tanto en la construcción de sus aprendizajes como en los procesos de enseñanza, en donde el docente actúa como mediador entre los contenidos y los estudiantes. En esta mediación e interacción, el docente va construyendo y reconstruyendo las actividades y/o situaciones didácticas a partir del análisis, de la toma de decisiones y la articulación de las mismas.

.....
⁵⁸ **Stainback**, S. y **Stainback**, W. 2007. *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

⁵⁹ **Perrenoud** P. op. cit. p. 29.

De igual forma, se coincide con Monereo⁶⁰, quien piensa en un docente que "...al actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones "conscientes" para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido".

La toma de decisiones consciente del docente es producto de un pensamiento estratégico y determina la puesta en práctica de su pensamiento creativo y crítico. El docente estratega es una figura ideal para trabajar con alumnas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, debido a que su papel es crucial para proporcionar respuestas educativas adecuadas a las necesidades de dichos estudiantes y desde luego al resto del grupo, es así como se dirime la falsa idea de requerir maestros "superdotados" para trabajar con los niños y las niñas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La actividad pedagógica creativa del docente estratega en la delimitación del enriquecimiento del contexto áulico tiene diversas implicaciones, entre las que destacan:⁶¹

La actividad pedagógica profesional del docente es una de las actividades sociales de mayor significación para el desarrollo de la humanidad. El desarrollo de esta actividad, en todos los ámbitos o contextos educativos, tiene un carácter transformador, su propósito es tener un efecto en la formación integral del estudiante y con ello sentar las bases para la continuidad de su trayecto formativo.

- ✎ La actividad pedagógica tiene que ser eminentemente creadora. Este proceso creador condiciona la acción del docente.
- ✎ La actividad pedagógica se desarrolla en condiciones cambiantes y es influenciada por múltiples factores que exigen de la maestra o el maestro, no sólo analizar y generalizar las situaciones acontecidas en su hacer pedagógico, sino también analizar de forma crítica los procesos de enseñanza realizados (valorar los resultados de su actividad) para determinar nuevos caminos para enriquecerlos. Para ello, la previsión y toma de decisiones propias le asignan un carácter de estrategia efectivo en favor del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

.....
⁶⁰ Monereo, C. (Coord.) 1998. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: SEP-Coop. Española. p. 8.

⁶¹ Adaptado de García, R. Lisardo J. Op. Cit.

- ✧ Esta acción creadora del docente conlleva, por un lado, a la comunicación constante entre docentes (colegiado) y entre docentes y estudiantes. Lo específico de la creatividad del maestro o maestra radica en la comprensión de las tareas y de los procedimientos de solución, en el logro de creatividad en los otros y las otras (alumnos y alumnas) y la creación de una atmósfera adecuada para la actividad.
- ✧ La acción creadora del docente le permite la producción de algo nuevo. Es decir, de una idea o un conjunto de ellas, de una estrategia de solución a situaciones o problemáticas planteadas previamente que, se pueden presentar en diferentes momentos de su actividad.
- ✧ El acto del descubrimiento en el contexto de la creatividad, hace referencia al hecho de encontrar problemas pedagógicos donde otros no los ven y a descubrir facetas poco desarrolladas o aún no descubiertas.
- ✧ La profesionalidad del docente creativo se determina por el abanico de “soluciones” y procedimientos de que dispone y éstos se acercan o corresponden a los propósitos educativos. Estas soluciones y procedimientos son utilizados o no por el docente, según las necesidades y estilos de aprendizaje que presenta el grupo. De ahí que la evaluación de la actividad creadora del docente es compleja dado que aborda la valoración de los resultados de su propia actividad.

Estas cualidades de la actividad pedagógica creativa de los docentes son conocidas por el docente de USAER quien utiliza este conocimiento en su proceso de apoyo a los docentes de educación básica para una toma de decisiones conjunta y de corresponsabilidad en asuntos pedagógicos. Este trabajo corresponsable es un factor primordial para favorecer la toma de decisiones pedagógicas. Para ello, es importante considerar los momentos del proceso de trabajo de la USAER relacionados con el aula:

- ✧ Recuperación y análisis de información de los contextos áulico y socio-familiar.
- ✧ Planeación e implementación de los apoyos diversificados, de acuerdo con los contextos.

Los aspectos relacionados con el primer momento, se abordaron de forma amplia en este documento, en el apartado 3, correspondiente a la Identificación. En el caso de la planeación e implementación de apoyos diversificados de acuerdo a los contextos, las respuestas más adecuadas a las necesidades

educativas de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, pueden orientarse, de acuerdo con Alonso y Benito,⁶² en los siguientes aspectos:

1. La elección de programas y actividades curriculares y extracurriculares.
2. La orientación y la atención educativa. Éstas deben cubrir un marco amplio de ámbitos, dado que el enriquecimiento no se puede llevar a cabo sin la ayuda y el convencimiento de profesores, padres y madres.
3. Relacionar y profundizar en la información de la que ya dispone el sujeto en ámbitos que sean de su interés, es decir, optimizar sus estrategias de elaboración y resolución. (No centrarse en asumir los contenidos escolares programados para cursos superiores).
4. Favorecer estrategias, en colaboración con el docente del grupo para trabajar no sólo aspectos del ámbito de conceptos y contenidos, sino con actividades que favorezcan el desarrollo personal y social (socialización, autoestima, ...).

El enriquecimiento en el contexto áulico implica ofrecer información, orientación e involucramiento de las familias porque son un factor importante en el logro de los propósitos educativos y la implementación de estrategias diversificadas para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, la participación activa de los padres en las actividades escolares que se relacionen con el desarrollo de proyectos colectivos en los diferentes ámbitos del conocimiento contribuye de manera sustantiva en la labor de la escuela.

Como la aborda Castañeda⁶³, la vinculación con la familia y la comunidad busca que las actividades extraescolares continúen desarrollando el potencial de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes y que éstas se interrelacionen para dar continuidad al desarrollo de competencias para la vida, al hacer a los alumnos o alumnas partícipes de la generación de alternativas de solución para problemas sociales, presentes y futuros, además de que orientan, retroalimentan y enriquecen la puesta en práctica del conocimiento en proyectos de investigación científica, así como de desarrollo tecnológico y cultural.

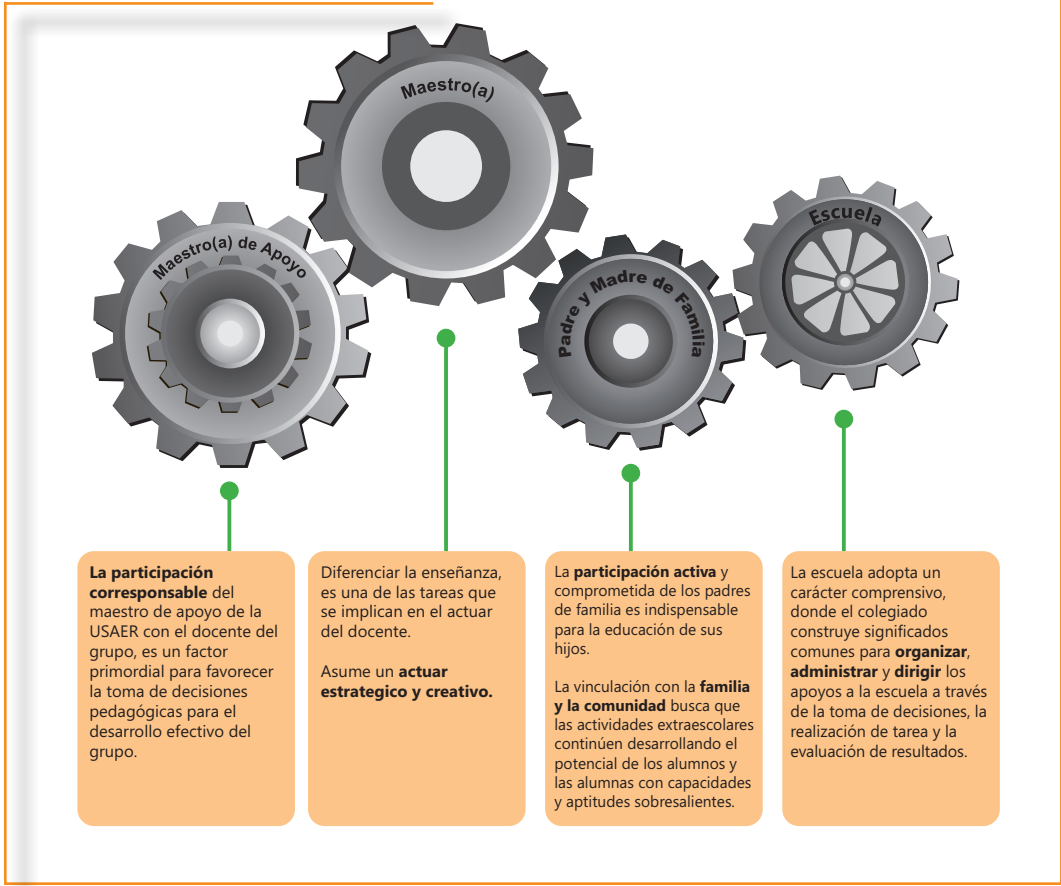
.....
⁶² Alonso, J. A., Renzulli, J. S., Benito, Y. 2003. *Manual Internacional de Superdotados*. España: EOS.

⁶³ Sánchez, Dolores. Claffey, Joan M. Castañeda, Margarita (Coords.). 1996. *Vinculación entre los sectores académico y productivo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. pp. 21–26.









De esta manera, la vinculación puede ser reconocida como una estrategia que permite a la escuela fortalecer el enriquecimiento de sus procesos de desarrollo curricular y la calidad de la oferta educativa que brinda a los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes; a la vez posibilita su incorporación en actividades extraescolares en las que se tenga como propósito contribuir a la mejora de espacios locales, regionales o nacionales, a partir de la apertura de canales de comunicación, el establecimiento de convenios o la participación en proyectos o concursos entre la escuela, el sector social y productivo y con profesionales en ejercicio que estén facultados para garantizar el apoyo al alumnado.

A manera de síntesis de lo vertido en esta sección, el siguiente esquema representa el engranaje que articula la respuesta educativa de los maestros de escuela regular, maestro de apoyo de USAER, las familias y la escuela misma para enriquecer los contextos de interacción.

Esquema 10. Respuesta Colaborativa entre la Comunidad Educativa



El enriquecimiento de los contextos de interacción, como se ha desarrollado en este apartado, se sintetiza en un conjunto articulado de principios metodológicos propuestos por Artiles y Jiménez⁶⁴, que se han de tomar en cuenta para fundamentar y orientar la respuesta educativa al alumnado con CAS, mismos que convergen con la propuesta educativa vigente respecto a la construcción de los aprendizajes y al desarrollo de competencias. Estos principios metodológicos son:

-  Crear en el aula una atmósfera de comprensión y respeto para todos, aceptando la existencia de diferencias individuales.
-  Utilizar una metodología flexible y abierta: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre pares, entre otros.
-  Organizar los espacios y los tiempos de forma flexible de manera que el grupo pueda trabajar a distintos ritmos.
-  Fomentar el diálogo y la comunicación, dedicar un tiempo en el aula para el diálogo, estimulando la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.
-  Aplicar permanentemente y acorde con los planteamientos de la propuesta educativa vigente el planteamiento y la resolución de situaciones problemáticas, el planeamiento de casos y el trabajo por proyectos según la naturaleza del campo formativo que se aborde.
-  Utilizar el cuestionamiento en diversidad de temas o proyectos de trabajo para promover el análisis crítico y reflexivo sobre el entorno y la posibilidad de generar propuestas de mejora.
-  Fomentar el desarrollo de “productos” creativos.
-  Facilitar el aprendizaje autónomo, apoyar las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea, facilitar la adquisición de estrategias de búsqueda de información y

.....
⁶⁴ Artiles, C. y Jiménez, J. E. (Coord.) 2005. *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vol. III. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

planteamiento de preguntas; posibilitar el acceso a materiales y fuentes de información para que profundicen autónomamente en su área de interés.

- ✧ Potenciar el pensamiento divergente e independiente en el alumnado, animarles a buscar múltiples soluciones a los problemas; pedirles que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos, conceder el “derecho a equivocarse”, a correr riesgos, a cometer errores e incluso a fallar; fomentar el desarrollo de variadas formas de expresión y comunicación.
- ✧ Reforzar y valorar expresamente la creatividad y las ideas originales.
- ✧ Motivar el aprendizaje permitiendo que la curiosidad e intereses variados (propios de este alumnado) tengan cabida en el aula.
- ✧ Desarrollar el juicio crítico, enseñar a aceptar críticas y a darlas, distanciarse de los hechos, definir pros y contras, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor. Potenciar la autocrítica.
- ✧ Tener en cuenta que aunque tengan capacidades y aptitudes sobresalientes necesitan que se les ayude, se les enseñe y se les motive hacia el trabajo.
- ✧ Favorecer la autoestima del alumno o alumna.
- ✧ Favorecer la inclusión social de los alumnos y las alumnas mediante la participación, la interacción y la aceptación por el grupo.

El conjunto de estos principios metodológicos, como se mencionó con anterioridad, constituyen el referente que fundamenta y orienta la respuesta educativa en la estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes de la Dirección de Educación Especial. En este sentido, el Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje: estrategia diversificada para los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, parte metodológicamente de dichos principios.

Las estrategias diversificadas son una condición necesaria e imprescindible en la respuesta educativa que se brinda al alumnado con CAS; Humán⁶⁵ plantea para el trabajo docente basado en estrategias diversificadas la aplicación de esquemas centrados en la cooperación, apoyo y valoración de las cualidades individuales, únicas e irrepetibles de cada alumno y alumna, enfatizando su potencial intelectual, la sensibilidad emocional y social en la escuela e incentivar una oportuna educación con niveles de calidad para todos los educandos; así, el reto de brindar una respuesta educativa oportuna y pertinente, implica un desafío para los docentes, directivos y apoyos técnicos.

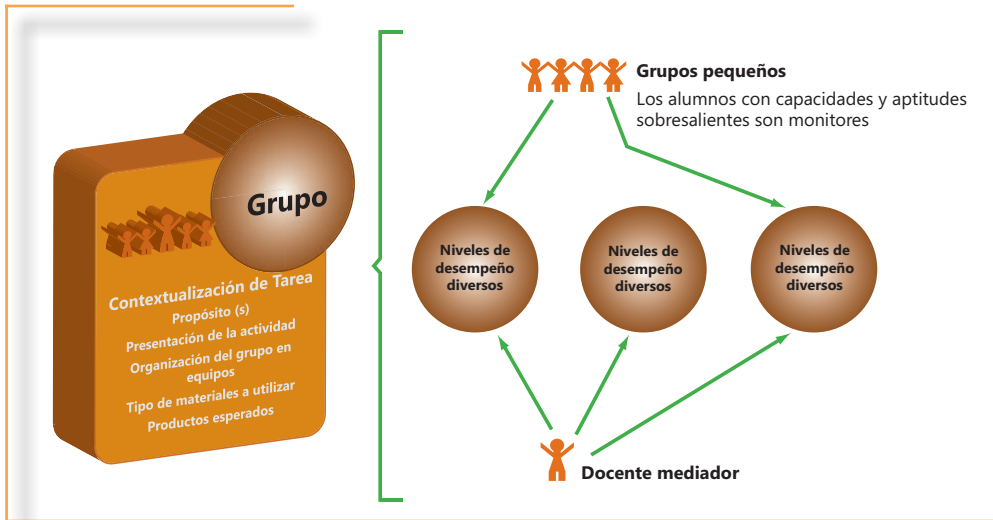
Un punto de partida, en este sentido, es la conceptualización de **estrategia** que se concibe como: *el conjunto articulado de acciones y de decisiones fundamentas que permiten el logro de un propósito*. En torno a esta definición, se presentan las siguientes estrategias significativas para brindar una respuesta educativa a los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes:

- 1. Grupos flexibles por niveles de desempeño diversos:** Esta estrategia proponer actividades en las que los estudiantes trabajan en pequeños grupos y en las que se busca profundizar en el conocimiento. En ella, los alumnos o las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes pueden monitorear el trabajo de sus compañeros y compañeras o fungir como tutores, apoyando principalmente en contenidos procedimentales que supongan un mayor reto cognitivo para el grupo, en tanto que el docente se responsabiliza de la contextualización de las actividades a realizar y los productos que se esperan obtener a partir de ellas, es decir, desempeña un papel de mediador entre las actividades y su realización por parte de los alumnos y alumnas. En estos grupos se pueden tener diferentes niveles de desempeño, pero las actividades se plantean de la misma forma para todo el grupo. (Ver esquema 11: Grupos Flexibles por niveles de desempeño diversos⁶⁶).

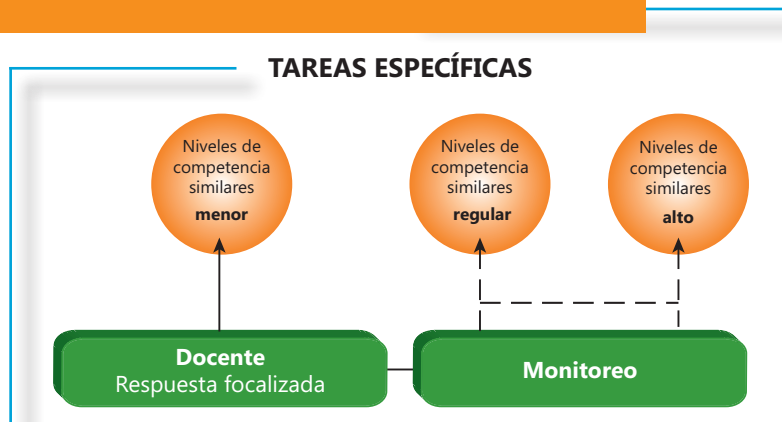
.....
⁶⁵ Humán A. L. sin fecha. *La inclusión en altas capacidades: el milagro hecho realidad*. Obtenido el: 23 de julio de 2011, de : http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_15-11-05.doc

⁶⁶ Elaborado en la DEE.

Esquema 11.- Grupos Flexibles por Niveles de Desempeño Diversos



2. Grupos flexibles por niveles de desempeño similares: Esta estrategia proyecta el diseño de actividades con diferentes niveles de dificultad en cada unidad didáctica, en los que de manera simultánea se aborda un mismo tema con particularidades para cada grupo de estudiantes. A partir de esta forma de trabajo, los alumnos y las alumnas se agrupan según su nivel de desempeño y el docente puede brindar una respuesta educativa específica para un grupo de estudiantes cuyo nivel de desempeño es menor y requieren de mayor apoyo, procurando no perder de vista a los otros grupos a través de un monitoreo constante. Esta estrategia implica el diseño de actividades de acuerdo a los niveles de desempeño de los alumnos y las alumnas así como de los recursos disponibles en el aula y la escuela. (Ver esquema 12⁶⁷).



.....
⁶⁷ Elaborado en la DEE.








3. Grupos flexibles por espacios creativos: Parafraseando a Álvarez⁶⁸, los espacios creativos (tales como: "Inventos y Experimentos" o "Soluciones divertidas a problemas" o "Lectura Recreativa y uso de las TIC", entre otras), permiten al alumnado trabajar de forma más autónoma y creativa. Pueden utilizarse como estrategia cuando los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes han terminado las actividades ordinarias o bien, con todos los alumnos del grupo, dedicando un tiempo programado al trabajo por espacios según los campos formativos del currículo. Es importante disponer de un amplio abanico de materiales, recursos, actividades y diseñar un procedimiento de evaluación de las actividades. (Ver esquema 13).

Esquema 13.- Grupos Flexibles por Espacios Creativos



⁶⁸ Álvarez, B. 2000. *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño.

La estrategia de grupos flexibles por espacios creativos promueve:

-  *Autonomía para el aprendizaje.*
-  *Capacidad de decisión y elección.*
-  *Estimulación personal de la creatividad.*
-  *Respeto al trabajo de los demás.*
-  *Respeto a las diferencias.*
-  *Trabajo en grupo y aprendizaje participativo.*
-  *Organización espacial y temporal.*

A su vez, le permiten al profesor de grupo mantener el ritmo individual y colectivo, atender a la diversidad, consolidar aprendizajes, respetando los estilos y ritmos, así como potenciar las capacidades de todos los alumnos y las alumnas. Algunos ejemplos de actividades de acuerdo con los campos de formación que plantea la propuesta curricular vigente, pueden ser:

4. Estrategia de trabajo por proyectos: El trabajo por proyectos como estrategia y metodología inscrita en la propuesta curricular vigente, específicamente en las asignaturas de español (proyectos didácticos), ciencias naturales (proyectos científicos y tecnológicos), geografía (proyectos didácticos), formación cívica y ética (proyectos de desarrollo personal y social) y educación artística (proyectos de ensamble artístico), permiten que el alumnado trabaje a distintos niveles de profundidad, ritmo y formas de ejecución, posibilitan el uso de diversas formas de acceso y tratamiento de la información y el uso de distintas formas de expresión para un mismo contenido.

El trabajo por proyectos puede realizarse de forma individual y en agrupamientos pequeños, favoreciendo la interacción social y la toma de decisiones. De acuerdo con Hernández y Ventura⁶⁹, este tipo de trabajo, permite partir de los intereses de los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes y del grupo en general. La realización de un proyecto está conformada por la suma de tareas diversas, que se pueden repartir entre los alumnos y las alumnas en función de los diferentes niveles de competencia, para llegar a un producto colectivo, con realizaciones individuales.

.....
⁶⁹ Hernández, F. y Ventura, M. 2002. *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio.* Barcelona: Graó.

En esta estrategia, los profesores orientan el desarrollo de los proyectos, están al pendiente de los avances, evalúan el desempeño de cada alumno y alumna durante el proceso y acercan o sugieren algunas fuentes de consulta para que obtengan información de diferentes niveles y grados de complejidad.

En el trabajo por proyectos se promueve que los alumnos y las alumnas trabajen colaborativamente y aprendan a respetar a los demás, desarrollen un espíritu investigador, regulen paulatinamente su autonomía, asuman su responsabilidad e iniciativa en el proyecto.

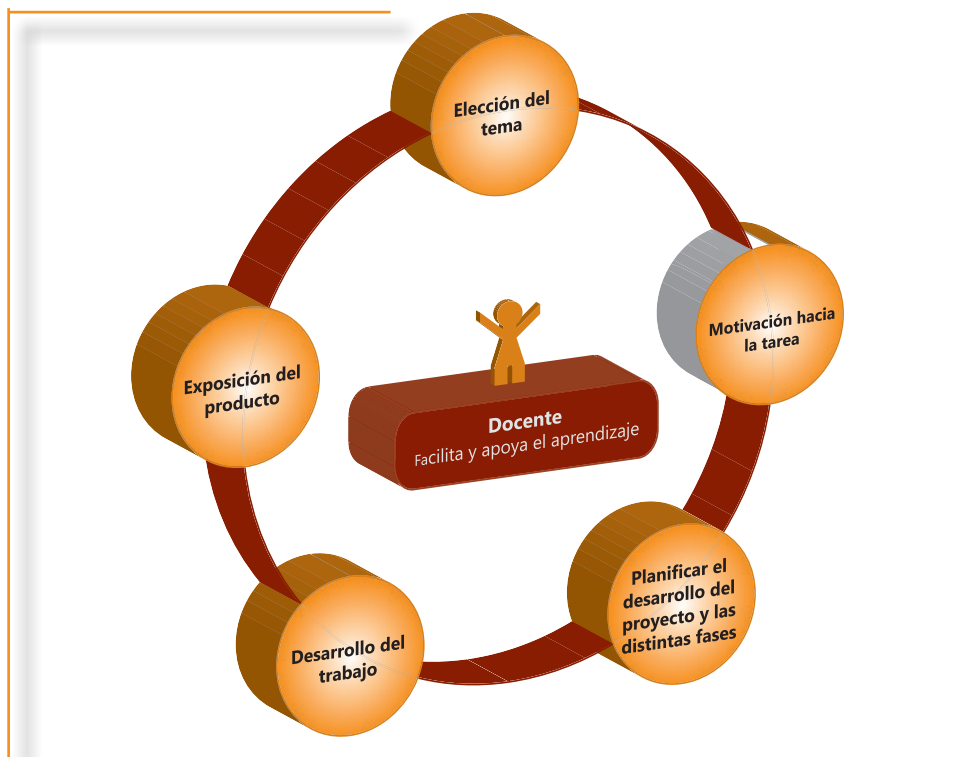
El trabajo por proyectos plantea las siguientes fases:

- a) **Elección del tema:** planteamiento del trabajo y enlistado de las etapas a seguir: presentación del mismo como problema, investigación, presentación de un producto.
- b) **Motivación hacia la tarea:** recoger el conocimiento que el grupo tiene y formular los objetivos de lo que se quiere aprender.
- c) **Planificar el desarrollo del proyecto y las distintas fases:** búsqueda y tratamiento de la información, previsión de recursos temporales y materiales, elección del formato en que se va a presentar el resultado del proyecto (informe escrito, tróptico, mural, exposición oral).
- d) **Desarrollo del trabajo** de forma individual o por pequeños grupos, para sistematizar y construir las propuestas de solución al problema planteado.
- e) **Exposición del producto** al grupo, evaluación del proceso y del producto final. (Ver esquema 14⁷⁰).

.....

⁷⁰ Ídem.

Esquema 14.- Estructura del Trabajo por Proyectos



A través de estas estrategias se pretende que las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, sean protagonistas de las múltiples interacciones sociales en que se involucran a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Asimismo, se espera que tengan la oportunidad de reconstruir sus saberes en los que se entremezclan procesos de construcción personal y de construcción en colaboración con los otros.

4.1.2. El programa de Filosofía para Niños para el enriquecimiento de los contextos de interacción

El programa educativo *Filosofía para Niños*⁷¹ es una propuesta adoptada en la Dirección de Educación Especial para enriquecer los ambientes de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

.....

⁷¹ Echeverría, E. 2006. *Filosofía para Niños*. México: Ediciones SM.

Filosofía para Niños, representa una alternativa pedagógica cuyo objetivo fundamental es formar personas autónomas, que sean capaces de pensar por sí mismas y de transformar creativamente sus contextos, a partir de desarrollar un pensamiento activo, independiente y reflexivo.

Para lograr este objetivo, los contextos escolares necesitan transformarse en **comunidades de diálogo**, en espacios democráticos en donde la expresión e intercambio de opiniones y las interacciones con los otros se desarrollen con libertad. En este sentido, la implementación de Filosofía para Niños amerita que el docente asuma el rol de facilitador en esa *comunidad de diálogo*, se constituya como un modelo de congruencia entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace, mantenga una perspectiva constructiva y propositiva. Su responsabilidad estriba en crear ambientes seguros, de confianza y de respeto, en donde todos se sientan con libertad y confianza para expresarse, como condición para que los alumnos y las alumnas desarrollen un espíritu democrático y de tolerancia, asuman una actitud de entendimiento y de respeto a la diversidad y un pensamiento crítico.

A partir de un problema cotidiano que se pone de manifiesto en la casa, en la escuela o con los amigos, los alumnos y las alumnas aprenden a “pensar por sí mismos”, puesto que el docente los alienta a forjarse una opinión propia y a confrontar todo tipo de argumentos, a someterse únicamente a la autoridad de la razón y a formarse un juicio respecto de su propia situación. En este intercambio, despliegan un amplio espectro de habilidades, tales como externar sus puntos de vista, ofrecer alternativas de solución, clarificar sus ideas, reformular, inferir, definir, argumentar y proyectar ideales, detectar falacias o ambigüedades en el discurso propio o en el de los otros, brindar ejemplos y contraejemplos y, en consecuencia, desarrollar la empatía y elaborar juicios fundamentados, con sensibilidad al contexto y siguiendo un proceso de pensamiento autocorrectivo.

Desarrollar las habilidades de un pensamiento de orden superior y utilizarlas para explorar críticamente el mundo, implica a su vez, el desarrollo de un pensamiento crítico, de un pensamiento creativo y de un pensamiento valorativo.

El programa Filosofía para Niños es una propuesta metodológica que beneficia, no sólo a los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, sino a la totalidad del alumnado que se constituye en la comunidad de diálogo, favorece el desarrollo de las capacidades y aptitudes de todos y al mismo tiempo impacta en el desarrollo profesional y personal de los docentes.

4.1.3. El programa DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte) para el enriquecimiento de los contextos de interacción

El programa *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)*⁷² es, al igual que el de Filosofía para Niños, un programa educativo que fortalece la estrategia de enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje. En éste, se utilizan las artes visuales, para desarrollar la inteligencia de los alumnos y las alumnas, motivándolos a pensar y razonar de formas distintas ante una expresión artística y estética (una pintura), aproximándose a percibir, observar, escuchar activamente y a respetar las ideas de los demás, para expandir su visión del mundo.

Sus objetivos centrales son:

- ✎ Formar a los docentes como mediadores pedagógicos con una visión trascendente de la educación, abiertos a modificar su práctica docente y a potenciar los procesos de aprendizaje.
- ✎ Promover el desarrollo integral del docente y de sus educandos a través de ejercitar cuatro áreas de habilidades: cognitiva, comunicativa, afectiva y social.
- ✎ Crear un espacio de aprendizaje donde el maestro o maestra pone en práctica capacidades de mediación para desarrollar en el alumnado habilidades, diálogo y construcción colectiva de conocimiento, en un ambiente de armonía y respeto.
- ✎ Integrar el arte como medio para el desarrollo humano.

En este proceso, el maestro como mediador favorece las interacciones entre el estímulo visual (la obra de arte) y el estudiante, emplea las preguntas como un elemento detonante de intercambios comunicativos en los que los estudiantes expresen sus ideas, conocimientos, emociones y sentimientos.

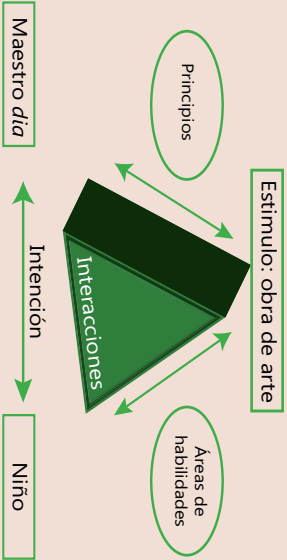
Al mismo tiempo, el programa DIA favorece el desarrollo de contextos educativos armónicos y de respeto en los que es posible potenciar el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas e impulsar la formación del alumnado como seres humanos sensibles y activos en la sociedad. Su impacto en la formación del docente detona la adquisición y desarrollo de habilidades didácticas y actitudinales que transforman su labor educativa y la enriquecen.

.....

⁷² La Vaca Independiente 2003. *Desarrollo de inteligencia a través del arte*. México: La vaca independiente.

En el siguiente cuadro, se establece un comparativo entre *Filosofía para Niños, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)*, y el *Enriquecimiento de los contextos de interacción para potenciar el aprendizaje a través de estrategias diversificadas*, objetivo central de la estrategia definida en el presente documento. El comparativo señala las habilidades que cada estrategia desarrolla, la metodología que los sustenta y en términos generales, el proceso de trabajo dentro del aula. Así mismo, se determina la función del docente en la implantación de cada estrategia, los procesos que promueve en el alumnado, los materiales que cada una emplea y las formas para evaluar su impacto.

Cuadro 7.- Enriquecimiento de los Contextos de Interacción

CUADRO COMPARATIVO DE PROGRAMA DIA Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS		
ASPECTOS	DIA	FILOSOFÍA PARA NIÑOS
PROPÓSITOS	Promover el desarrollo integral propio y de sus alumnos y alumnas a través de ejercitar cuatro áreas de habilidades: cognitiva, comunicativa, afectiva y social	Formar personas autónomas, capaces de pensar por sí mismas y de transformar creativamente su contexto.
HABILIDADES A DESARROLLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales • Habilidades comunicativas • Habilidades afectivas • Habilidades cognitivas 	Desarrolla el pensamiento de orden superior, el cual es soportado o influenciado por el desarrollo del: <ul style="list-style-type: none"> • pensamiento crítico (sensible a los contextos, a los criterios y es autocorrectivo), • pensamiento creativo (se pone en movimiento por impulso de inspiración o iluminación, autotrascendente, mayéutico) y, • pensamiento valorativo (dimensión ético-valorativa)
METODOLOGÍA	Herramientas básicas. Modelo de aprendizaje: imagen, palabra y acción (uso de la pregunta) Modelo Didáctico 	Método Socrático: búsqueda de la verdad a través de preguntas. La pregunta es el medio a través del cual se debe educar (extraer conocimientos a través de la reflexión vs. imponer el conocimiento como algo externo al sujeto (estudiante)). La pregunta pretende avanzar en la indagación colaboradora.
ESPACIO ÁULICO	Observar, escuchar y expresarse a través de la palabra, permite a los alumnos enriquecer su camino hacia el conocimiento (organizan sus ideas y las exponen de forma clara y precisa, de forma coherente y comprensible.	Transformar el aula en comunidades democráticas de diálogo filosófico.

Cuadro 7.- Enriquecimiento de los Contextos de Interacción

CUADRO COMPARATIVO DE PROGRAMA DIA Y FILOSOFÍA PARA NIÑOS		FILOSOFÍA PARA NIÑOS
ASPECTOS	DIA	
FUNCIÓN DEL MAESTRO (A)	El maestro o maestra como mediador.	Facilitador de la comunidad de diálogo.
PROCESOS DEL ALUMNO (A)	<p>Etapas de desarrollo:</p> <p>Primera etapa: Lenguaje para conocer</p> <p>Segunda etapa: Imaginación para comprender</p> <p>Tercera etapa: Interpretación y construcción de significados</p> <p>Reglas del juego para el alumno: Estas reglas son para crear un espacio de armonía y respeto que propicia el desarrollo de habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar en silencio la imagen 2. Hablar fuerte y claro 3. Levantar la mano para participar 4. Respetar las ideas de los demás 5. Escuchar con atención 6. Justificar las ideas 	<p>Actitud científica, es una "actitud que disfruta de la duda", convierte a la duda en operaciones de cuestionamiento e indagación y se logra a través del desarrollo de la inteligencia crítica, y ésta es una empresa humana al alcance de todas las personas.</p>
MATERIALES	La imagen permanece quieta para que la mente de los niños y del profesor sea lo que se mueva.	<ul style="list-style-type: none"> •Manual Investigación Ética •Manual de instrucciones para acompañar •Manual relacionando nuestros pensamientos. Filio •Novela. El descubrimiento de Filio Razonando acerca del razonamiento. •Manual. poniendo en orden nuestros pensamientos. Elfie •Novela. Elfie. •Novela hospital de muñecos. Razonando acerca del pensamiento. •Novela. Sian y Carlota. Razonando acerca de lo que es ser persona. •Novela Lisa. Razonando acerca de la ética y los valores. •Manual en busca de sentido. Pixie. •Novela. Pixie. Razonando acerca del lenguaje •Manual asombrándose ante el mundo Kio y Gus. •Novela. Kio y Gus. Razonando acerca de la naturaleza.
EVALUACIÓN	Estrategias de seguimiento y retroalimentación: Auto-observación y observación cruzada o con tutor y la realimentación colegiada.	Aprecia las manifestaciones del dominio de habilidades de pensamiento, a través de comportamientos cognitivos.

Cuadro 7.- Enriquecimiento de los Contextos de Interacción

ASPECTOS	ENRIQUECIMIENTO DE AMBIENTES PARA POTENCIAR LOS APRENDIZAJES	
<p>PROPÓSITOS</p>	<p>Que las niñas, los niños y los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, sean protagonistas de las múltiples interacciones sociales en que se involucran a lo largo de su vida escolar, extraescolar, laboral y de investigación y de esta forma en un futuro como ciudadano contribuir con respuestas socialmente comprometidas en beneficio de un bien común y personal. De igual forma, esta respuesta educativa brinda las oportunidades para reconstruir los saberes de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (procesos de construcción personal y de construcción en colaboración con los otros.)</p>	
<p>FUNCIÓN DEL MAESTRO</p>	<p>El docente como estratega</p> <p>Implica la forma de decisiones consciente, producto de un pensamiento estratégico y determina la puesta en práctica de su pensamiento creativo y crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene un <i>carácter transformador</i> (efecto en la formación integral del estudiante) • <i>Actividad pedagógica</i> tiene que ser eminentemente <i>creadora</i> (condiciona la acción del docente). • La <i>actividad pedagógica</i> se desarrolla en condiciones <i>cambiantes</i> y es <i>influenciada</i> por múltiples factores (analizar de forma crítica los procesos de enseñanza.) • Implica una <i>comunicación constante</i> entre docentes (colegiado) y entre docentes y estudiantes (comprensión de las tareas y de los procedimientos de solución y la creación de una atmósfera adecuada para la actividad (interacciones enriquecidas por todos). • La <i>acción creadora del docente le permite la producción de algo nuevo</i> (acto del descubrimiento- descubrir facetas poco desarrolladas o aún no descubiertas-). • La <i>profesionalidad del docente creativo</i> se determina por el abanico de "soluciones" y procedimientos de que dispone (propósitos educativos). 	<p>El proceso creativo</p> <p>Favorecer el desarrollo de la potencialidad humana para crear:</p>
<p>PROCESOS DEL ALUMNO</p>	<p>Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de habilidades de "alto orden"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades de indagación o cuestionamiento integral. • Las habilidades de apertura mental. • Las habilidades de razonamiento. 	<p>A través de enfrentar al alumno a retos, desafíos, situaciones o problemáticas de tipo social, científico, cultural.</p> <p>Generar o poner en movimiento el pensamiento, las ideas innovadoras o "ideas locas".</p>

Cuadro 7.- Enriquecimiento de los Contextos de Interacción

ASPECTOS	ENRIQUECIMIENTO DE AMBIENTES PARA POTENCIAR LOS APRENDIZAJES	
<p>PROCESOS DEL ALUMNO</p>	<p>Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de habilidades de "alto orden"</p> <ul style="list-style-type: none"> • ofrecer analogías apropiadas, • clarificar conceptos mal definidos, • hacer distinciones y conexiones relevantes, • sustentar opiniones con razones convincentes, • ofrecer ejemplos y contraejemplos, • buscar y descubrir lo que subyace en lo que se dice, • extraer inferencias apropiadas y • hacer juicios evaluativos balanceados. <p>• Favorece el desarrollo del <i>pensamiento divergente</i> y <i>complejo</i>.</p>	<p>El proceso creativo</p> <p>Los alumnos son productores y creadores, capaces de relacionarse con la diversidad cultural, de realizar propuestas, alternativas de soluciones originales y creativas.</p> <p>Responden a los cambios del mundo complejo y multicultural (sociedad del conocimiento)</p> <div data-bbox="667 262 1155 776"> <p>El proceso creativo</p> </div>
<p>METODOLOGÍA (PROPUESTA DIDÁCTICA) TIPOS DE INTERACCIÓN</p>	<p>EN EL MARCO DE LAS ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeación didáctica de situaciones didácticas, proyectos..., a partir de las necesidades educativas y de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). • Aprendizaje en colaboración (procesos de construcción personal y en colaboración con los otros). • Crear comunidades de aprendizaje y por lo tanto comunidades inteligentes (sociedad del conocimiento). 	

Cuadro 7. - Enriquecimiento de los Contextos de Interacción

ASPECTOS	ENRIQUECIMIENTO DE AMBIENTES PARA POTENCIAR LOS APRENDIZAJES		
	CONTEXTO ÁULICO	CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO SOCIOFAMILIAR
METODOLOGÍA (PROPUESTA DIDÁCTICA) TIPOS DE INTERACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos Flexibles • Rincones Creativos (Ciencia, Literario, del Experto, de las TIC) • Juegos de Creatividad • Proyectos Didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actividades extracurriculares. • Talleres de ciencias, de matemáticas, de las artes, entre otros. • Clubes de música, deportes, amigos • Catálogo de la DGIFA 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo en el desarrollo de actividades extraescolares. • Vinculación Institucional. • Vinculación local (bibliotecas públicas, casas de cultura, deportivos, entre otros)
EVALUACIÓN	<p>Evaluación con carácter formativo.</p> <p>Implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una evaluación continua y permanente que realiza el profesor de grupo en colaboración con los profesionales de la USAER. • Reconocer a aquellos alumnos o alumnas que evidencian <i>altos desempeños</i> en la acción. • Evaluar los procesos (desempeños y niveles de participación y colaboración) y el producto final* (proceso de elaboración). • La concreción en acciones a partir de la reflexión y evaluación permanente para <i>articular</i> el análisis de la realidad educativa y sus implicaciones en el aprendizaje de los alumnos. • Disponer de un amplio abanico de materiales, recursos, actividades y diseñar un procedimiento de evaluación de estas actividades. 		

4.2. Actividades extracurriculares y extraescolares para la población escolar con CAS: la vinculación institucional.

Es importante destacar el impulso que se brinda a todos los alumnos y las alumnas de la escuela y en particular a aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, a través de la vinculación con otras instituciones, toda vez que constituye un recurso más que se oferta a la escuela, mismo que consiste en brindarle información necesaria y apoyarla en la gestión de otros recursos extracurriculares que favorezcan y motiven los aprendizajes utilizando otros recursos o programas institucionales extraescolares. Este tipo de enriquecimiento, debe ser estimulante y retador a la vez. Además el enriquecimiento extraescolar brinda otras alternativas u oportunidades a los estudiantes y a sus familias de continuar aprendiendo nuevas habilidades descubrir nuevas capacidades y atender a sus intereses propios fuera del ámbito escolar.

Institucionalmente, existen recursos que favorecen el enriquecimiento extracurricular, como lo es el Catálogo de Museos y Espacios Educativos que oferta la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico (DGIFA), instancia que depende de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. (AFSEDF).

El catálogo es un amplio abanico de programas que articulan cuestiones de arte, educación ambiental, educación científica y educación cívica e historia, el cual evidencia su proximidad con los planteamientos teóricos y operativos de la estrategia de atención para el alumnado con CAS.

La siguiente tabla muestra el catálogo de DGIFA, sus programas y el impacto que proyectan cada uno de ellos, así como los espacios disponibles para su concreción.

Cuadro 8. Actividades de Extensión Educativa (DIGIFA)

PROGRAMA	IMPACTO	ESPACIOS
ARTE	Contribuye en el conocimiento y apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas en los alumnos y docentes de educación básica	Museos de Arte como: Bellas Artes, Arte Moderno, Arte Popular, Diego Rivera, Cera, Franz Mayer, Culturas Populares, entre otros.

PROGRAMA	IMPACTO	ESPACIOS
EDUCACIÓN AMBIENTAL	Fomenta el desarrollo de valores, el conocimiento y la protección del medio ambiente, así como la interacción con la diversidad biológica.	Granjas y Parques Ecológicos como: Granja del Tío Pepe, Ecoguardas, Bosque de Tlalpan, Rancho Mágico, Mariposario, entre otros.
EDUCACIÓN CIENTÍFICA	Promueve el conocimiento de los avances científicos y tecnológicos y su repercusión en la vida cotidiana, además de conocer el proceso de producción de diversos artículos de exportación.	Fábricas, museos, actividades científicas en instituciones como: La luz ilumina a las escuelas, Planetario móvil, Domo didáctico, Planta Bimbo –Marinela, Azor, Resistol, Museo Interactivo de Economía, Museo Tecnológico de la CFE e INEGI.
EDUCACIÓN CÍVICA E HISTÓRICA	Apoya en el fortalecimiento de valores, la identidad nacional y el conocimiento del devenir histórico, nacional e internacional.	Museos de Historia como: Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec, Museo Nacional de Antropología, entre otros. Museos de educación cívica como: Museo Legislativo “Los Sentimientos de la Nación”.

Catálogo de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico (DGIFA)

Es así que a la escuela le corresponde movilizar los apoyos o recursos dentro y fuera de ella, realizar las gestiones necesarias con otras instancias educativas o instituciones afines a la educación para ampliar la gama de opciones y posibilidades puestas a disposición de los alumnos y las alumnas. Esta movilización desde la concepción de una escuela inclusiva implica: “...encontrar recursos que apoyen el proceso de transición... se trata de encontrar una serie de recursos – humanos, intelectuales y materiales, al igual que financieros – que puedan apoyar el proceso de cambio”⁷³.

⁷³ OREALC / UNESCO 2004. **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**. *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC / UNESCO. p. 36.

4.3. Acreditación, promoción y certificación anticipadas de la población escolar con CAS: criterios y lineamientos

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los *“Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica”* determina que la aceleración es “un modelo de intervención educativa, que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional”⁷⁴.

Para su implementación en México y con efectos normativos, la denominación del modelo de aceleración es: “acreditación y promoción anticipada”⁷⁵, éste incluye para la educación básica escolarizada dos tipos de aceleración:

- I) La Admisión temprana a un nivel educativo.** A través de este tipo de aceleración, el alumno o alumna con CAS es admitido a la educación primaria o secundaria, a una edad más temprana de la establecida por el sistema educativo nacional. Este tipo de aceleración “admisión temprana”, no aplica para la educación preescolar.

Cuadro 9. Admisión Temprana a un nivel educativos (casos)⁷⁶

NIVEL EDUCATIVO	GRADO QUE CURSA EL ALUMNO O LA ALUMNA	PROCESO
PREESCOLAR	2º	Inscripción a 1º de primaria
	3º	Inscripción a 2º de primaria

⁷⁴ SEP. *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: SEP. p. 6.

⁷⁵ *Íbid.* p. 4.

⁷⁶ *Íbid.* p. 6.

NIVEL EDUCATIVO	GRADO QUE CURSA EL ALUMNO O LA ALUMNA	PROCESO
PRIMARIA	5°	Inscripción a 1° de secundaria
	6°	Inscripción a 2° de secundaria
SECUNDARIA	2°	Inscripción a 1° de bachillerato
	3°	Inscripción a 2° de bachillerato

II) La Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo. Este segundo tipo de aceleración implica que el alumno o alumna deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde conforme a su edad cronológica, e inicia el ciclo escolar en el grado superior siguiente. En este caso, una vez que el alumno o alumna ha sido promovido anticipadamente, deberá cursar dos ciclos escolares continuos antes de poder omitir otro grado escolar y no será posible omitir más de un grado a la vez.

Cuadro 10. Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo⁷⁷

NIVEL EDUCATIVO	GRADO QUE CURSA EL ALUMNO O LA ALUMNA	PROCESO
PRIMARIA	1°	Reinscripción a 3° de primaria
	2°	Reinscripción a 4° de primaria
	3°	Reinscripción a 5° de primaria
	4°	Reinscripción a 6° de primaria
SECUNDARIA	1°	Reinscripción a 1° de secundaria

.....

⁷⁷ *Íbid.* p. 7.

La Dirección de Educación Especial (DEE) incorpora en su estrategia diversificada, “la aceleración” como una alternativa de intervención pedagógica para la población con capacidades y aptitudes sobresalientes para responder a sus intereses, ritmos de aprendizaje y a su competencia curricular.

Para concretar el proceso de acreditación y promoción anticipada, es necesario fundamentar la decisión en un análisis contextual que recupere información relevante en torno a la competencia curricular y psicosocial del alumno o alumna, el contexto escolar y el contexto socio-familiar. El resultado de este análisis se concreta en dos informes:

- ✎ El *Informe de evaluación sobre el alumno o alumna candidato(a)*, que recupera los siguientes aspectos: la alta motivación por el aprendizaje, las adecuadas habilidades sociales, la madurez emocional, la capacidad de adaptación, el desempeño escolar significativamente elevado y la participación en actividades de enriquecimiento dentro o fuera de la escuela.
- ✎ El *Informe de evaluación psicopedagógica* que valora las siguientes áreas: el contexto familiar, el contexto escolar, la capacidad intelectual, el desarrollo social y el desarrollo emocional.

La decisión de aplicar el procedimiento para la aceleración, lleva implícito el compromiso de los profesionales de la USAER y de la escuela, de complementar y fortalecer la estrategia, a través del enriquecimiento de los contextos de interacción para potenciar el aprendizaje, ya que si se acompaña del fortalecimiento de la práctica docente y de las acciones pertinentes para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran enfrentar en los diferentes contextos, su impacto en el logro educativo del alumnado será mayor.

Procedimiento

El procedimiento para implementar la aceleración contemplado en los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica* implica el despliegue de las siguientes acciones⁷⁸:

- ✎ Los alumnos o alumnas candidatos(as) al proceso de acreditación y promoción anticipada, deberán ser propuestos por la educadora, el docente de grupo, el orientador educativo o el colectivo docente antes de la primera semana del mes de octubre del ciclo escolar en curso.

.....

⁷⁸ *Íbid.* p. 14.

- ✎ El director o directora de la escuela deberá informar al padre, madre de familia o tutor del alumno o alumna, quien de estar de acuerdo deberá llenar y firmar el formato: *"Autorización para evaluación y formalización de la acreditación y promoción anticipada"*. De esta manera, el padre, madre o tutor del menor, autoriza por escrito su evaluación. Este formato deberá entregarse antes de la segunda semana del mes de octubre del ciclo escolar en curso.
- ✎ Posteriormente, al contar con la autorización para la evaluación, el director o directora deberá solicitar por escrito la redacción del "Informe de evaluación del alumno o alumna" a la educadora, el docente de grupo o el orientador, dependiendo del nivel educativo.
- ✎ Una vez que el director o directora cuenta con: la "Autorización para evaluación y formalización de la acreditación y promoción anticipada", y el "Informe de evaluación del alumno o alumna", deberá solicitar por escrito a la Dirección de Educación Especial y a través de la estructura establecida, la realización de la valoración psicopedagógica del alumno o alumna y el "Informe de evaluación psicopedagógica". Para ello y como anexo a su solicitud, enviará copia tanto de la autorización para la evaluación, como del Informe de evaluación previamente efectuados.
- ✎ La Dirección de Educación Especial elaborará el Informe solicitado con fundamento en:
 - a) El Informe de Evaluación (pedagógico) elaborado por la educadora, docente u orientador.
 - b) La Evaluación Inicial. Análisis del Contexto Escolar, que realiza la USAER en las escuelas.
 - c) La aplicación de entrevistas al alumno o alumna, padre y madre de familia o tutor (Área central de la DEE).
 - d) La aplicación de valoraciones psicométricas y proyectivas (Área central de la DEE).

Los anteriores elementos fundamentales para la toma de decisiones.

- ✎ Para la toma de decisión sobre la acreditación y promoción anticipada, el director deberá convocar al Consejo o al colectivo docente en el caso de preescolar, para que a partir de

los informes se tome la decisión sobre si la acreditación y promoción anticipada es la mejor respuesta educativa para el alumno o alumna. La fecha límite para la toma de decisión es la última semana del mes de octubre.

- ✎ En el caso de que la decisión sea afirmativa, el director o directora deberá enviar con fecha límite de la segunda semana del mes de diciembre al responsable del área de control escolar, en original el formato de: Solicitud de *formalización de la acreditación y promoción anticipada*, y anexar copia de:
 - Autorización para la evaluación y formalización de la acreditación y promoción anticipada
 - Carátula del Informe de evaluación del alumno
 - Carátula del Informe de evaluación psicopedagógica
 - Acta del Consejo o de la reunión de docentes, en la que conste la toma de decisión.
- ✎ El "*Oficio de formalización de la acreditación y promoción anticipada*", es emitido por el responsable del área de control escolar.
- ✎ Seguimiento y acompañamiento del proceso: Las autoridades educativas envían a la DGAIR, copia fotostática del expediente escolar de un alumno o alumna que haya sido acreditado y promovido anticipadamente.
- ✎ Acreditación y promoción anticipada: El alumno o la alumna inicia el ciclo escolar en el grado al que fue promovido anticipadamente.

Para lograr el éxito en la atención de los alumnos y las alumnas que lo demanden, es importante enfatizar que el proceso de aceleración requiere de un nivel de responsabilidad compartida, la que se traduce en una estrecha vinculación, cooperación y comunicación entre la DEE, las Coordinaciones Sectoriales de los niveles educativos, así mismo con la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas, con la finalidad de brindar una atención acorde con las necesidades que presenten las alumnas y los alumnos solicitantes de educación básica de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.





5. Las Estrategias e instrumentos para el seguimiento de la población escolar con CAS

El seguimiento es una tarea ineludible de los profesionales de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. En la atención de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, el seguimiento cobra una importancia sustantiva y constituye la posibilidad de **reconstruir** el proceso de atención de esta población, lo cual implica "**seguir**" de manera puntual las acciones, actuaciones, estrategias, programas y toma de decisiones que se detonan en la respuesta educativa.

En este sentido, el seguimiento permite **comprender y explicitar** de manera global y sistemática la realidad de la estrategia de atención, así como, en su caso, la necesidad de **replantear** acciones y actuaciones para situarlas con un sentido de innovación y transformación.

La importancia del seguimiento también radica en el hecho de que permite **fortalecer** el proceso de atención al **valorar** avances, mejoras y logros en el proceso de aprendizaje del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes y, al mismo tiempo, permite **reconocer** cuestiones no resueltas, vacíos o lagunas que requieren ser atendidas de forma inmediata.

Bajo estas premisas, el seguimiento cobra relevancia en el proceso de atención de los alumnos y las alumnas con CAS porque da pautas para la formación permanente de los docentes, directivos y asesores técnicos y, con ello, se convierte en elemento sustantivo para fundamentar los encuentros de capacitación y actualización que promueve la Dirección de Educación Especial.

En resumen, el seguimiento es una tarea que aporta elementos multidimensionales a los profesionales de la USAER para trazar acciones y actuaciones en el marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).

En este apartado se aborda, de manera precisa, tanto el seguimiento **técnico operativo** que despliegan las Coordinaciones Regionales, sus enlaces técnicos y las áreas correspondientes de la Dirección de Educación Especial, como el seguimiento **técnico pedagógico** realizado por los docentes de USAER.

5.1. El seguimiento técnico operativo que despliegan, las Coordinaciones Regionales, sus enlaces técnicos y áreas de la Dirección de Educación Especial.

Para la Dirección de Educación Especial, el seguimiento técnico operativo en torno a la Estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del DF, tiene como prioridad la mejora de sus resultados de aprendizaje en el marco de los principios de la Educación Inclusiva, de los planteamientos educativos de la articulación de la Educación Básica y de los referentes para la transformación de la gestión que se concretan en una la Planeación Escolar orientada a la mejora.

En este sentido, el seguimiento técnico operativo de la DEE, en vinculación con las Coordinaciones Regionales y sus enlaces técnicos, se inscribe en “seguir” de manera permanente, continua y sistemática la atención educativa a alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

El Sistema IdeA-CAS, elaborado por la DEE y ya descrito con anterioridad, de gran valor en la identificación de los alumnos y las alumnas con CAS, también cobra una importancia sustantiva en la tarea del seguimiento técnico-operativo, toda vez que genera de manera **automática** el *Reporte de Atención de los Alumnos y Alumnas identificados por el Sistema IdeA-CAS*. A continuación se muestra el formato con la intención de visualizar sus aspectos constitutivos.

Formato para el Reporte de Atención de los Alumnos y Alumnas identificados por el Sistema IdeA-CAS

Reporte de Atención a Alumnos y Alumnas Identificados por el Sistema Idea-CAS

CLAVES PARA EL LLENADO	ATENCIÓN					NO ATENCIÓN		
	EA	FN	DIA	AC	B	CN	DI	
Enriquecimiento de Ambientes para potenciar el Aprendizaje	Filosofía para Niños	Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte	Aceleración	Baja	Cambio de Nivel	Dificultad para la Identificación		

CRO:	ZONA DE SUPERVISIÓN		USAER:	TURNO:								
ESUELA:	CCT:		SITUACIÓN ACTUAL									
No.	NOMBRE DEL NIÑO (A)	CURP	NOMINACIÓN	ATENCIÓN		NO ATENCIÓN						
				EA	FN	DIA	AC	Otros (Especificar)	B	CN	DI	Otros (Especificar)
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												

ALUMNOS IDENTIFICADOS EN LA ACCIÓN

CRO:	ZONA DE SUPERVISIÓN		USAER:	TURNO:								
ESUELA:	CCT:		SITUACIÓN ACTUAL									
No.	NOMBRE DEL NIÑO (A)	CURP	NOMINACIÓN	ATENCIÓN		NO ATENCIÓN						
				EA	FN	DIA	AC	Otros (Especificar)	B	CN	DI	Otros (Especificar)
1												
2												
3												
4												
5												

Como se observa, en dicho Reporte se incluye información sobre datos generales de la Coordinación Regional, de la Zona de Supervisión y de la USAER que brinda el apoyo a la escuela regular, datos generales de la escuela participante (su clave de centro de trabajo y turno correspondiente) y el listado de nombres de los alumnos o alumnas identificados mediante el Sistema IdeA-CAS, su CURP y el tipo –general o específica- de nominación o autonominación realizada. Asimismo, en dicho reporte se solicita a la USAER que registre en las columnas incluidas para tal fin, si se le están ofreciendo o no a estos estudiantes opciones de enriquecimiento de sus contextos, el tipo de atención que se le está ofreciendo y, en caso negativo, las razones por las que no han sido atendidos.

En la DEE se concentran estos reportes y, la información existente en ellos, hace posible contar, en primera instancia, con datos estadísticos en torno al número de USAER que brindan apoyo a esta población, el número de escuelas de educación básica participantes, el número de alumnos y alumnas identificados y comprobados (determinados) con capacidades y aptitudes sobresalientes en sus contextos de interacción.

De igual manera, en el formato de Reporte de Atención a alumnos y alumnas identificados por el Sistema Idea-CAS se registran aspectos relativos a la respuesta educativa que reciben los alumnos y las alumnas, es decir, si el alumno o alumna recibe atención enmarcada en el Programa de Filosofía para Niños, en el Programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DIA o en la Estrategia de Enriquecimiento de los Contextos y/o en “otros”.

Se registra también información en torno a las causas por las cuales los alumnos o las alumnas no reciben atención, tales como: baja, cambio de nivel, dificultad para la determinación, no observación, falta de recursos u otros. Esta información la proporciona la USAER y a través de los enlaces técnicos-CAS de las Coordinaciones Regionales, se logra la vinculación con la DEE.

La información que se recopila en el instrumento estrecha el vínculo entre la DEE y los enlaces técnicos-CAS de las Coordinaciones Regionales para proyectar estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento en los servicios de USAER con la finalidad de fortalecer técnica y operativamente la implementación de la Estrategia de Atención, al mismo tiempo, posibilita resolver en el servicio las dudas, y/o confusiones para avanzar en la comprensión de los fundamentos teóricos, metodológicos y operativos de la estrategia de atención para el alumnado con CAS.

Invariablemente, el seguimiento técnico operativo que despliega la Dirección de Educación Especial en articulación con las Coordinaciones Regionales y sus enlaces técnicos ha de permitir redoblar los esfuerzos y continuar implementando acciones tendientes a la mejora permanente de la calidad educativa, a impulsar la participación comprometida de los profesionales y principalmente a avanzar en la mejora de los resultados educativos de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

5.2. Seguimiento técnico-pedagógico: el apoyo a la escuela y las carpetas de escuela y aula.

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) perfila que el apoyo de los profesionales de la USAER se concreta en la comunidad educativa –en la escuela, en el aula y con las familias-, se inscribe en el orden de lo curricular y se hace evidente en el impulso sostenido y sistemático de la Educación Inclusiva o Educación para Todos.

Al mismo tiempo, el MASEE enfatiza que el apoyo que brinda la USAER debe hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos y las alumnas, así como orientar su intervención a la mejora de los contextos escolar, áulico y socio-familiar, para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Lo anterior significa colaborar de manera corresponsable con los docentes de educación regular en la construcción de escuelas y aulas como contextos en continuo desarrollo, capaces de atender a la diversidad y preocupadas por proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos sus alumnos y alumnas.

En otras palabras, el MASEE plantea la exigencia ética y profesional de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen del currículo y de las actividades educativas sin ningún tipo de discriminación.

Bajo estas premisas, los profesionales de la USAER despliegan la tarea de seguimiento en el marco de un proceso de evaluación permanente que se concreta a partir de la reflexión y el análisis continuo de la estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la Educación Básica del D.F.

Resulta importante advertir que la tarea de seguimiento en el marco de un proceso de evaluación continua y permanente cobra importancia para dar cuenta de los avances en el nivel de desempeño de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes a través de la recuperación de evidencias relevantes de sus aprendizajes, de sus producciones y de las observaciones que se realizan a partir de las formas de interacción y los roles que estos alumnos y alumnas manifiestan en el contexto del aula y en el contexto escolar.

En este sentido, el seguimiento no significa exclusivamente enumerar o inventariar las acciones y estrategias que se han llevado a cabo en un tiempo determinado, sino que implica dar cuenta de la singularidad y complejidad de la realidad del aprendizaje de cada alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes en articulación con las acciones realizadas por los docentes de la USAER.

En otras palabras, el seguimiento es la construcción permanente de conocimiento en la acción pedagógica que da cuenta del estado en que se encuentra el proceso de atención de esta población para la toma de decisiones argumentadas, fundamentadas, razonadas, reflexivas, sistemáticas y colaborativas orientadas a mejorar la respuesta educativa e impactar sustantivamente en los contextos escolar, áulico y socio-familiar y, fundamentalmente, en el logro de aprendizaje del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes.


Un referente para concretar el seguimiento del nivel de desempeño de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, lo constituye el documento: *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica (2011)*⁷⁹. En éste, se pone de manifiesto, la exigencia de la evaluación de la competencia curricular de alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la evaluación de los estilos de aprendizaje de alumnos y alumnas, así como la *evaluación de las interacciones grupales*; las cuáles son un punto de partida para desplegar el apoyo a través de la estrategia de atención para el alumnado con CAS.


De manera puntual, es imprescindible que la USAER realice el seguimiento sin perder de vista los siguientes aspectos técnicos:

- ✦ **El nivel de desempeño del alumnado con CAS en cada uno de los campos de formación del currículo.** En este aspecto, el seguimiento debe dar cuenta del nivel


⁷⁹ SEP-DEE 2011. *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. pp. 111 a 115 y 125 a 126.


de desempeño en general, así como de los intereses específicos de estos alumnos y alumnas, ya sea en los campos de formación del currículum: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia, o en áreas de desempeño específicas como lenguaje, pensamiento científico/matemático, socioafectivo, artístico y/o deportivo.

 **El desarrollo del pensamiento creativo.** Implica situar la realidad en torno a las oportunidades educativas que ofrecen los contextos escolar, áulico y socio-familiar para desarrollar el pensamiento creativo. Para el seguimiento, es necesario poner atención en los avances del proceso y rendimiento creativo, es decir, en las formas diferentes e innovadoras que exhibe esta población escolar para “resolver problemas o situaciones”, con la aclaración de que no solo tendrán que ser “diferentes”, sino que además, deberán resultar *relevantes y aplicables* y, de manera irrefutable, conducirán a la solución real de los problemas en cuestión.

 **Aspectos de la socialización.** En éste, se pondera el análisis en torno a la presencia de ciertos conflictos en la relación con sus iguales y, en ocasiones, con el docente, generados por la discrepancia que suele existir entre el desarrollo emocional y el intelectual de estos alumnos o alumnas.

En este sentido, es importante “seguir” las formas de intercambio de estos alumnos y alumnas con sus iguales así como los roles de participación que asumen en el grupo y en la escuela.

 **Los apoyos extraescolares.** Implica valorar el impacto de las actividades adicionales realizadas fuera de la escuela para determinar si representan o no buenas oportunidades o alternativas para satisfacer las necesidades e intereses del alumnado con CAS en los diferentes campos de formación (lenguaje, pensamiento científico y matemático, socioafectivo, artístico y/o deportivo).

 **La participación de los padres de familia o tutores.** El seguimiento a la participación de los padres, madres o tutores de los niños, niñas y jóvenes con CAS refleja la importancia y trascendencia que ésta tiene en el proceso educativo de sus hijos; recupera las preocupaciones, dudas, interrogantes y expectativas que tienen con respecto a los

logros de sus hijos o hijas, lo que esperan de la escuela y de sus maestros o maestras y las formas de colaboración y participación. Estas cuestiones pueden tomar múltiples direcciones que se deben develar a través del seguimiento lo que contribuye a que se tomen e implementen las mejores decisiones en la vinculación con las familias.

El seguimiento que realiza la USAER se concreta en las carpetas de escuela y de aula ya que como instrumentos sustantivos del proceso de atención de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, articulan el momento de identificación y el momento de la respuesta educativa a través del enriquecimiento de los contextos de interacción.

El seguimiento es una construcción *continua y permanente*, por lo tanto y durante todo el ciclo escolar, se registran las evidencias y productos derivados de los momentos de trabajo del proceso de atención de la USAER, incluyendo dicha información en la carpeta de escuela y en las carpetas de aula.

En la carpeta de escuela, se da seguimiento a los apoyos implementados tanto en el contexto escolar como aquéllos que se desplegaron en el contexto socio-familiar con la generalidad de los padres y madres. Es decir, se da seguimiento a las acciones, a las estrategias de asesoría, de orientación, de acompañamiento, a las propuestas didácticas, organizativas, metodológicas, formas de interacción o uso de materiales que el apoyo despliega en la escuela como totalidad para impactar en la reestructuración de sus políticas, de su cultura y de sus prácticas en la atención educativa que se brinda a los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes. El trabajo de vinculación con las familias de la escuela que despliega la USAER para el conocimiento y comprensión de las capacidades y aptitudes sobresalientes también es objeto de seguimiento en la carpeta de escuela.

El seguimiento a los apoyos implementados tanto en el contexto áulico como aquéllos que se desplegaron con las familias de los alumnos y las alumnas identificados con capacidades y aptitudes sobresalientes se registra en la carpeta de aula. El apoyo en el aula requiere de seguimiento en torno a las acciones, a las estrategias de asesoría, de orientación y de acompañamiento que se ofrece al docente de grupo en torno a las propuestas didácticas, organizativas y metodológicas, a las formas de interacción o uso de materiales para enriquecer los contextos de interacción con el fin de dar cuenta de los avances, logros, cumplimiento de los propósitos y de las metas que implica la respuesta educativa al alumnado con CAS.

Es imprescindible también realizar el seguimiento a las acciones y estrategias que se despliegan en el trabajo de colaboración y participación de las familias de estos alumnos y alumnas, lo cual da cuenta de los grados y niveles de compromiso con el logro de aprendizaje de sus hijos. Esta tarea del seguimiento se registra en la carpeta de aula.

Además del seguimiento que queda registrado en las carpetas de escuela y aula, la USAER aporta información en el instrumento Reporte de Atención a alumnos y alumnas identificados por el Sistema IdeA-CAS, ya mencionado en la sección anterior de este capítulo. Es decir, se obtiene información en torno a los aspectos de la respuesta educativa, tal como la atención a través del Programa Filosofía para Niños o del Programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DÍA, o de la Estrategia para el enriquecimiento de los contextos diseñada en la DEE. Asimismo, la USAER ofrece mediante dicho reporte, información sobre causas para la falta de atención del alumnado identificado ya sea por baja, por cambio de nivel, por dificultad para la determinación, por falta de observación o de recursos, entre otros.

Para finalizar, se enfatiza que este proceso de seguimiento de la estrategia de atención para los alumnos y las alumnas con CAS y su documentación en las carpetas de escuela y de aula, deben ser el resultado de *un trabajo de colaboración y diálogo permanente entre los profesionales de la USAER y los profesionales de las escuelas*, condición que hace posible compartir y evaluar con la comunidad escolar los avances alcanzados y los obstáculos encontrados durante el proceso de atención de estos alumnos y de estas alumnas. Lo anterior es condición *sin equa non* para ofrecer una respuesta educativa de calidad, con equidad, acorde con los principios de la Educación Inclusiva.





6. Bibliografía

- Alonso,** Juan. **Renzulli,** Joseph. **Benito,** Yolanda. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. España: EOS.
- Álvarez González,** B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño.
- Artiles Hernández,** C., **Jiménez González** J. E., et. al. (2005). *La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Vol. III*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Baker,** Edward, H. J. (1996). *Introducción al estudio de los niños sub y superdotados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Benavides,** Maryorie. **Maz,** Alexander. **Castro,** Enrique. **Blanco,** Rosa. et al (2004). *La educación de los niños con talento en Iberoamérica*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Bralic,** Sonia y **Romagnoli,** Claudia. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Calero,** Dolores. **García-Martín. Gómez-Gómez,** Teresa. (2007). *El Alumnado con Sobredotación Intelectual*. España: Junta de Andalucía.
- Casanova,** María Antonia. (2007). "El currículum y la organización del centro para la atención al alumnado con altas capacidades y con talento". Conferencia magistral, Congreso Internacional de la Comunidad de Madrid.
- Diario Oficial de la Federación** (29-09-2013). Acuerdo número 696 por el que se establece las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. México: Gobierno Federal.
- Dirección de Educación Especial** (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-DEE.
- Echeverría,** Eugenio. (2006). *Filosofía para Niños*. México: Ediciones SM.
- Galton,** Francis. (s/f). *El genio hereditario*. Obtenido el: 8 de julio de 2011, de: <http://galton.org>

- García,** Lorenzo y **Lisardo J. Ramis.** (2008). *La creatividad en la educación.* La Habana: Pueblo y Educación. 1ª reimpresión.
- Gardner,** Howard. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las Múltiples Inteligencias.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner,** Howard. (2007). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI,* Barcelona: Paidós.
- Guilford,** Joy Paul. (1964). *Sicología General.* México: Diana.
- Gimeno Sacristán,** José y **Pérez Gómez,** Ángel. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Hernández,** Fernando y **Ventura,** Montserrat. (2002). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.
- Huamán-Arismendi,** Luciano. (2005). *La inclusión en altas capacidades: el milagro hecho realidad.* Obtenido el: 23 de julio de 2011, de: http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_15-11-05.doc
- Hume,** Miriam. (2000). *Los Alumnos intelectualmente bien dotados,* Barcelona: EDEBE.
- Kuhn,** Thomas S. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas,* México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado,** Ana Luisa, en **Benavides,** M, y otros (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica.* Santiago, Chile: UNESCO, p.9
- Moltó Gil,** Eduardo, (2009). *Importancia de las tareas educativas y del concepto situación del objeto físico en los cursos de Física.* La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
- Monereo,** Carles. (Coord.) (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula.* México: SEP-Coop. Española.
- Mönks,** J. Franz. **Mason,** Emanuel. (2002). *Developmental psychology and giftedness: theories and research,* en K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent.* Oxford: PergamonPress.
- OEI** (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, 2008, Hacia donde queremos ir juntos,* Madrid.
- Perrenoud,** Phillippe. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Poder Ejecutivo

Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos-Presidencia de la República.

Prieto, María Dolores y **Castejón Costa**, Juan L. (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

Pujolàs, i Maese P. (2006). *Aulas Inclusivas y Aprendizaje Cooperativo*. Cataluña: Universidad de Vic.

Renzulli, Joseph S. (1978). *What Makes Giftedness Reexamining a Definition*. Estados Unidos de América: Phi Delta Kappan.

Renzulli, Joseph S. (1984). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.

Sánchez, Dolores. **Claffey**, Joan M. **Castañeda**, Margarita. Coords. (1996). *Vinculación entre los sectores académico y productivo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Stainback, Susan y **Stainback**, William.(2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.Madrid: Narcea.

Sternberg, Robert. (1986). *Las capacidades humanas, un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.

Sternberg, Robert. (1997). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Educelas Públicas en el Distrito Federal, México: SEP-AFSEDF.

SEP-DEE (2011). *Orientaciones para la Intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Gobernación (2011). *Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. México: Secretaría de Gobernación.

**Secretaría de
Gobernación.** (2013) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, México.

**Secretaría de
Gobernación.** Diario Oficial de la Federación. Obtenido el 17 de septiembre de 2013, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013.

Tannenbaum, Abraham J. (1997). *The Meaning and Making of giftedness*. En N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Hand Book of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon.

**La Vaca
Independiente.** (2003). *Desarrollo de inteligencia a través del arte, (DIA)*. México: La Vaca Independiente.

UNESCO/OREALC, (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC / UNESCO.



7. Glosario de términos: Lenguaje en común

Aceleración: Es un modelo de intervención educativa que permite a los alumnos y a las alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional. Para la implementación de este modelo, es fundamental considerar las interacciones de estos sujetos con el contexto familiar, con el contexto escolar y con el contexto social. Contempla dos modalidades, a) Admisión temprana a un nivel educativo: el alumno es admitido a la educación primaria o secundaria, a una edad más temprana de la establecida en el sistema educativo nacional. La admisión temprana no aplica a la educación preescolar. b) Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo: el alumno deja de cursar el grado escolar inmediato que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica, e inicia en el grado superior siguiente.

Ambientes de aprendizaje: Se entienden como el clima educativo propicio que se crea para atender a los sujetos que aprenden, Es imprescindible reconocer que se construyen con la articulación entre la organización de la clase, la actitud del educador y los conocimientos del alumno o la alumna.

Aprendizaje colaborativo: Es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza y potencia la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es además, un proceso en el que se va desarrollando gradualmente entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser "mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno y de cada una". La colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan llegar o lograr juntos la meta u objetivo propuesto. Los elementos que siempre están presentes en este tipo de aprendizaje son: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación.

Aprendizaje innovador: Es un enfoque educativo, que articula la construcción de conocimiento con el propio proyecto de vida, y, en el que se destaca de manera sustantiva la iniciativa humana. Comprende la adquisición y puesta en práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores para vivir en un mundo en constante cambio. Lo caracteriza la anticipación, la participación, las aportaciones para el cambio, la renovación permanente, la reestructuración constante y la reformulación de problemas.

Aula inclusiva: Es la unidad básica de la Escuela Inclusiva constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se promueven interacciones respetuosas, solidarias y cooperativas entre todos. El aula inclusiva es el contexto formativo donde todos los alumnos y las alumnas conviven juntos para participar en las oportunidades de aprendizaje del currículum común diversificado.

Barreras para el aprendizaje y la participación: Concepto central de la Educación Inclusiva que hace referencia a aquellos factores, situaciones, ideas, prácticas, normas, actitudes, prejuicios, relaciones, culturas y políticas que obstaculizan, dificultan, limitan, discriminan, marginan o excluyen a alumnos y alumnas del pleno derecho a acceder a una educación de calidad y a las oportunidades de aprendizaje que ofrece el currículum de la Educación Básica. Al mismo tiempo, este concepto articula el trabajo de los profesionales de educación especial y de educación básica para actuar proactivamente para su disminución y eliminación.

Capacidades y Aptitudes Sobresalientes: Son el resultado de un proceso en el que confluyen factores individuales, sociales y culturales como es, una alta cualidad intelectual que le permite al sujeto aprender, hacer uso de la información obtenida y dar una respuesta (desempeño) cualitativamente de mayor calidad y por arriba de lo esperado. Una respuesta que se caracteriza por ser creativa, original y excepcional, en una o en varias áreas del desempeño humano a partir de un contexto educativo, social, cultural y económico determinado.

Carpeta de aula: Es el instrumento técnico operativo que, en el marco de la Educación Inclusiva integra y organiza de forma sistemática, información del proceso de atención de la USAER en el contexto áulico y socio-familiar. Se constituye en el fundamento para la toma de decisiones en torno a la planeación, la operación y la evaluación de estrategias de apoyo. Al mismo representa la evidencia de la colaboración de los profesionales de la educación básica en la construcción de una cultura inclusiva en el aula y la transformación de políticas y prácticas para orientarlas cada vez más hacia los principios de la educación inclusiva.

Carpeta de escuela: Es el instrumento técnico operativo que, en el marco de la Educación Inclusiva integra y organiza de forma sistemática elementos y evidencias de los trabajos de USAER en el contexto escolar y socio-familiar. Pone de manifiesto la colaboración de los profesionales de USAER en la mejora de la gestión escolar.

Competencia: En el currículo 2011 de la Educación Básica se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Construcción del análisis contextual: evaluación inicial: Es un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de los contextos de formación -escolar, áulico y socio-familiar- con el propósito de obtener información cualitativa y cuantitativa en torno a la gestión escolar y a la gestión pedagógica.

Evaluación inicial: Éste proceso es indisoluble de la comprensión e identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación; en este sentido es un proceso contextualizado, inclusivo, de orden curricular y orientado a implantar un apoyo que colabora e interviene corresponsablemente con los profesionales de la escuela regular para mejorar el logro educativo de todos los alumnos y las alumnas.

Cultura inclusiva (en la escuela): Es la expresión de una comunidad escolar que se caracteriza por ser segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada sujeto es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Además, refiere a que la comunidad escolar vive y asume cotidianamente los valores de respeto, colaboración, solidaridad, trabajo en equipo, participación democrática, diálogo y sentido de pertenencia para fortalecer un clima de relaciones centrado en el aprendizaje de todos -directivos, docentes, alumnos, alumnas, familias- a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Discriminación: La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (diario Oficial de la Federación 11 de junio de 2003) la define como toda distinción exclusión y restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones.

Diversidad: Refiere al valor de la riqueza humana al reconocer que cada sujeto es único e irrepetible, lo cual es la condición para sumir que la sociedad se conforma por las diferencias entre las personas.

Constituye la expresión concreta de sujetos que se diferencian entre sí por su condición física, étnica, lingüística, religiosa, familiar, política, económica o cognitiva. Es esta presencia heterogénea de personas que asegura la riqueza en los contextos y su valor para el crecimiento y desarrollo propiamente humano.

El reconocimiento de la diversidad humana rompe con la tradición de la existencia de grupos sociales homogéneos que comparten idénticas características, necesidades, problemáticas, gustos o intereses.

Educación Básica: En México, la educación básica es un ciclo de formación constituido por doce años obligatorios de oferta educativa por parte del estado, organizados en tres niveles educativos: tres años de educación preescolar, seis años de educación primaria y tres años de educación secundaria.

Educación Especial: Es la modalidad de la educación básica que en corresponsabilidad con los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria asume los principios de la Educación Inclusiva, de la Articulación de la Educación Básica y del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Impulsa un proceso de atención educativo destinado a los sujetos con discapacidad, discapacidad múltiple, con capacidades y aptitudes sobresalientes y a la población que enfrenta en los contextos barreras para el aprendizaje y la participación, bajo un modelo social, incluyente y contextual. Reconoce la gran influencia que tienen los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas, por lo que impulsa la identificación de aquellos factores, situaciones, ideas, prácticas, normas, actitudes, prejuicios, relaciones, culturas y políticas que obstaculizan, dificultan, limitan, discriminan, marginan o excluyen a alumnos y alumnas del pleno derecho a acceder a una educación de calidad y a las oportunidades de aprendizaje que ofrece el currículum de la Educación Básica.

Educación Inclusiva: Hace referencia al derecho de todos los niños, las niñas, y los jóvenes a recibir una educación común en su comunidad, independientemente de su condición social, física, lingüística, étnica, psicológica, económica o cultural; implica rechazar toda forma de segregación, discriminación o exclusión de los educandos; impulsa la creación de condiciones para maximizar la participación de todos, hacer de aprendizaje una actividad con mayor significado y reflexionar para reestructurar las políticas, las culturas y prácticas en las escuelas y en las aulas. Significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y la participación para que las escuelas sean capaces de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas.

Educación para todos: Es la educación dirigida a niños, jóvenes y adultos que dura toda la vida, educación en la que nadie está excluido: todos están incluidos. Inicia con el nacimiento, se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, es diferenciada pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre las culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas, se realiza dentro y fuera del aparato escolar, en la definición del qué y el cómo, prima el punto de vista de la demanda (el alumno, la familia, las demandas sociales), involucra a todos los ministerios (Secretarías de Estado) e instancias gubernamentales a cambio de acciones educativas (requiere políticas multisectoriales), no se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido efectivamente, reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales, es dinámica, cambia a lo largo del tiempo (reforma educativa y curricular como proceso de permanente revisión y actualización), está centrada en la perspectiva de aprendizaje y es responsabilidad del estado y de toda la sociedad.

Enriquecimiento curricular o pedagógico: El enriquecimiento es una estrategia pedagógica que da respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes en general, así como a aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes en particular. Dicha estrategia consiste en el diseño y puesta en práctica de una serie de acciones (proyectos colectivos, situaciones didácticas, actividades extraescolares y extracurriculares, entre otras) que se realizan en los diferentes ámbitos o contextos del quehacer educativo (escolar, áulico y socio-familiar), con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Como estrategia pedagógica implica trabajar los contenidos del currículum en niveles de mayor profundidad; es decir, supone la ampliación de la estructura de los temas y contenidos, al explorar la lógica interna de éstos y al establecer las relaciones con otros campos, ámbitos o áreas del conocimiento. De esta forma, el alumno o la alumna abordan un nivel mayor de abstracción y de complejidad, y pone en juego estrategias de investigación y de pensamiento creativo.

Equidad educativa: La equidad se concibe como una cualidad que mueve a dar a cada uno lo que se merece o lo que necesita. Hace alusión a conceptos de justicia e imparcialidad en un trato o reparto. En educación, hace referencia a un acto de justicia social que implica ofrecer a todos una formación educativa de calidad bajo el principio de igualdad de oportunidades y la plena participación de las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación del currículum.

Escuela Inclusiva: Es la institución del Sistema Educativo que asume las disposiciones legales para que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos y participen, sin discriminaciones del currículum y de las actividades educativas.

Es el contexto formativo idóneo donde el alumnado simultáneamente, aprende la cultura, aprende con otros y aprende consigo mismo; desarrolla experiencias de aprendizaje de calidad, por lo que promueve en el alumnado altos niveles de logros educativos; pone atención especial en aquellos grupos de alumnos más vulnerables, en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje; se caracteriza por la responsabilidad profesional de todos los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar la asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica de todos sus alumnos y alumnas.

Estrategias Diversificadas para todos: Son aquellas acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER, para dar respuesta a la diversidad en el aula; se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica. Bajo esta perspectiva, resulta imposible la homogeneidad de formas de trabajar donde se pide lo mismo a todos los alumnos y las alumnas, por lo que la enseñanza emplea de forma creativa e innovadora materiales, recursos, complejidad del objeto de conocimiento, secuencias didácticas, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios entre otros para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos y de cada alumno y alumna, en este sentido el proceso de enseñanza se posiciona desde una pedagogía de y para la diversidad.

Flexibilidad curricular: La flexibilidad curricular alude a la toma de decisiones fundamentadas por parte del docente, para hacer cambios, modificaciones o ajustes pertinentes en los procesos de enseñanza, evaluación o gestión pedagógica, así como en materiales, metodologías, recursos o espacios, para favorecer el acceso de todos los alumnos o las alumnas a los contenidos curriculares.

Es decir, se concreta en el despliegue de una pedagogía de y para la diversidad, que tiene como base la comprensión del Diseño y del Desarrollo Curricular, lo cual involucra la relación constitutiva entre la teoría y la práctica educativa. También facilita dicho acceso en particular, a algún alumno/alumna, con la finalidad de respetar su proceso, su ritmo y su estilo de aprendizaje.

Gestión escolar: Se refiere al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa -director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos-vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Identificación de alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes: Es un proceso que se lleva a cabo a través de dos estrategias fundamentales: la primera se realiza a través del sistema informático IdeA-CAS en los tres niveles de educación básica, que estará sujeto a la exploración del maestro de USAER. La segunda estrategia involucra la identificación en la acción, teniendo como finalidad, brindar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado con CAS.

Identificación en la acción: Es la estrategia que se da en el aula a partir de la observación que realiza el docente del desempeño de los alumnos y las alumnas en las diversas tareas y actividades planteadas al grupo. Se realiza a lo largo de todo el ciclo escolar.

Inclusión: Es un amplio movimiento que trasciende en el campo educativo para situarse en el centro mismo de la sociedad. Es una decisión ética y política que orienta la construcción de sociedades más justas, equitativas y respetuosas de la diversidad, en el que todos son incluidos; nadie es excluido o marginado por ninguna causa étnica, lingüística, física, sensorial, intelectual, económica, religiosa, geográfica, psicológica, de género o de edad. Este movimiento social, político y cultural se inscribe en un mundo globalizado que promueve el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas y de todos los grupos sociales.

Nominación: Es una técnica sociométrica, a través de la cual los alumnos, las alumnas, los padres de familia, los docentes y los compañeros nombran al estudiante que consideran con un desempeño significativamente superior al de su grupo de referencia. En el caso de secundaria, se utiliza la **autonomiación**, que consiste en que el propio alumno o alumna identifica y reconoce su interés y el dominio que tiene respecto a un tema y su aplicación.

Políticas inclusivas: Hacen referencia a que todas las decisiones -normas, lineamientos, programas, proyectos, propuestas- que se toman en torno a los sujetos o grupos sociales para asegurar el cumplimiento inalienable de sus derechos humanos y a combatir todo tipo de discriminación o exclusión.

En el campo educativo, refieren a las decisiones colegiadas que mejoran el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Se centran en la perspectiva del desarrollo de los alumnos y las alumnas; actúan con firmeza para eliminar las barreras que limitan su aprendizaje y participación en el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

Prácticas inclusivas: Refiere a las acciones educativas y actuaciones profesionales que reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestrar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Promoción Anticipada: Es una estrategia normativa para su aplicación con alumnas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes que se inscribe en los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica, emitidos por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y consiste en una propuesta de aceleración en dos vertientes.

Respuesta educativa: Es brindar una atención pertinente a las necesidades de todos los alumnos y alumnas en general y para efectos de esta estrategia se enfoca en los estudiantes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

Seguimiento: Es una tarea inherente del proceso técnico-pedagógico y operativo en torno a la atención educativa de los alumnos y las alumnas, mediante la cual se recupera información cuantitativa y cualitativa sobre sus logros de aprendizaje en articulación con el impacto de las acciones implementadas por los docentes –de USAER y del aula regular-. Su importancia radica en la posibilidad de proyectar estrategias de mejora para fortalecer los resultados del logro educativo de los alumnos y las alumnas así como la mejora de las prácticas en la gestión escolar y pedagógica.

Anexo 1

Tablas de Correlación para la Elaboración de Reactivos
del Sistema de Identificación IdeA-CAS

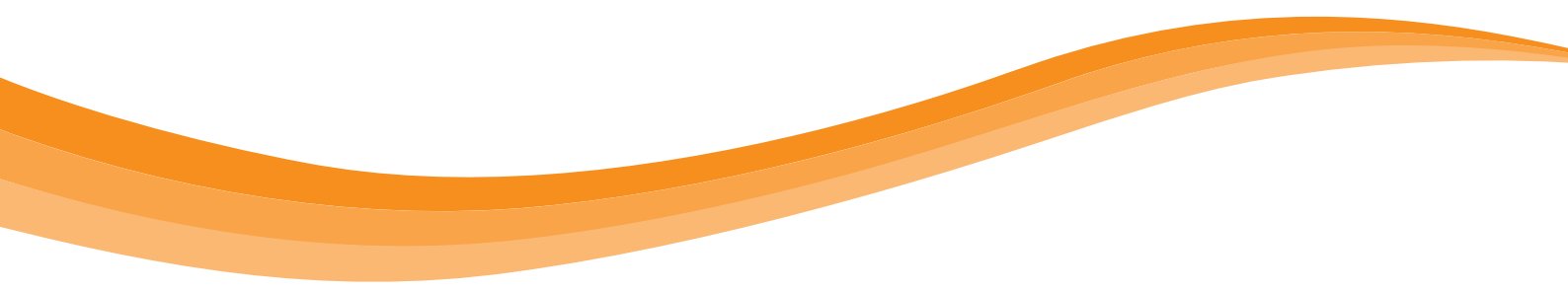


TABLA EJEMPLO DE CORRELACIÓN ENTRE EL ÁREA EN LA QUE SE MANIFIESTA EL POTENCIAL SOBRESALIENTE, EL CAMPO DE FORMACIÓN, LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y EL REACTIVO DEL SISTEMA IDEA-CAS

NIVEL PREESCOLAR

Área de Desempeño	Lingüístico	Ejemplo de Reactivo
Campo de Formación	Lenguaje y comunicación	<p>ÁREA DE DESEMPEÑO Lingüístico</p> <p>CAMPO DE FORMACIÓN Lenguaje y Comunicación,</p> <p><i>Destaca en su grupo al hablar, practica sin dificultad y sigue conversaciones en diferentes lugares con niños y adultos.</i></p>
Aprendizajes Esperados	Lenguaje Oral	<p>Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas.</p>



-NIVEL PREESCOLAR-

TABLA EJEMPLO DE CORRELACIÓN ENTRE EL ÁREA EN LA QUE SE MANIFIESTA EL POTENCIAL SOBRESALIENTE, EL CAMPO DE FORMACIÓN, ASIGNATURA, LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y EL REACTIVO DEL SISTEMA IdeaA-CAS

NIVEL PRIMARIA

Área de Desempeño	Científico	Ejemplo de Reactivo
Campo de formación	Exploración y comprensión del mundo natural y social	<p>ÁREA DE DESEMPEÑO Científico</p> <p>CAMPO DE FORMACIÓN Exploración y comprensión del mundo natural y social</p> <p>ASIGNATURA Ciencias Naturales</p> <p><i>A esta persona le interesan mucho las clases de Ciencias Naturales, hace experimentos y sabe mucho de los seres vivos.</i></p>
Asignatura	Ciencias Naturales	
Aprendizajes Esperados	<p>SERES VIVOS</p> <p>3° Identifica distintas formas de nutrición de plantas y animales y su relación con el medio natural.</p> <p>4° Compara los alimentos que consume con los de cada grupo del Plato del Bien Comer y su aporte nutricional para mejorar su alimentación.</p> <p>5° Identifica a la masa y al volumen como propiedades medibles.</p>	



-NIVEL PRIMARIA-

TABLA EJEMPLO DE CORRELACIÓN ENTRE EL ÁREA EN LA QUE SE MANIFIESTA EL POTENCIAL SOBRESALIENTE, EL CAMPO DE FORMACIÓN, ASIGNATURA, LOS APRENDIZAJES ESPERADOS Y EL REACTIVO DEL SISTEMA IDEA-CAS

NIVEL SECUNDARIA

Área de Desempeño	Deportivo	Ejemplo de Reactivo
Campo de formación	Desarrollo personal y para la convivencia	ÁREA DE DESEMPEÑO Deportivo
Asignatura	Educación Física	CAMPO DE FORMACIÓN Desarrollo personal y para la convivencia
Aprendizajes Esperados	1° Pone a prueba acciones que le permiten resolver los problemas del juego a partir de su experiencia para formular estrategias.	ASIGNATURA Educación Física
		Funcionalidad <i>Soy un buen atleta en la clase de Educación Física.</i>
		Dominio <i>Conozco los diferentes deportes y sus reglas.</i>
		Interés <i>Me gustaría formar parte de algún equipo deportivo que represente mi escuela, mi comunidad o mi país.</i>



-NIVEL SECUNDARIA-

Anexo 2

Características Tecnológicas para el Sistema de Identificación IdeA-CAS



Características Tecnológicas para el Sistema de Identificación IdeA-CAS

Para poder implementar en esta fase la aplicación de los instrumentos, se diseñó y desarrolló un sistema informático, éste consta de dos recursos:

1. El primer recurso informático, es el "Sistema de Identificación IdeA – CAS ", en el que se incorporan los formularios de identificación del potencial sobresaliente.

Esta aplicación se programó en formato web multiusuario, para funcionar sobre cualquier equipo de cómputo con acceso a Internet y es apta para cualquier plataforma Microsoft (XP, Windows Vista Home Premium, Business, Ultimate o Enterprise, Windows 7 Starter, Home Basic, Home Premium, Professional o Ultimate) aprobado para 32-bit y 64 bit, de Mac OS (Cheetah, Puma, Jaguar, Panther, Tiger, Leopard, Snow Leopard) y Distribuciones Linux (Ubuntu, Redhat, Fedora, Debían, Suse, Slakware, Centos, Kubuntu, entre otros).

Para su desarrollo se emplearon diversas herramientas con las que se definieron detalladamente los procesos y etapas necesarias para la programación.

Para la organización del proyecto:

- ✦ OpenProj: Utilidad para gestionar tareas, recursos (personas) y hacer un seguimiento visual del proyecto. Permite asignar recursos a tareas, crear dependencias entre tareas, ver los recursos disponibles, filtrar las tareas por estado y ordenarlas según prioridad como otros factores.

Para las bases de datos:

- ✦ Mysql Workbench: Herramienta oficial de MySQL para el diseño visual de esquemas de bases de datos. Se especifica la estructura física en tablas y vistas, con multitud de parámetros definibles.

Para el desarrollo Web: Se emplearon los siguientes lenguajes de programación:

- ✦ PHP, Jquery y Ajax.

Lenguaje de marcado, así como lenguaje de descripción:

- ✦ XHTMLycss

2. El segundo recurso informático es el "Sistema de Estadísticas IdeA – CAS".

Se diseñó y desarrolló para el análisis de las bases de datos, para optimizar los tiempos de consulta y poner a disposición de los usuarios, -maestros de apoyo de USAER, maestros de educación regular, asesores técnicos y autoridades educativas- la información que se obtiene del proceso. Esta aplicación también es multiusuario y fue programada para funcionar sobre cualquier equipo de cómputo que tenga acceso a Internet y es aceptada por diferentes plataformas Microsoft, Mac OS y Distribuciones Linux como Ubuntu, Redhat, Fedora, Debían, Suse, Slakware, Centos, Kubuntu, entre otros.

Para su desarrollo se utilizó mysqi-cluster, tecnología que permite el clusterin de bases de datos en memoria en un ambiente de no compartición.

Para la interfaz gráfica se empleó:


- ✦ PHR Jquery y Ajax
- ✦ Lenguaje de marcado y de descripción: XHTML y css

*** Nota: El Sistema de Identificación IdeA-CAS, así como el Sistema de Estadísticas IdeA – CAS es un software propietario. La información de éste sistema con sus respectivos manuales y el sitio web, son propiedad de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal (SEP).**

Las aplicaciones Web: "Identificación IdeA-CAS" y " Sistema de Estadísticas IdeA – CAS" fueron desarrolladas y documentadas en su totalidad con software libre y de código abierto.

Anexo 3

Formatos acreditación, promoción y certificación anticipada de los alumnos y
alumnas con aptitudes sobresalientes en educación básica



**AUTORIZACIÓN PARA EVALUACIÓN Y FORMALIZACIÓN DE LA ACREDITACIÓN
Y PROMOCIÓN ANTICIPADA**

[Lugar y fecha]

[Nombre completo del (de la) Director (a) del plantel]
Director(a) de la Escuela [Nombre y CCT de la Escuela]
Presente

Por medio de la presente autorizo que se realicen las evaluaciones necesarias de acuerdo a lo establecido *en los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, a mi hijo(a) _____, con CURP _____, que cursa el _____ grado, grupo _____; como requisito para la toma de decisión de la acreditación y promoción anticipada.

En caso de que el Consejo técnico de la escuela, o el colectivo docente en el caso de preescolar, a partir de los resultados de estas evaluaciones decida que esta estrategia es la mejor respuesta educativa para mi hijo(a), también autorizo se formalice la promoción anticipada de grado, a partir del siguiente ciclo escolar.

Asimismo, estoy consciente de que una vez que el área de Control Escolar formalice la acreditación y promoción anticipada de mi hijo(a); este proceso será irrevocable.

Atentamente,

Nombre y firma del padre, madre de
familia o tutor

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Coordinación Sectorial de Educación _____
Dirección Operativa No. _____
Zona _____ Escuela _____

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL ALUMNO:

Lugar y fecha _____

Nombre completo del (de la) Alumno (a): _____
Edad _____ Sexo: _____
Grado: _____ Grupo: _____ Turno: _____ Sostenimiento: _____
Nombre de la Escuela: _____ CCT: _____

[Nombre del Responsable del Área de Registro y Certificación en la Entidad]

[Cargo del Responsable del
Área de Registro y Certificación]
Presente

Por medio de la presente hago constar que he realizado una evaluación de acuerdo a lo especificado en los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, en su apartado 3.2., en el cual se me solicita valorar:

- Alta motivación hacia el aprendizaje
- Adecuadas habilidades sociales
- Madurez emocional
- Capacidad de adaptación
- Desempeño escolar significativamente elevado
- Participación en actividades de enriquecimiento dentro o fuera de la escuela

A partir de esta evaluación, considero que el(la) alumno(a) _____ cumple con todos los rubros establecidos y por lo tanto; la acreditación y promoción anticipada es [Adecuada o No adecuada] para él(ella).

Nombre y firma de la educadora, el docente de grupo
o el orientador educativo

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL ALUMNO

Lugar y fecha _____

Nombre completo del (de la) Alumno (a): _____

Edad _____ Sexo: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Turno: _____ Sostenimiento: _____

Nombre de la Escuela: _____ CCT: _____

A continuación se presentan los rubros que deberá contemplar para la evaluación de su alumno(a), de acuerdo a lo especificado en los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, en su apartado 3.2. El objetivo es determinar si la acreditación y promoción anticipada es la mejor respuesta educativa para él (ella). Es indispensable que todos los rubros sean evaluados, ya que eso permitirá que la toma de decisión se realice adecuadamente.

Alta motivación hacia el aprendizaje:

Adecuadas habilidades sociales:

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL ALUMNO

Madurez emocional:

Capacidad de adaptación:

Desempeño escolar significativamente elevado:

Participación en actividades de enriquecimiento dentro o fuera de la escuela:

Conclusiones:

A partir de esta evaluación, considero que el(la) alumno(a) _____
cumple con todos los rubros establecidos y por lo tanto; la acreditación y promoción anticipada es
[Adecuada o No adecuada] para él(ella).

Nombre y firma de la educadora, el docente de grupo
o el orientador educativo

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA: CARÁTULA

Lugar y fecha _____

Nombre completo del (de la) Alumno (a): _____

CURP: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Nombre del padre o tutor: _____

Nombre de la madre o tutora: _____

Nombre de la Escuela: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Turno: _____ CCT: _____

La escuela cuenta con apoyo de educación especial: SI NO

Institución a la que pertenece: _____

_____ Pública () Privada ()

Número de cédula profesional: _____

[Nombre del Responsable del Área de Registro y Certificación en la Entidad]

[Cargo del Responsable del
Área de Registro y Certificación]

Presente

Por medio de la presente hago constar que he realizado una evaluación psicopedagógica de acuerdo a lo especificado en los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, en su apartado 3.2., en el cual se me solicita valorar:

- Contexto familiar
- Contexto escolar
- Capacidad intelectual
- Desarrollo social
- Desarrollo emocional

A partir de esta evaluación, considero que el(la) alumno(a) _____ [tiene o no tiene] las características requeridas y el contexto adecuado para que la acreditación y promoción anticipada se considere como la mejor respuesta educativa para él(ella).

Nombre y firma de la Directora de Educación Especial

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Lugar y fecha _____

Nombre completo del (de la) Alumno (a): _____

CURP: _____

Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Nombre del padre o tutor: _____

Edad: _____ Ocupación: _____

Nombre de la madre o tutora: _____

Edad: _____ Ocupación: _____

Nombre de la Escuela: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Turno: _____ CCT: _____

La escuela cuenta con apoyo de educación especial: SI NO

Nombre de la persona que realiza la evaluación: _____

Institución a la que pertenece: _____

Número de cédula profesional: _____

A continuación se presentan los rubros principales sobre los que deberá brindar información obtenida en la evaluación psicopedagógica, de acuerdo a lo especificado en los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, en su apartado 3.2. Es indispensable que todos los rubros sean evaluados; se haga un análisis del desarrollo integral y los contextos en los que el(la) alumno(a) se desenvuelve; y finalmente, se emitan conclusiones para determinar si la acreditación y promoción anticipada es la mejor respuesta educativa para él (ella).

Contexto familiar

SEP



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL ALUMNO

Contexto escolar:

Capacidad intelectual:

Desarrollo social:

Desarrollo emocional:

Conclusiones:

A partir de esta evaluación psicopedagógica, considero que la acreditación y promoción anticipada es [Adecuada o No adecuada] para el(la) alumno(a) _____

Nombre y firma de la Directora de Educación Especial



www.sep.gob.mx
www.sepdf.gob.mx
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>

México, 2013.

Programa de Escuelas de Tiempo Completo en el Distrito Federal.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.