



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos
Sobresalientes en el Estado de Hidalgo*

T E S I S

Que para optar el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presenta: **Maricela Zúñiga Rodríguez**

Director de Tesis:
Dr. Tiburcio Moreno Olivos.

Pachuca, Hgo. 2007.

RESUMEN

Tener un alumno sobresaliente en la escuela implica vivir contextos desafiantes y ambiguos. Desafiantes porque la innovación, la curiosidad y la amplitud de intereses del alumno hacen variar la rutina estática de la escuela, requiriendo profesores, apoyo técnico pedagógico y metodologías más dinámicas como la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS). Es una situación ambigua entre la cultura escolar imperante y la innovación porque en diversos momentos esta explosión de acción y actividad se direcciona hacia que los docentes sientan irritabilidad el conflicto, el cuestionamiento, la resistencia a patrones rígidos e inseguridad ante el cambio ya que la PAAS exige de todo el contexto escolar para tener un soporte emocional y orientación pedagógica específica ante la conducta presentada tanto de alumnos como de maestros participantes en un proyecto como el presente.

La atención educativa al alumno sobresaliente supone despertar en los profesores y en las autoridades educativas la necesidad de propiciar mejores condiciones escolares, estimulación de intereses del alumno para su pleno desarrollo.

Todo trabajo en la atención educativa del alumno sobresaliente supone un beneficio tanto para el alumno como para la sociedad en que vive.

El alumno atendido en sus potencialidades se sentirá seguro, confiado y entenderá su papel en la construcción de la sociedad en el ejercicio de la ciudadanía. Siendo así, los alumnos sobresalientes podrán actuar en el desarrollo técnico, científico, cultural y artístico del país.

Teniendo como marco la antes planteado el presente trabajo tuvo como objetivo evaluar las acciones que se han derivado del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa, para el caso de los alumnos sobresalientes, a través del análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes en Hidalgo (PAAS), donde se buscó conocer los factores favorables como desfavorables que concurrieron durante su desarrollo mediante el registro de tres casos. En espera que el resultado del presente trabajo motive el inicio de futuras investigaciones sobre el tema.

DEDICATORIAS

En honor a mi padre Fortunato Zúñiga Alarcón

AGRADECIMIENTOS

Al mi director de tesis Dr. Tiburcio Moreno Olivos quien con su amistad, paciencia, sabiduría y valioso tiempo dedicado a la revisión y orientación, lograron convertir este trabajo en un proyecto de vida a favor de los alumnos sobresalientes.

A los integrantes del Comité Académico por compartir su amplia experiencia y amables orientaciones para el presente trabajo:

Dr. Carlos Rodríguez Solera
Dra. Coralia Pérez Maya
Dra. Leticia Canales Rodríguez

Al personal de la Dirección de Educación Especial Hidalgo por permitir implicarme en su titánica labor a favor de los alumnos sobresalientes con necesidades educativas especiales:

Profra. Marina Castillo Rivera
Profra. Rosa Isabel Ortiz Suárez
Mtra. María Santa Pérez Herrera

Un reconocimiento personal directivo, docente y equipo multidisciplinar de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular participantes en la PAAS, en especial a los profesores claves para el desarrollo de esta investigación:

Profra. Guillermina Mendoza Tejeda
Profra. Ma. Angélica Melgarejo Juárez
Prof. Román Sánchez Jiménez

También al personal directivo, docente, padres de familia de las escuelas participantes en la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes, en especial a los alumnos identificados como sobresalientes porque gracias a ellos más alumnos han sido identificados y atendidos en sus necesidades educativas específicas.

Finalmente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por generar espacios como CEDICSHU, que permite a los docentes continuar nuestra formación.

TABLA DE CONTENIDOS

Contenido	Página
Presentación	1
 Capítulo Primero	
El problema y estudio del alumno sobresaliente, antecedentes y actualidad en el contexto educativo de Hidalgo.....	4
1.1 Problema investigado	5
1.2 Importancia del estudio	6
1.3 Problemas y limitaciones durante el estudio.....	8
1.4 Planteamiento del problema	9
..... Objetivo general de la investigación	9
..... Objetivos específicos	10
1.5 Temas y preguntas de investigación	10
1.6 Viabilidad o factibilidad de la investigación.....	11
1.7 Antecedentes del contexto y análisis de la situación anterior y actual en la atención de los alumnos sobresalientes en Hidalgo	12
1.7.1 Marco Jurídico y Legal	12
1.7.2 Situación actual en la atención de alumnos Sobresalientes	19
1.7.3 El Programa CAS y sus implicaciones en Hidalgo.....	26
1.7.4 La atención para alumnos sobresalientes en el contexto educativo nacional actual	31
1.8 Descripción de beneficiarios y otros actores implicados.....	33
 Capítulo Segundo	
Fundamentación Teórica.....	35
La identificación, evaluación y atención educativa del alumno sobresaliente en el marco de atención a la diversidad y la cultura escolar	35
2.1 Diversidad, algunas definiciones y consideraciones para la atención educativa	36
2.2 Homogeneización vs la diversidad individual en el contexto educativo.....	41
2.3 Una pedagogía para la diversidad.....	43
2.4 La educación regular, la educación especial y su función en la atención a la diversidad.....	47

2.5 La atención a la diversidad base para la formación inicial del profesor.....	51
2.6 Concepto de alumno sobresaliente.....	60
2.7 Alumnos sobresalientes, detección, identificación. . diagnóstico, evaluación.....	76
2.8 Alumnos sobresalientes y creatividad.....	88
2.9 Alumnos sobresalientes y profesores.....	92
2.10 Alumnos sobresalientes y familia.....	94
2.11 Alumnos sobresalientes y escolaridad.....	95
2.12 Programas educativos para el desarrollo de alumnos . sobresalientes.....	97
2.13 El alumno sobresaliente en la cultura escolar.....	100
2.14 La cultura escolar y los mitos entorno a los alumnos . sobresalientes.....	107
2.1 Estereotipos acerca de los alumnos sobresalientes.....	113

Capítulo Tercero

Metodología de la Investigación.....	119
Evaluación de la intervención psicopedagógica de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.....	119
3.1 Procedimiento.....	122
3.2 Población.....	122
3.3 Procedimiento.....	123
3.4 Instrumentos empleados.....	124
3.5 Manejo de los resultados.....	129

Capítulo Cuarto

Análisis y Discusión de los Resultados.....	133
Constructos para las Dimensiones y Categorías de Análisis.....	133
Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la diversidad.....	134
Categoría 2: Formación y Capacitación Docente.....	136
Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales.....	140
Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica.....	142
Categoría 5: Proceso de Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente.....	144
Categoría 6: Intervención Psicopedagógica en la PAAS.....	148
4.1 Evaluación General del Caso 1.....	151
4.2 Evaluación General del Caso 2.....	210

4.3 Evaluación General del Caso 3	267
4.4 Resumen de Categorías de Análisis	314
Categoría 1: Integración Educativa y Atención ala diversidad	315
Categoría 2: Formación y Capacitación Docente	319
Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales.....	325
Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica.....	328
Categoría 5: Proceso de Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente	330
Categoría 6: Intervención Psicopedagógica en la PAAS	333

Capítulo Quinto

Conclusiones y Recomendaciones	339
5.1 Conclusiones.....	339
5.2 Recomendaciones	344

Bibliografía	350
--------------------	-----

Anexos

Anexo 1 Análisis de Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes	371
Anexo 2 Expedientes de los alumnos identificados como sobresalientes	392
Anexo 3 Definición de términos.....	415
Anexo 4 Instrumentos de investigación	418

PRESENTACIÓN

El presente documento recepcional es resultado del objetivo logrado en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Área de Ciencias de la Educación del CEDICSHU, perteneciente la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en su primera generación, que es formar investigadores con disposición para el trabajo interdisciplinario y con capacidades para emprender tareas de innovación y desarrollo educativo, así como alimentar las actividades académicas de docencia, investigación y difusión mediante la formación de cuerpos académicos sólidos, donde se busca formar personas con conocimientos, habilidades y valores necesarios para afrontar con éxito los requerimientos de la sociedad. Teniendo un contexto mundial cada vez más vertiginoso, con cambios económicos, sociales, científicos y tecnológicos que originan nuevas situaciones a las que se debe enfrentar la educación. El tema de la educación de los alumnos y alumnas sobresalientes en ese contexto de la diversidad es un asunto que va cobrando un espacio importante en el plano internacional al ser una población escolar que ha sido poco atendida, y que con el presente trabajo se busca redimensionar, por ello el lector encontrará en los siguientes apartados el desarrollo del asunto objeto de investigación: *Una Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes*. El trabajo que a continuación se presenta consta de cuatro capítulos que dan estructura y coherencia al estudio realizado.

Tener un alumno sobresaliente en la escuela implica vivir contextos desafiantes y ambiguos. Desafiantes porque la innovación, la curiosidad y la amplitud de intereses del alumno hacen variar la rutina estática de la escuela, requiriendo profesores, apoyo técnico pedagógico y metodologías más dinámicas; ambiguos, porque en diversos momentos esta explosión de acción y actividad se direcciona hacia la irritabilidad, el conflicto, el cuestionamiento, la resistencia a patrones rígidos e inseguridad, exigiendo de todo el contexto es-colar soporte emocional y orientación pedagógica específica ante la conducta presentad, por esta razón en el Capítulo Primero se presentan el problema y su estudio, la importancia de su estudio, los objetivos generales y objetivos específicos planteados, y la justificación de la investigación realizada.

El Capítulo Segundo está dedicado a una revisión de la fundamentación teórica organizado en tres apartados: en el primero nos interesó abordar la importancia de la

educación de los alumnos sobresalientes en el marco de la atención a la diversidad; en el segundo apartado se hace una revisión que alude a los distintos conceptos del alumno sobresaliente, los modelos educativos creados para ellos; en el tercer apartado se revisan algunos estudios que tratan acerca de los mitos y estereotipos generados dentro de la cultura escolar vincula-dos al asunto de los alumnos sobresalientes. Esta tesis doctoral centró su interés en indagar: ¿Por qué la educación del alumno sobresaliente es un tema relevante para la investigación educativa? Por ello en el Capítulo Tercero se presenta la metodología empleada según la especificidad del objeto de estudio que definió el estudio del caso. En esta medida, el estudio del caso no fue una elección metodológica de una estrategia de investigación sino la elección del objeto por ser estudiado. Lo que hace específico este estudio de caso ha sido una forma especial de reunir información y sistematizarla con fines de investigación educativa, buscando mantener la unidad del todo, el esfuerzo por no perder el carácter unitario de la entidad, en este capítulo se hace referencia a la metodología empleada, así como las fases en que se realizó, las técnicas e instrumentos empleados. Pero nuestro foco de interés no se restringió a la evaluación formal, sino que se amplió a la evaluación informal (o en sentido amplio), es decir, a los juicios y valoraciones de los participantes de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes, que comprenden la dimensión personal y social del alumno en sentido amplio (Perrenoud, 1996).

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación del alumno sobresaliente empleados se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a esta población. De acuerdo con el tema general que se estudió en el Capítulo Primero, y la fundamentación teórica de referencia dispuesto en el Segundo Capítulo, el propósito general de este estudio consistió en evaluar los resultados de la aplicación de la PAAS en los tres casos investigados: En el Capítulo Cuarto se realiza el análisis e interpretación de los datos obtenidos del análisis de la observación y las entrevistas semiestructuradas, este trabajo de campo sistematizado permitió la construcción de las categorías de investigación, es el capítulo más amplio ya que cada uno de los tres casos recibe un tratamiento por separado, para ello se empleó el siguiente esquema: presentación general del caso, sistema valorativo, decisiones e implicaciones y un resumen: general de cada categoría. En este capítulo se hace

la triangulación de los datos obtenidos a través de las fuentes (notas de campo, entrevistas, cuestionarios iniciales y documentos consultados) lo que nos permite una mejor comprensión del objeto de estudio. Los resultados del presente trabajo se plasmarán en un documento orientador en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias en educación especial y sobre todo de los servicios de USAER que deben atender a la parte de la diversidad antes no vista que son los talentos especiales, las aptitudes y habilidades de los alumnos y alumnas sobresalientes, así como sus problemas escolares y necesidades especiales.

La educación acertada es la que sabe inspirar el deseo de volver sin cesar a ella, y un sistema educativo satisfactorio es el que da la posibilidad de hacerlo, las condiciones de una educación eficaz, debe satisfacer cierto número de necesidades vitales, a través de la mención de las cuales se podrá reconocer la importancia de la parte dejada a la vida afectiva. El Capítulo Quinto lo integran las conclusiones y recomendaciones a las que se llega con este estudio.

Se agregan además los Anexos donde se podrán consultar el análisis de la PAAS, la revisión de expedientes de los alumnos identificados como sobresalientes, el cuestionario inicial, las entrevistas y guías de observación para realizar el trabajo de campo, en esta parte se presenta además de un glosario de los términos técnicos más empleados para dar claridad al lector poco familiarizado con la temática estudiada.

Al final del trabajo el lector podrá tener acceso a la bibliografía especializada empleada durante el desarrollo del trabajo, así como el índice de revistas nacionales e internacionales consultadas, se anexan también las páginas de Internet a las que se puede acceder para indagar más sobre el tema, finalizando con la relación de las bibliotecas donde se encuentra bibliografía sobre el tema, esperando puedan ser de utilidad para futuros estudios.

Lo analizado se vivió en las escuelas participantes con una pedagogía de la diversidad que se ha aplicado no sólo para los alumnos sobresalientes. En realidad la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS) tiene en cuenta la necesidad de diversificar la enseñanza y se atreve a experimentar que la diferencia es una riqueza para cada alumno. La conceptualización, identificación e intervenciones educativas suponen una reconceptualización del proceso de toma de decisiones. En este sentido, es importante fomentar la continua investigación y la preparación de profesionales sobre las necesidades que conlleva las decisiones para la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

CAPITULO PRIMERO

El problema y estudio del alumno sobresaliente, antecedentes y actualidad en el contexto educativo de Hidalgo

Introducción

La presente investigación surgió a partir de conocer la "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes", diseñada por la Subdirección Técnica del Departamento de Educación Especial en Hidalgo, que tuvo como antecedente el "Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes" (CAS) de la dirección de Educación Básica y Normal, aplicado en 12 escuelas de preescolar, primaria y secundaria en la ciudad de Pachuca, Hgo., entre los años 1993 - 1998.

Al reorganizarse la Educación Especial en México en 1999, a través del Programa de Integración Educativa, del cual se derivó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), cuyo enfoque enfatizó el compromiso de promover y realizar la integración educativa como un derecho que tienen todos los alumnos de acceder al currículo básico y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, los servicios de Educación Especial se reorientaron, y es a partir de 1999, que el Programa CAS en Hidalgo se integró a la Unidad de Servicios de Apoyo la Educación Regular USAER (SEP, SSEDF, 1997), que es la instancia técnica operativa de Educación Especial que ofrece apoyos teóricos/metodológicos y de orientación para la atención de las necesidades educativas especiales y específicas de los alumnos con o sin discapacidad, dentro del ámbito de las escuelas de educación básica y además de que contribuye a la transformación de la práctica educativa del personal docente, en respuesta a la diversidad de la población escolar.¹

El propósito de la creación de la "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes"² fue proporcionar al docente de educación básica regular así como al personal de educación especial, elementos teórico/metodológicos para relacionarlos con su práctica profesional que le permitieran modificar y mejorar su práctica laboral y se encaminara a cultivar el potencial de alumnos que presentaran capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, DEE. 2002).

¹ La atención del alumno con aptitudes sobresalientes tiene su base legal en la Ley General de Educación en su Capítulo IV, Sección I, Artículo 41. en: SEP, Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación, México, 1993

² En lo sucesivo se utiliza el acrónimo PAAS como "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes"

Por el convenio de colaboración que existe entre la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Secretaría de Educación Pública en Hidalgo, el Departamento de Educación Especial solicitó apoyo al Área Académica de Ciencias de la Educación del CEDICSHU, para llevar a cabo el seguimiento de una investigación evaluativa del pilotaje de la PAAS en el curso escolar 2003-2004, razón que dio origen al presente trabajo doctoral cuyos aspectos más relevantes se presentan en este capítulo.

1.1 Problema investigado

Al analizarse el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), así como de los Programas de Educación que le antecedieron, se observó que la integración educativa de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, y las asociadas a problemas de aprendizaje son las de mayor preocupación, no ocurre lo mismo con las necesidades educativas especiales asociadas a las aptitudes sobresalientes, cuyos alumnos dentro de la diversidad educativa representan una población con características especiales, y por lo tanto, requieren de una pedagogía de la diversidad, que les brinde una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

La PAAS, buscó llenar ese vacío al proponer identificar, diagnosticar e intervenir educativamente a esta población educativa, a través de la sensibilización y capacitación del personal de Educación Básica y Educación Especial.

Este es un modelo de intervención educativa diseñado con base en la experiencia obtenida en los años anteriores en la aplicación del Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) que sólo se aplicó en escuelas de Pachuca Hgo³, y a partir de esa experiencia obtenida por el personal y como parte de las funciones técnico pedagógicas de asesores del Departamento de Educación Especial se diseñó la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS) para que se aplicara de manera preliminar en tres de las escuelas primarias atendidas por las USAER, en contextos socioculturales y educativos diferentes al de la ciudad de Pachuca.

Las escuelas que participaron de manera voluntaria en esta fase de aplicación de la PAAS fueron: la escuela primaria "Real del Monte y Pachuca", con un grupo de segundo

³ Sobre el desarrollo del Programa CAS, se puede consultar la tesis: Zúñiga R. M., "El pensamiento creativo en el Programa de Educación Especial: Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)", Tesis de Maestría en Pedagogía, Escuela Normal Superior de Hidalgo, Pachuca, 2000, inédita

grado, localizada en el centro de la población de Mineral del Monte, Hidalgo, la escuela primaria "Plinio Noguera Salazar", con un grupo de tercer grado, ubicada en la colonia aviación de Actopan, Hidalgo, y la escuela primaria "Justo Sierra", con un grupo de cuarto grado, localizada en Colonia Centro de Tulancingo, Hidalgo, participando tres maestros de apoyo (USAER), tres maestros de grupo regular (Educación Básica), 87 alumnos, así como sus respectivos padres de familia.

Por lo tanto el presente trabajo buscó acompañar el desarrollo de la PAAS a través de un estudio de casos para conocer los efectos favorables y desfavorables que surgieron en las diferentes etapas o fases del proyecto que inician con la capacitación al personal docente y directivo participante, continúa con la detección e identificación de alumnos sobresalientes, después con la intervención psicopedagógica en las escuelas participantes y por último, la obtención de resultados que de ello se derivaron, para llegar a importantes conclusiones y propuestas sobre el tema de educación de los alumnos sobresalientes.

1.2 Importancia del estudio

La importancia del estudio consistió en conocer y dar cuenta de las distintas fases de la PAAS, como un modelo de atención educativa que busca sensibilizar, identificar, diagnosticar y atender las necesidades educativas de los alumnos con aptitudes sobresalientes en escuelas de educación regular en colaboración con educación especial, así como establecer las acciones que favorecen u obstaculizan las prácticas educativas en las escuelas consideradas como "integradoras", y con ello obtener información que permitiera conocer a futuro las acciones que habrían de guiar la puesta en práctica en más escuelas que participen en el Programa Nacional de Educación Especial y para la Integración Educativa (SEP, 2002).

Una de las estrategias de acción de la administración educativa federal es la relacionada con la equidad, la equidad no significa ofrecer lo mismo a todos los alumnos, sino ofrecerles lo que necesitan, de manera diferenciada para que alcancen los niveles educativos que corresponden a sus potencialidades de aprendizaje. En este sentido, y al igual que los alumnos de otras poblaciones vulnerables, para los niños y las niñas sobresalientes la equidad significa darles más o darles algo diferente porque lo necesitan.⁴

⁴ La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado. Gimeno S. J. "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", p. 12, en: Alcuía, R. Et. AL, Atención a la Diversidad. Claves para la innovación Educativa, editorial Laboratorio Clínico, España, 2000

Una consecuencia natural para la integración educativa de estos alumnos es la integración social y más adelante laboral. La atención adecuada de los niños, niñas y jóvenes sobresalientes favorecerá del desarrollo de talentos que beneficiarían al país en su conjunto, y porque no señalarlo, a la humanidad.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) y el Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) establecen entre sus líneas de acción la elaboración de lineamientos específicos para atender a los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes; es el caso de la PAAS, que permitió con su investigación conocer en qué medida estas acciones se llevaron a la práctica en educación especial y educación regular en las escuelas participantes en Hidalgo.

Investigar la PAAS, permitió reconocer el perfil y las características personales de los alumnos, directivos y profesores participantes, la posibilidad de su desarrollo progresivo e integral, el desenvolvimiento de sus capacidades y habilidades personales y al surgir en el marco de la integración educativa con las denominadas "escuelas inclusivas", conocer cómo la intervención respondió a las necesidades específicas de los alumnos identificados, y con ello también como se benefició a toda la comunidad escolar.

Una investigación que tenga como sujetos alumnos identificados como sobresalientes requiere de justificar las razones de estudio, es importante su estudio por la conveniencia de conocer la conceptualización que se tiene en el medio de educación especial y de educación regular de esta población escolar, y así establecer la relevancia social que se genere de las líneas de acción generales derivadas del Programa Nacional de Integración Educativa y de la Integración Educativa (SEP, 2002), que orientan el procedimiento de la intervención educativa de estos alumnos y las repercusiones para la parte de la sociedad en donde se lleven a cabo.

En cuanto a sus implicaciones prácticas, se buscó identificar las condiciones bajo las cuales la escuela pretendió dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes, e identificar las condiciones educativas bajo las cuales la experimentación de la PAAS se llevó a cabo.

En cuanto a su valor teórico, se indagó si los elementos teórico-metodológicos de la PAAS permiten a los profesores participantes ofertar una respuesta educativa integral y adecuada a las características que cada alumno presenta y con ello observar en la realidad si la

Pedagogía de la Diversidad es posible llevarla a cabo y de ello la producción de un mayor conocimiento de esta población escolar.

La utilidad metodológica, a través del estudio de casos con un enfoque etnográfico se pretendió establecer cómo debe ser un acercamiento a esta población escolar y la sensibilización pedagógica que requieren las personas que atiendan alumnos sobresalientes.

1.3 Problemas y limitaciones durante el estudio

Los niños, niñas y jóvenes sobresalientes en Hidalgo se encuentran en las escuelas de Educación Básica sin una atención y seguimiento sistemático, aunque no se puede negar que el trabajo realizado durante la aplicación del Programa CAS demostró avances significativos durante su aplicación (Zúñiga, 2000), la PAAS, se elaboró en el año 2000 y es sólo hasta el ciclo escolar 2003-2004, una vez capacitado al personal directivo y de USAER que se inicia con la aplicación en los servicios de educación especial en tres escuelas primarias integradoras, y específicamente en un grupo escolar de cada una de ellas, la PAAS no tuvo mayor cobertura debido a la administración escolar burocrática encargada de llevar a cabo el proyecto, así como a la política nacional existente en los avances en la atención a esta población, su aplicación en mayor número de servicios educativos fue indiferente y programada para ciclos escolares posteriores por no ser considerada como un asunto prioritario.

De lo anterior se desprende la necesidad de sensibilización, capacitación y actualización de los profesores de Educación Básica y sobre todo de Educación Especial, pues existe entre los cuadros directivos y de base poca información, desconocimiento y falta de sensibilización sobre el asunto, como se pudo analizar en el primer acercamiento al objeto de estudio a través de los primeros cuestionarios aplicados (ver anexo 1) a los participantes al curso de capacitación, participaron sólo 21 maestros representantes de cada USAER de las 28 existentes en el estado de Hidalgo y de las cuales participaron sólo tres. Por otra parte, las autoridades educativas (supervisores, apoyos técnicos, directores) de Educación Especial que también fueron capacitadas (en total 80 personas), manifestaron que no existían las condiciones necesarias para participar en el pilotaje de la PAAS.

Ante el proyecto de investigación, innovación e intervención que se les planteó, algunas de las personas seleccionadas manifestaron el argumento de tener exceso de trabajo ante la gama de necesidades educativas especiales que atienden, como son autismo,

discapacidades motoras, intelectuales, problemas de aprendizaje, considerando que el asunto de los alumnos sobresalientes no es de relevancia para su actual función.

Otro problema identificado es la dificultad de gestión que implica la aplicación de una propuesta de innovación, lo que origina que la escuela regular-y la USAER tengan que vincularse con la comunidad para solicitar los apoyos requeridos para llevar a cabo las actividades que se proponen en la PAAS, gestión que sólo llevó a cabo el maestro de apoyo, sin que se lograra involucrar a todo el equipo multidisciplinar con que cuenta la USAER a la que pertenecen, esto es; el apoyo de una trabajadora social, un psicólogo, un maestro de comunicación, entre otros.

La investigación en México sobre el tema está en sus inicios, lo que originó que la mayor parte de las consultas bibliográficas se hicieran a partir de investigaciones realizadas en países donde este tema es atendido desde décadas anteriores, lo anterior ubica esta temática como innovadora en nuestro contexto educativo.

Los profesores de educación regular junto con los profesores de educación especial, los padres de familia, autoridades y en sí toda la comunidad educativa a pesar de no tener condiciones óptimas para atender a la diversidad, para ofrecer una educación de calidad a estos alumnos, lograron importantes beneficios para los alumnos sobresalientes y en general para su grupo escolar, siendo éste el mayor reto que asumía la PAAS.

1.4 Planteamiento del problema

Teniendo como antecedente lo antes planteado se definen los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general de la investigación

- Evaluar las acciones que se han derivado del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa, para el caso de los alumnos sobresalientes, a través del análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes en Hidalgo.

1.4.2 Objetivos específicos

- Evaluar el modelo-de atención de la PAAS para conocer si responde a su integración educativa la atención a su diversidad y a las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes.
- Establecer las características y rasgos principales de la Propuesta para la Atención de Alumnos Sobresalientes que se aplicó por las USAER y escuelas participantes.
- Identificar las condiciones de la cultura escolar existentes bajo las cuales las escuelas primarias participantes buscan dar respuesta a la diversidad de los alumnos con aptitudes sobresaliente.
- Evaluar si los elementos teórico/prácticos de la PAAS, permiten al profesorado ofertar una respuesta educativa integral y adecuada a las características que cada alumno presenta.
- Analizar si la PAAS es incorporada dentro de la cultura escolar y si es capaz de cambiar algunos de sus rasgos

1.5 Temas y preguntas de investigación

A partir de la pregunta central de investigación: ¿Cómo se atienden las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes durante el desarrollo de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes?

Se derivan los siguientes dimensiones de análisis y preguntas de investigación de donde surgieron las categorías de análisis:

1. Dimensión política educativa e institucional

1.1 Gestores educativos. ¿Qué personas de educación especial y regular participan en las acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a al Integración Educativa?

1.2 Legislación educativa. ¿Qué documentos han legislado la atención educativa de esta población escolar?

1.3 Formación y capacitación docente. ¿Puede la capacitación al personal participante lograr sus objetivos la PAAS?

1.4 Características del profesor. ¿Es posible que este programa sensibilice a los profesores hacia una realidad presente en las aulas?, ¿qué competencias y características propias deben tener los profesores que atiendan a esta población?

2. Dimensión curricular y social.

2.1 Innovación e investigación en la cultura escolar. ¿Puede cambiar la cultura escolar de las escuelas participantes en la integración educativa?, ¿Por qué la cultura escolar ha creado estereotipos de ciertos alumnos con base en sus calificaciones o a un éxito escolar preestablecido por ella misma?, ¿es la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), capaz de cambiar estereotipos y mitos de la cultura escolar? 22 Atención a la diversidad. ¿Es posible la atención de la diversidad del alumno sobresaliente en el aula regular?

2.3 Pedagogía de la diversidad. ¿Es posible la práctica de una pedagogía para la diversidad en las aulas de los participantes en el proyecto?

2.4 Elementos conceptuales en la atención del alumno sobresaliente. ¿Cuáles son los conceptos de alumnos sobresalientes y modelos educativos en que se basa la PAAS?

2.5 Necesidades educativas de los niños sobresalientes. ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de estos alumnos?, ¿Puede la PAAS, brindárselos?

2.6 Intervención educativa para la atención a la diversidad de los alumnos sobresalientes. En los contextos educativos donde se aplicará la PAAS. ¿Los actores educativos están de acuerdo, abiertos y capaces de reconocer y participar en el desarrollo de la propuesta para la identificación y atención de los alumnos y alumnas sobresalientes?

1.6 Viabilidad o factibilidad de la investigación

En materia educativa el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) da prioridad a la equidad y la mejora de la calidad del proceso y los resultados educativos, ello implica un conjunto de acciones encaminadas a disminuir la desigualdad educativa y a favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país. Aunado a lo anterior el Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), parte del interés político y social en proporcionar una educación

para todos en igualdad de condiciones, que atienda a las diferencias individuales de los alumnos y alumnas con necesidades educativas del país, al ser un asunto de innovación e intervención educativa requiere de un estrecho seguimiento a través de una investigación evaluativa que permita a la educación especial conformar a partir de su experiencia y vivencia su propia historia.

El acercamiento al asunto/objeto de estudio permitió conocer las dificultades y beneficios de la intervención educativa de la PAAS, conocer el proceso en que actualmente se encuentra educación especial dentro de su historia como servicios especiales de educación, en las distintas etapas que ha tenido como servicio educativo, que han sido:

- Investigación realizada en el campo de la psicometría.
- Investigación realizada en el diagnóstico cualitativo.
- Investigación sobre trastornos de aprendizaje.
- Investigación en relación a programas y servicios de apoyo.
- Investigación en cuanto a estrategias de intervención.

La presente investigación obedeció a las dos últimas etapas y es a partir de los resultados obtenidos de ésta que se establecieron algunas de las bases para los actuales estudios de atención para alumnos sobresalientes a nivel nacional, contando con información de la realidad del contexto educativo estatal y nacional.

1.7 Antecedentes del contexto y análisis de la situación anterior y actual en la atención de alumnos sobresalientes en Hidalgo

1.7.1 Marco Jurídico y Legal

El funcionamiento del sistema educativo de un país se apoya en gran medida en la normatividad que lo estructura y marca sus líneas básicas de actuación. Cualquier actividad educativa que tiene lugar está plasmada, prevista o regulada en alguna norma que enmarca sus objetivos, modo de realización, requisitos, estrategias, metas, recursos, etc. La importancia de la regulación legal viene por lo tanto, de la incidencia que posee para favorecer o inhibir la actividad de las instituciones educativas de acuerdo al modelo del sistema político, en función de su mayor o menor adecuación a las exigencias sociales del momento histórico en que se emiten y a la respuesta que dé a las necesidades de formación de sus nuevas generaciones.

En este apartado se revisará la normativa legal del Sistema Educativo Nacional Mexicano, en cuanto se refiere a la atención educativa de los alumnos sobresalientes.

En su mayor parte, los países han elegido recibir a todos los niños en entornos de escuelas básicas o regulares, que es la tendencia dominante prestando particular atención y recursos a quienes requieren apoyos especiales dentro de este tipo de suministro. La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales es un importante objetivo a nivel internacional. Los niños pueden tener necesidades educativas relacionadas con discapacidades físicas, mentales, o sensoriales, dificultades de aprendizaje o por sus capacidades sobresalientes, o debido a factores socioeconómicos, lingüísticos o culturales.

El artículo 23 de la Convención de las Naciones Unidas, indican que entre el 15% y el 20% de los niños tienen necesidades educativas especiales, algunos países financian la educación especial a éstos niños en el momento en que la requieran (OCDE, 2003, p. 86).

La intervención oportuna pretende fortalecer el desarrollo sensorial, motriz, emocional, social y cognoscitivo de los niños con necesidades educativas especiales, tan pronto como sea posible, ya que la intervención preventiva es a menudo más eficaz que las medidas de rehabilitación posteriores.

Actualmente, el sector educativo se está convirtiendo en el ámbito clave para tratar con estas dificultades. Asimismo durante los últimos años, se han hecho importantes progresos en algunos países en términos de legislación y el derecho a la inclusión (OCDE, 2003).

Buscarnos por tanto a través de la revisión de los documentos antes señalados, entender la intervención psicopedagógica de la PAAS como un proceso en el que se analiza la situación de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia en el marco regulatorio de la escuela y el aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

Para conocer el origen legal de la atención educativa del alumno sobresaliente se parte de la legislación educativa mexicana que tiene como base la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir del artículo tercero se realizan las reformas educativas. Como se puede apreciar la configuración de la educación como un derecho social básico es una de las grandes conquistas de la sociedad moderna. Para la nueva sociedad mexicana que iniciaba en 1917, la educación pasa a ser la piedra angular sobre la que se asientan unos objetivos que le van a permitir adaptarse a las nuevas exigencias socio-culturales del siglo XX.

Constitucionalmente quedaba establecido el derecho a la educación para todos los individuos, una educación tendiente a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser

humano, así como fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia, una educación que favoreciera la evolución de la sociedad, que formara seres creativos, conscientes y libres. Sin embargo, existen personas que aún no han logrado plenamente ese derecho educativo, ni el privilegio de acceso a la educación total, por sus diferencias particulares, por sus necesidades educativas específicas como es el caso de personas con capacidades sobresalientes.

Las reformas educativas en las últimas tres décadas del Sistema Educativo Mexicano, se han realizado en un contexto de políticas internacionales y nacionales que orientan a partir de premisas fundamentales, cambios de tipo operativo y técnico que permitan ampliar la cobertura de los servicios educativos y hacer realidad la calidad de la educación.

Para llevarla a cabo era necesaria una nueva ley, que amparada en la Constitución de 1917, respondiera a las aspiraciones educativas de una sociedad inmersa en un profundo cambio político y social, una sociedad organizada ya democráticamente y que avanzaba hacia la modernidad.

Un primer paso significativo en la educación especial sobre el asunto de las capacidades sobresalientes la encontramos en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, de la cual se extrae lo más relevantes sobre la atención de alumnos sobresalientes:

"En educación especial el distintivo de modernización estará dado por la operación de dos nuevos modelos de atención: uno para el medio rural, cuyo propósito es ampliar la cobertura para mejorar las condiciones de vida de los alumnos que requieran este servicio, y otro destinado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes. Este último supone la implantación en todo el territorio nacional de procedimientos para identificarlos y realizar su seguimiento: incluye, además, el diseño y la dotación de los recursos metodológicos y didácticos correspondientes, así como la organización de la participación social, principalmente la de las asociaciones de profesionales de la materia" (párr. 6).

Esta reforma educativa permitió el surgimiento del Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), que funcionó a partir de estas fechas en todo el país, donde Hidalgo tuvo importante desarrollo y que en el capítulo correspondiente ya se hizo referencia.

Uno de los objetivos más relevantes del Programa Nacional para la Modernización Educativa referente a la educación especial fue:

"Fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún trastorno o deficiencia que comprometa su normal desenvolvimiento, así como aquellos con capacidades sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad" (párr. 10).

Para cumplir estos objetivos las estrategias empleadas fueron: la educación especial habría de adecuar sus contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos conforme a las exigencias de los modelos de integración educativa, cultivar el talento de niños y jóvenes sobresalientes merece especial atención y cuidado por parte de la sociedad. A través de ofertar la consolidación de la educación especial como resultado de integrar los servicios a las aulas y escuelas regulares. Se incluyó también un programa de estimulación para niños y jóvenes con capacidades sobresalientes en las áreas científica, humanística, artística y deportiva, cuya atención se realizaría en grupos regulares. Así, los beneficios del programa alcanzaría no sólo a estos alumnos sino también a sus compañeros de grupo. Se ofrecía por primera vez el servicio de educación especial primordialmente en las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas, y consolidaba el programa de atención a niños y jóvenes con capacidades sobresalientes. La acción más importante para nuestro tema fue implantar un modelo para jóvenes y niños con capacidades sobresalientes (CAS) que permitía desarrollar y aprovechar su potencial. Elaborando, además, nuevas propuestas metodológicas y guías didácticas que completaban las existentes, así como las correspondientes a los modelos de integración y de atención en el medio rural y a niños con capacidades sobresalientes. En 1990 implanta modelos de educación para atender a niños con capacidades sobresalientes en los niveles de preescolar y primaria.

Como se puede analizar de acuerdo a las metas para la atención de alumnos sobresalientes, éstas se establecieron, pero se observó que en la práctica el alcance no tuvo una cobertura a nivel nacional, limitada por la falta de recursos humanos y económicos, por ejemplo en el medio rural en Hidalgo nunca se aplicaron programas de este tipo, además de que se buscaba una integración educativa, esta política errónea tuvo puntos críticos que originó debilidades y que el Programa CAS fuera un programa separado, creándose problemas de segregación y etiquetación, toda vez que los alumnos eran separados de sus grupos regulares para llevar a cabo actividades planeadas sólo para el grupo CAS aunque su tendencia era dar respuesta a los reclamos que a nivel nacional existían en relación a esta población.

Por su trascendencia en las reformas educativas es imperativo analizar lo que en esta materia se legisla en la Ley General de Educación, aprobada en 1993, que ratifica el carácter nacional de la educación básica, las facultades de las entidades federativas, así como el establecimiento de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria y normal que es facultad de la federación, la cual está obligada a consultar a las autoridades educativas estatales en este tipo de decisiones. Por otra parte, corresponde a las entidades la operación de los servicios educativos, la propuesta de inclusión de contenidos regionales y el diseño de programas específicos y materiales en el ámbito de su competencia lo que permitió la consolidación del Programa CAS en algunas escuelas de la capital del estado de Hidalgo.

La Ley General de Educación (1993) determinó, como una obligación federal, el establecimiento de programas compensatorios para educación básica y en relación con la educación de alumnos sobresalientes se estableció:

"Artículo 41. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social..." (SEP, Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación, México, 1993, pp. 69-70). En el artículo 41 antes citado podemos apreciar las consideraciones que a nivel internacional recomendó la PNUD/UNESCO/UNICEF en 1990 que fueron:

- ◆ Reformar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada.
- ◆ Fortalecer el Sistema Educativo para que la planificación incluya todos los sectores de la población, diseñando estrategias de ampliación de la cobertura.
- ◆ Adecuar las estructuras administrativas de la educación para el logro de la coordinación intersectorial e institucional.
- ◆ Transformar progresivamente los servicios en educación especial como apoyo a la educación básica.
- ◆ Desarrollar políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.

- ◆ Capacitar y procurar la formación del magisterio para lograr la atención educativa a la diversidad.

Por lo tanto, la Ley General de Educación en México, establece la obligación gubernamental de satisfacer mediante distintas estrategias las necesidades básicas de aprendizaje de las poblaciones mencionadas y señalan que las acciones que se realicen incluyan la orientación a padres y tutores, así como a los maestros de escuelas regulares que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales. Recomendaciones que fueron dando origen a reformas educativas de inclusión a grupos de población que recibían una educación especial en un contexto específico, sin embargo la carencia de formación de recurso humanos y la falta de recursos materiales impedían llevar a cabo las recomendaciones.

En el siguiente sexenio se establecen los lineamientos de educación y corresponde al Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 continuar con la atención de las aptitudes sobresalientes con un nuevo enfoque: la "Integración Educativa".

Dentro de este plan se pone énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad:

"La población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio que de acuerdo con sus variadas condiciones, le permita acceder a los beneficios de la formación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la colectividad" (S/D)

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 1995), presentó su Programa de Desarrollo Educativo, a efectuar durante el periodo 1995-2000, para dar cumplimiento a los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo. Para su elaboración se consideraron las diez propuestas que tuvieron por objeto asegurar la calidad de la Educación Básica presentadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde participaron maestros, padres de familia, autoridades educativas de los Estados, Universidades e instituciones de educación superior, legisladores. La Asociación Nacional de Padres de Familia, escuelas particulares, especialistas en la materia, académicos e investigadores, organizaciones sociales, diversos sectores de la sociedad, contando con la presencia de instituciones del sector público como la Secretaría de Desarrollo Social, el instituto Mexicano del Seguro Social, el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia, la Secretaría de Salud; propiciando con esto una alcance mayor en la

orientación integral a las propuestas creadas (UNESCO, 1990). De donde se rescata la fortaleza para este asunto. "Recordando que es el actuar humano el que transforma la naturaleza para formar mejores condiciones de existencia y el que crea y mantiene instituciones que permiten a individuos y sociedades la convivencia en la paz y en la superación constante" (p. 20).

Desde esta perspectiva se considera la tendencia donde la educación se ve como un factor estratégico del desarrollo que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época.

Es notable que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el concepto de desarrollo humano ocupe un lugar central, se vea la educación como el camino viable para superar la pobreza, combatir la ignorancia y la desigualdad. En él se pretendía lograr la equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitieran su aprovechamiento pleno.

Los principios rectores del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 fueron: equidad, calidad y pertinencia, mismos que eran considerados en otras partes del mundo como una política internacional

En éste se retoma la definición de integración educativa de los alumnos con discapacidades y a los alumnos sobresalientes, planteándose que todos los menores tienen derecho acceso a un currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo serían los servicios escolarizados de educación especial o bien las escuelas regulares con apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela en la que asistían los alumnos, lo cual representó una fortaleza del programa.

Podemos rescatar con lo anterior y subsecuente que los alcances de la política educativa nacional se concretaban a señalar la obligación del Estado de impartir educación básica para todos, es decir, los que estuvieran en edad escolar y habitaran en el territorio nacional, lo que implicaba atender a personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, señalándose una orientación a la Integración Educativa sin desatender a quienes no logren su educación de manera integrada. Textualmente se presentó así:

"De naturaleza diferente y en la cual la flexibilidad curricular ofrece ventajosas posibilidades, es la atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Una acción

inicial será desarrollar métodos adecuados para la identificación oportuna de niños que tienen potencial excepcional de desarrollo en diversos campos cognoscitivos, de expresión y creación artística o de desempeño físico. La Secretaría de Educación Pública impulsará programas que, además de la formación general, alienten el desenvolvimiento de esas capacidades y que podrán realizarse en los propios planteles o utilizando espacios y recursos externos. Se tendrá presente en todos los casos el desarrollo integral de estos alumnos y su participación plena en las relaciones escolares cotidianas" (p. 51).

Aunque se establece que la SEP habría de impulsar programas para la atención de esta población, en el caso de Hidalgo, fueron escasas las acciones que se desarrollaron a través del Programa CAS, cuya cobertura sólo alcanzó a algunas escuelas de la ciudad de Pachuca, y lo mismo sucedió con el resto de estados que sólo atendían escuelas en las capitales de los mismos.

En su apartado de Educación Especial 3.4.5 se aborda el asunto de la siguiente manera: "La política educativa de integración ha procurado impulsar la modalidad de grupos integrados para la atención de los alumnos con problemas de aprendizaje y otros grupos de niños hipoacúsicos en las escuelas regulares. Esta modalidad se implementó en el Distrito Federal desde hace 20 años y se extendió hacia algunos estados de la república. Cabe señalar que no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen una discapacidad, es el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje y de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Asimismo, no todos los menores con discapacidades presentan necesidades educativas especiales por lo que no todos requieren los servicios de educación especial" (p. 82).

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, puso especial énfasis en la necesidad de atender a los niños con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad, lo que propició una desatención del Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), que originó en la mayoría de estados de la república la desaparición del mismo, lo que se puede apreciar como un retroceso a este proceso educativo.

1.7.2 Situación actual en la atención de alumnos sobresalientes

Como antecedente de la actual situación jurídica y legal es importante considerar la Conferencia Nacional: "Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad", celebrada en abril de 1997, en Huatulco, Oaxaca, México, de la

cual surgió la iniciativa conjunta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP-SNTE, 1997), para comprometer su mejor esfuerzo al ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales. Entre las propuestas de esta conferencia se rescatan las siguientes: Sobre cómo se entiende la integración educativa:

- ◆ "Como un proceso que permita el acceso al currículo oficial de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios de educación especial.
- ◆ Asimismo, entendemos que el proceso de integración educativa está sustentado por un marco jurídico que garantiza su carácter gratuito y obligatorio como parte de los servicios educativos que presta el Estado. En los cuales se incluyen de manera importante los de educación especial.
- ◆ Se apoye la incorporación de niños con necesidades educativas especiales (cuando sea pertinente), a los servicios de Educación Básica regular: preescolar, primaria y secundaria, considerando la diversas modalidades y sistemas.
- ◆ Se apoye la incorporación del currículo de educación básica regular a los servicios escolarizados de educación especial, (texto 6).

Estrategias organizativas en la reorientación de los servicios:

- ◆ "Los servicios de educación especial, entendidos como el conjunto de recursos humanos especializados, la suma de estrategias de atención específica y oportuna, el acervo de materiales y apoyos adecuados y pertinentes para quien presenta una necesidad educativa especial, con o sin discapacidad; así como para los padres de familia y maestros tanto de escuela regular como de especial que atienden a esta población, tienen como imperativo cumplir con un proceso de reorientación, sobre la base de los siguientes criterios.
- ◆ La organización y funcionalidad de estos servicios debería orientarse hacia una simplificación administrativa, promoviendo la atención integral y diversificada en la escuela regular o especial, a las necesidades educativas especiales de los menores con o sin discapacidad.
- ◆ Cada entidad federativa definiría la forma y procedimientos en que se realizaría el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, tomando en cuenta las condiciones reales que impone la demanda, necesidades y posibilidades de acuerdo

con un marco normativo básico de carácter nacional.

- ◆ Se reconoce a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como una instancia estratégica para impulsar la Integración Escolar, así como la posibilidad de organizar instancias de servicios de atención especializada para incrementar la cobertura de atención.
- ◆ Era relevante destacar que tanto las Unidades de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Capacitación de Educación Especial, en tanto servicios especializados también eran susceptibles de la reorientación para responder de manera congruente al imperativo de la Integración Educativa. Los procesos y la determinación de su dependencia administrativa también son de competencia estatal en el marco del federalismo educativo" (texto 6).

La integración educativa originó una reforma al interior de las escuelas que participaron a nivel nacional consideradas como "Escuelas Integradoras", la llegada de educación especial a las escuelas regulares originó serios conflictos en la población escolar de las escuelas participantes, en alumnos, padres de familia y autoridades, originando que algunas de ellas rechazaran el ingreso de educación especial, por lo que fueron consideradas como escuelas segregadoras, si embargo existen escuelas integradoras que son exitosas en este asunto, y que en los años que lleva este modelo de atención a través de la USAER han existido logros significativos que bien vale la pena que sean registrados e investigados, ya que muchas de ellas empiezan a funcionar como escuelas integradoras sin apoyo de educación especial.

Teniendo como antecedentes las anteriores propuestas y estrategias, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), se da continuidad a las reformas educativas a favor de la Integración Educativa, la atención a las necesidades educativas especiales, y en el caso que nos ocupa, a las necesidades educativas asociadas a las aptitudes sobresalientes. Las prácticas educativas en el aula y en la escuela establece:

"En su práctica cotidiana en el salón de clases, el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes. De igual forma, reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada niño y lo alentará a dar lo mejor de sí mismo. El docente también

contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustificadamente, ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorecer la solidaridad y a brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja. Además de la atención a la diversidad social y cultural. El trabajo del maestro en el aula y en la escuela responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles" (p. 125).

Con la anterior visión se busca que el docente de grupo regular cambie su práctica educativa a través de resignificar sus estilos de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Esta nueva mirada al grupo escolar implica un cambio en la metodología de trabajo de los docentes así como su forma de evaluación, lo cual a decir de las personas que participaron en la PAAS, originó rupturas, crisis, resistencias y aceptación, cambio e innovación en las consideradas como integradoras.

EL Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, emergido del Programa Nacional de Educación 2001-2006, constituye -según los acuerdos establecidos en el compromiso social por la calidad de la educación- un reto que involucra al magisterio nacional, a las madres y a los padres de familia, a las autoridades educativas estatales, a los medios de comunicación masiva, a las organizaciones civiles y a la sociedad en su conjunto, con la finalidad de consolidar una cultura de la integración.⁵

En la actualidad se observan en distintas escuelas del país una gran diversidad de prácticas que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidades) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela participante para elaborar proyectos escolares o institucionales. Pese a que las acciones de actualización se han dirigido principalmente a esta modalidad se observan los problemas siguientes:

⁵ El proyecto de investigación e innovación "Integración Educativa", se ha desarrollado desde 1995 en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. En el ciclo escolar 2001-2002, participaron 28 entidades del país incluida Hidalgo.

"c) Los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER, se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultad en el aprendizaje" (SEP/PNFEEIE, 2002).

El mismo documento señala que existe imprecisión en la misión de los servicios de educación especial, al no existir consenso respecto a la misión de la educación especial y a la función de sus servicios, no hay claridad tampoco en cuanto las funciones de los profesionales de educación especial y en referencia a la población que deben atender. Las discrepancias se presentan entre un estado y otro, pero también en los servicios de una misma entidad.⁶

El Programa analizado en esta parte establece que al igual que los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidades, el sobresaliente forma parte de esta diversidad de alumnos y es misión de la educación especial atenderlo. La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.

En este Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) se marcaron como metas para el ciclo escolar 2002-2003, elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial, diseñar un modelo de atención para los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica.

El equipo nacional de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, es el responsable de diseñar el modelo con base en las distintas experiencias que sobre el tema existen en el país y en el contexto internacional. Se contó con la colaboración de un equipo nacional conformado con personal de distintas entidades y retomando las experiencias de los estados como el caso de Hidalgo. Se buscará unificar los criterios nacionales para realizar las acciones que permitirán la detección, identificación e intervención educativa de niños, niñas y jóvenes sobresalientes que deberán ser atendidos en el marco del respeto a la diversidad en el

⁶ En Hidalgo el Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), funcionó de 1990 a 1999, mientras que en entidades como Chihuahua, Sinaloa, Jalisco, Nuevo León, aún se atienden alumnos sobresalientes con este programa. El Programa en Hidalgo logró grandes avances que pueden consultarse en la tesis de maestría en Pedagogía, "E/, *pensamiento creativo en el Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresaliente*", Zúñiga Rodríguez M., Pachuca, 2000.

contexto de la integración educativa.

Como se puede apreciar las metas a seguir en relación a la identificación, evaluación e intervención educativa para los alumnos sobresalientes están claras en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), sólo se espera que exista continuidad entre este, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), y los proyectos educativos del siguiente sexenio a fin de no desvincular lo hasta ahora logrado.

A manera de colofón de lo anteriormente analizado, se concluye que este apartado ilustra claramente el aspecto cíclico que ha existido sobre la educación especial de los alumnos sobresalientes, los alcances y limitaciones, según lo legislado por el Sistema Educativo Nacional. La modificación del Artículo 3 ° Constitucional en 1993, amplía el derecho a la educación y se establece que ésta sea incluyente; así como en la última promulgación de la Ley General de Educación en 1993, en la que se dispone la obligación del gobierno de otorgar atención a las personas con necesidades educativas especiales, lo que da sentido a la Integración Educativa, explicitándose la no exclusión de poblaciones o individuos, lo cual es una de sus fortalezas.

Las oscilaciones sexenales responden a crisis de apreciación nacional con referencia a éstos alumnos, lo que se convierte en una debilidad. Sin embargo, en estos últimos años, se ha modificado el carácter episódico del interés de las organizaciones sociales y puede observarse una participación más marcada del Sistema Educativo en los servicios que se pretenden proporcionar a los alumnos sobresalientes.

Los participantes de distintos estados de la república mexicana en el Congreso Internacional de Innovación Educativa, realizado en Monterrey, Nuevo León en mayo de 2003, responsables de la aplicación de programas de enriquecimiento a cargo de educación especial, manifestaron que aunque la legislación lo establece, reciben de la administración federal y estatal una ayuda económica, humana y material insuficiente para cubrir de forma eficiente la atención educativa de los alumnos sobresalientes por ser prioritaria la atención a las discapacidades.

Se debe hacer notar que un esfuerzo tan notable sólo puede tener éxito si el Sistema Educativo Federal o al menos Estatal, aporta recursos de enriquecimiento a sus estructuras financieras y administrativas a favor de los alumnos y alumnas sobresalientes y su grupo escolar, como el esfuerzo realizado por el Estado de Hidalgo.

Como se pudo apreciar en la legislación más reciente las tendencias son que las necesidades educativas especiales o específicas de los alumnos sobresalientes se integran como parte complementaria de los alumnos con discapacidades o alumnos con capacidades diferentes, en este sentido se requiere que existan acciones específicas para los alumnos sobresalientes ya que dentro de esta identificación existen aún otras diversidades como son sobresalientes con handicap (es decir, con discapacidades); de género; con problemas de aprendizaje; con fracaso escolar; y alumnos altamente sobresalientes; entre otros.

Por otra parte, cuando se habla de las continuas reformas a las que se ve sometida el Sistema Educativo Nacional por los cambios sexenales, se piensa en esfuerzos planeados para modificar las escuelas con el objeto de corregir los problemas sociales y educativos percibidos. En ocasiones, grandes crisis sociales desencadenan reformas escolares, y en ocasiones las reformas fueron mejoras internas iniciadas por profesionales y padres de familia.

En las últimas décadas las perspectivas a las reformas educativas con referencia a la atención educativa de alumnos sobresalientes han sido diferentes y rápidas, lo que nos permite concluir que el valor del cambio está en la mirada de quién lo contempla, un conjunto de innovadores pueden tratar de anular o rehacer los resultados de reformas anteriores, como sucedió en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), en un tiempo los responsables de reformar educación especial consideraron que las escuelas de educación especial -que agrupaba niños con discapacidad o sin ella- mejoraban notablemente de esta manera su eficiencia educativa; críticos posteriores incorporaron el concepto de atención a la diversidad mediante el Programa de Integración Educativa, como una nueva manera de buscar hacer más eficiente la educación que se brinda a los alumnos con necesidades educativas especiales entre los que se incluyen los alumnos sobresalientes.

Por otra parte enfocar exclusivamente el cambio es correr el peligro de desconocer la continuidad que hay en las prácticas fundamentales de las escuelas. El significado de la continuidad en las escuelas es importante así como comprender el cambio. No siempre cambio es sinónimo de progreso. En ocasiones, mantener las prácticas buenas ante los desafíos es todo un logro, y a veces los maestros han demostrado sabiduría al oponerse a las reformas que iban en contra de su juicio personal, lo anterior pretende justificar la razón jurídica de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.

Aunque hablar de una política de reformas es algo que tiene un sonido utópico cada que se realizan, las reformas reales a favor de los alumnos sobresalientes, característicamente, graduales e incrementales deberían ser una búsqueda constante del Sistema Educativo Nacional para lograr hacer realidad sus principios filosóficos. Se pueden criticar los cambios que ocurren cada seis años, tildándolos de fragmentarios e inadecuados, pero durante largos periodos las revisiones de sus prácticas, adaptadas a los contextos de cada lugar, pueden mejorar considerablemente la calidad de la educación. Se puede evaluar como una falla la hibridación de las reformas educativas y la integración educativa, pero también se puede evaluar como una virtud. Evaluar los Programas de Atención a los Alumnos Sobresalientes, es una manera de conservar lo que es valioso y de modificar o desechar lo que no lo es.

1.7.3 El Programa CAS y sus implicaciones en Hidalgo

A mediados de los años ochenta, en México se empezó a despertar en Educación Básica el interés por el estudio de individuos que llegaban a manifestar un promedio mayor al nivel medio alto de inteligencia o que tenían habilidades, talentos y facultades extraordinarias.

La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, durante esos años se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a alumnos con inteligencia brillante, y a quienes se les reconoció como personas que requieren de atención especial por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, su capacidad para analizar y resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución ante un problema.

En 1986, se inició la implementación de modelos educativos específicos, entre ellos el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades Sobresalientes (CAS). En un principio, el modelo se dirigió a niños y niñas con capacidades y aptitudes sobresalientes de educación primaria, particularmente, a alumnos de tercer grado en el Distrito Federal. El Programa estaba basado en el Modelo de Enriquecimiento de Joseph Renzulli, que conceptualiza a la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y altos niveles de compromiso en la tarea.

En 1991, el modelo CAS, es enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, con el que se pretende no sólo favorecer los talentos académicos, sino también los talentos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación,

la predicción y la comunicación; partiendo siempre de los intereses y necesidades del alumno.

En este mismo año, se inició la aplicación del modelo en el nivel preescolar como proyecto de investigación de la SEP. Un año más tarde, la SEP sugirió que este modelo se implementara en todas las entidades del país, aunque esto no se logró en su totalidad por diversas razones, entre ellas la carencia de coordinadores y maestros con capacitación especializada en el área de sobresalientes, y la falta de interés de implementar el propio modelo de atención. En algunos estados de la república mexicana el programa se inició con asesores de la Universidad de Connecticut de los Estados Unidos de Norteamérica, de donde surgieron las bases teórico metodológicas del programa.

Para 1993, se empezó a aplicar en algunos estados (entre ellos Hidalgo) este modelo educativo, que se basaba en la epistemología genética de Jean Piaget, entre otros modelos teóricos.

De acuerdo a datos proporcionados por el Departamento de Estadística de la SEP, Hidalgo, en este estado la atención de alumnos sobresalientes a través del Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) en años anteriores se desarrolló de la siguiente manera:

(Tabla núm. 1 población de alumnos sobresalientes atendidos de 1995 a 1998 en Hidalgo)

Ciclo escolar	Educación Inicial	Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación Secundaria
1995-1996 inicio		30	62	74
1995 -1996 fin		76	84	49
1996- 1997 inicio		32	100	71
1996- 1997 fin		58	115	49
1997-1998 inicio	22	8	101	59
1997-1998 fin	24	23	102	36
1998-1999 inicio	9	12	112	34
1998-1999 fin	-	-	-	-
Totales Al iniciar el curso escolar	31	82	275	238
Totales al final del curso escolar	24	157	301	134

Entre los años de 1999 y 2000, en algunos estados de la república se empezaron a realizar acciones a favor de la Integración Educativa que propiciaron la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial. En particular, el personal que conformaba las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) de algunas entidades del país, pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), del personal de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), de Centros de Atención Múltiple (CAM), o de Unidades de Orientación al Público (UOP); y hasta la fecha continúan ahí, debido a que en las USAER se dio prioridad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad dejando a un lado a los alumnos sobresalientes.

A partir de 2002, se aplica en México el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Programa que constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas en materia educativa; en él se definen las líneas de acción que permitirían consolidar la cultura de integración en el país, y se establece como una de las metas del Programa la atención de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

Los dos retos educativos más importantes que caracterizan la educación de este nuevo siglo, se centran en torno a dos premisas: a) la educación como un sistema adaptado a las características del alumnado y que responda a sus necesidades evolutivas y personales y, b) la educación como un sistema de atención a la diversidad, en el que el éxito escolar y del aprendizaje deben maximizar partiendo de la situación inicial.⁷

La primera idea, ha sido defendida desde que J. Dewey, a principios de siglo XX, pronunció su famoso discurso como presidente de la APA (American Psychological Association) sobre "Psicología y práctica social". La segunda, parte de los principios del derecho a la igualdad de oportunidades y demanda un sistema educativo flexible para apoyar distintas alternativas de aprendizaje, permitir distintos contenidos y distintos tipos de enseñanza para distintas necesidades de los alumnos.

Ante esta situación la educación especial en México enfrenta importantes problemas y significativos retos. Uno de los principales retos del sistema educativo es el de atención a la equidad en el servicio.

⁷ Segundo Congreso Internacional de Educación: sus tiempos y sus espacios, Chiapas, México, conferencia magistral: "Programas educativos para alumnos sobresalientes: de la conceptualización a la intervención", Dra. Luz F. Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España, 2003

Los reportes de la SEP, al respecto indican que al inicio del año escolar 2001-2002 educación especial prestó sus servicios a 525,232 alumnos con necesidades educativas especiales, de los cuales 112,000 presentan discapacidad y 413,000 necesidades educativas especiales y específicas asociadas a problemas de aprendizaje, de conducta, de comunicación y lenguaje, autismo y aptitudes sobresalientes. En lo que respecta a estos últimos, se reporta una cifra a nivel nacional de 4,893 niños y niñas sobresalientes en 13 Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes distribuidas en seis entidades del país, a 28 alumnos en 4 Centros de atención Múltiple y, a 4865 que recibieron apoyo por parte de las Unidades de apoyo a la Escuela Regular (USAER).⁸

Por su parte, la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP, señaló una cifra de 64,489 alumnos con aptitudes sobresalientes atendidos por los niveles de educación inicial y básica en el ciclo escolar 2001-2002. Por nivel educativo se indicó que en inicial se atendió a 64 alumnos con aptitudes sobresalientes, en preescolar a 1,344, en primaria a 36,697, y en secundaria a 26,384.

La confiabilidad de estas cifras se encuentra en duda en virtud de que no existía un Programa Nacional específico para la atención de estos alumnos y las entidades que brindaban estos servicios aún lo hacen con el programa CAS (antes mencionado). Gracias al proyecto de investigación que realizan la SEP junto con la Cooperación Española y el Programa Nacional de Fortalecimiento, se conoció la actual situación nacional de la atención de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. En tanto que la intervención que nosotros hemos realizado informa de la situación específica que guarda el tema en el estado de Hidalgo.

Un aspecto que merece una atención especial por sus implicaciones en este ámbito, es el que se refiere a la formación de los profesores de la escuela regular y los profesionales de educación especial. El 63% del personal a nivel nacional que conforma los servicios de educación especial cuenta con una formación en este ámbito, y el 37% restante tiene un perfil variado como por ejemplo: licenciatura en psicología, pedagogía, educación preescolar, educación primaria, entre otras. En lo que respecta a la formación o experiencia en atención de alumnos sobresalientes se cuenta con aquellas personas que atendían y/o atienden en las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, o que participaron en el Programa CAS, y se desconoce información que

⁸ Datos estadísticos presentados en el proyecto: "Integración Educativa de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales Asociadas con Aptitudes Sobresalientes un Modelo de Intervención Educativa, SEP, Cooperación Española, Programa Nacional de Fortalecimiento, México, 2003

especifique el tipo de formación que tienen, y dónde se encuentran actualmente prestando sus servicios.

Aunado a lo anterior, los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación especial que se imparten en las escuelas normales e instituciones formadoras de maestros no consideran asignaturas referidas a la educación de alumnos sobresalientes. En Hidalgo sólo existía una licenciatura de Educación Especial en la Normal Luis Villareal. Esto señala la necesidad de una urgente formación o actualización de las distintas especialidades que el proceso de integración educativa requiere particularmente en el área que nos ocupa, los alumnos sobresalientes.

En cuanto a la calidad de los servicios que presta educación especial en la actualidad, en particular el que se refiere a los alumnos con aptitudes sobresalientes, persiste el trabajo irregular no sólo entre las distintas entidades del país, sino también entre los servicios de una misma entidad; esto como consecuencia de la falta de lineamientos y normativas que orienten la práctica educativa de los profesionales implicados.

La demanda de servicios educativos de educación especial sobrepasa la capacidad humana, lo que impide que lleguen a todos los centros educativos y a todos los alumnos que lo requieren; la intervención con calidad por parte de educación especial demanda, entre otras cosas, de un seguimiento cercano de los distintos procesos educativos, lo cual conlleva visitas frecuentes de especialistas a las escuelas, trabajo de asesoría y supervisión a los distintos servicios, acciones de capacitación y actualización en profundidad, adquisición de recursos tecnológicos y bibliográficos, y la creación de las condiciones físicas o de infraestructura adecuadas para prestar el apoyo.⁹

La falta de recursos humanos, en cantidad y con el perfil adecuado, así como la escasez de recursos financieros y materiales repercute de manera significativa en la cobertura y calidad de los servicios, por ejemplo en Hidalgo se cuenta con sólo 28 USAER, distribuidos en todo el estado.

Evaluar lo que hasta ahora ha sido la reorientación de educación especial y promover la integración educativa así como la atención a la diversidad son el mejor inicio para redefinirla, y poner el acento en aquellos aspectos que es importante fortalecer e

⁹ En la mayoría de los casos las aulas de educación regular laboran en viejas bodegas, o en espacios improvisados, al no existir una cultura escolar de atención a la educación especial y específica.

indispensable crear, como lo plantea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y- de la Integración Educativa (SEP, 2002). En este sentido, es obligado se creen las condiciones educativas pertinentes que garanticen una educación de calidad que realmente responda a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos sobresalientes.

Las condiciones que se deben considerar con respecto a la educación especial son reportadas por la evaluación externa realizada por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (UNAM, SEP, 2003): el conocimiento cercano de las realidades educativas de cada escuela, con todo lo que ello implica; la realización de una propuesta de sensibilización e información a la comunidad educativa; la formación y actualización de los profesores de educación regular y especial; la puesta en práctica de estrategias didácticas diversificadas y acordes a las características de los alumnos y alumnas; el afirmar la reorientación de los servicios de educación especial; el fortalecimiento del trabajo conjunto y colaborativo; y la intensificación de una cultura de la evaluación que acompañe el proceso educativo.

De sumo interés es el análisis que en particular se hace en el siguiente apartado en especial de México ya que es la base sobre la cual habrá de marcar a futuro la atención de esta población escolar.

1.7.4 La atención para alumnos sobresalientes en el contexto educativo nacional actual

El posterior seguimiento parte del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2001) como proyecto del área de Investigación e Innovación: "Una Propuesta de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes, de la Secretaría de Educación Básica, La Dirección General de Investigación Educativa Cooperación Española y El Programa Nacional de Fortalecimiento Educativo.

Este proyecto de investigación e innovación está bajo la responsabilidad de un equipo nacional y un equipo de apoyo que coordinan el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa de la mesa correspondiente a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.

El concepto que emplea este programa es la de alumno sobresaliente, a diferencia de la literatura internacional que emplea el término de superdotado, siendo actualizado en el año

2003 para efectos del proyecto de investigación de acuerdo al enfoque de la propuesta de intervención educativa:

"Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos (as), por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad" (SEP, 2003, p. 18).

Con la coordinación del equipo responsable a nivel nacional y con los representantes de educación especial de las entidades, así como investigadores (entre ellos la autora del presente trabajo) y especialistas invitados se iniciaron los trabajos siguiendo el objetivo general siguiente:

"Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial" (SEP, 2003, p. 19).

De las distintas intervenciones educativas de los estados es importante destacar que existe interés manifiesto de los representantes por la atención a los sobresalientes, porque se compartan experiencias, las intervenciones educativas que se aplican difieren de lo metodológico pero se destacan en lo operativo y práctico. En la dimensión teórica y metodológica en general hay coincidencia en los modelos de intervención educativa de J. Renzulli J.P. Guilford, Howard Gardner y C. Taylor. Consideran que a raíz del Programa de Integración Educativa 1996 - 1998 se desatendió significativamente esta población llegando algunos estados a perder el servicio CAS como Campeche; o se integraron a USAER - CAS como en Hidalgo; algunos como Sonora mantuvieron el programa CAS; y otros como Jalisco implementarán nuevos programas. Los participantes llegaron a las siguientes conclusiones en relación al tema:

Las propuestas o proyectos antes citados son dirigidos por personas impulsoras y especialistas de la atención de alumnos sobresalientes en sus respectivos estados y forman junto con la autora de la presente tesis el equipo nacional que realiza los lineamientos y estrategias para llevar a cabo El Proyecto De Innovación e Investigación: "Una Propuesta de intervención

para Alumnos y Alumnas con Capacidades Sobresalientes" aplicada en su fase experimental en 12 estados de la República Mexicana, en cinco escuelas primarias con apoyo de USAER, de distintos medios sociales y económicos, que hacen un total de 60 y de la cual Hidalgo es participante durante el ciclo escolar 2004-2005, en sus fases de detección, identificación, diagnóstico y evaluación psicopedagógica y durante el ciclo escolar 2005-2006 la fase de intervención educativa lo que ha permitido continuidad al estado en la atención de alumnos sobresalientes.

1.8 Descripción de beneficiarios y otros actores implicados

Ante las situaciones educativas revisadas que prevalecen en nuestro país y por ende en Hidalgo, particularmente con lo que respecta a la atención educativa de alumnos sobresalientes, se hace imprescindible que se establezcan modelos educativos que respondan a las características de esta población, de tal suerte que se posibilite su desarrollo progresivo e integral, favoreciendo a su vez su desenvolvimiento conforme a sus capacidades y habilidades personales. Al determinar la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (Hidalgo) en el marco de la integración educativa en la escuela regular, no sólo se estaba cubriendo (en la medida de lo posible), sus necesidades, sino también se estaba beneficiando a toda la comunidad escolar en la que se encontraban. Esto fue posible gracias a la estrategia de intervención pensada para actualizar y capacitar a los profesores de educación regular para que identificara en sus aulas a los profesionales de educación especial implicados, a los padres de familia de la comunidad educativa de las escuelas en las que se integren y, en general, a toda aquella persona implicada en su educación. Se resalta, la conveniencia de prestar una atención educativa pertinente y viable a estos alumnos.

El proyecto se desarrolló con su aplicación en tres unidades USAER del estado, una de medio urbano, dos de medio semiurbano, que fueron auto seleccionadas en febrero de 2004, lo que permitió saber el número exacto de maestros y alumnos participantes.

Es importante señalar que para que una propuesta de atención psicopedagógica responda a las necesidades de la población a la que está dirigida, se hace indispensable partir de un conocimiento lo más apegado posible de las condiciones en las que se desarrolla. Esto conlleva la realización de una serie de acciones que nos aproximen a dicho conocimiento, con la intención no sólo de conocer sino, sobre todo, de lograr un entendimiento y comprensión de cómo y por que tienen lugar los diferentes acontecimientos educativos.

El acercamiento a la cultura de las escuelas, nos permitió tomar decisiones que contemplaron: los procesos, considerando tanto los logros y los obstáculos presentados. Evaluando cada uno de ellos particularmente en lo que respecta a la integración educativa y a la atención a la diversidad. Sin duda este es el procedimiento más conveniente para lograr propuestas pertinentes y viables, y que permitan la continuidad del trabajo, el reforzamiento de las acciones emprendidas y la puesta en práctica de nuevas estrategias que favorezcan el proceso.

Bajo estas premisas, fue necesario llevar a cabo acciones que nos posibilitaron la observación de las políticas educativas, la práctica docente, conocer la organización y el funcionamiento de las escuelas participantes; identificar la relación que existe entre el personal de educación especial y educación regular; determinar cuáles son los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos identificados como sobresalientes, sus habilidades y compromisos en la tarea, en suma observar el desarrollo de la PAAS, dentro de la cultura escolar. Asimismo, fue necesario realizar entrevistas a autoridades educativas y personas claves de la comunidad escolar; así como evaluar los diferentes instrumentos diseñados para la PAAS para conocer su confiabilidad y validez, y si proporcionaron información significativa al respecto.

En resumen en el presente capítulo se presentó como tema central el planteamiento del problema, procurando afinar y estructurar formalmente el objeto de investigación, desarrollando sus tres elementos básicos: los objetivos, las preguntas de investigación y la justificación.

Se buscó que los objetivos y las preguntas de investigación fueran congruentes entre sí y en la misma dirección. Los objetivos establecieron qué se pretendía con la investigación, y las preguntas indicaron qué respuestas se buscaba encontrar mediante la investigación tanto documental como de campo.

La justificación indicó por qué debe hacerse la investigación de este tipo en el marco de la integración educativa y de la atención a la diversidad educativa entre otras justificaciones.

En este mismo capítulo se hizo la valoración potencial de la investigación considerando: su conveniencia; relevancia social; implicaciones prácticas; valor teórico y utilidad metodológica así como las acciones a nivel nacional sobre la atención educativa de esta población. En espera de haber despertado el interés de los lectores para continuar con su atención en los siguientes capítulos.

CAPITULO SEGUNDO

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La identificación, evaluación y atención educativa del alumno sobresaliente en el marco de atención a la diversidad y la cultura escolar

"¿Por qué razón tendrían que salir humillados los más dotados de intelecto y voluntad, constriñéndolos a estar en una escuela en la que ellos deben cortarse las alas para volar a la misma altura de aquellos que, por naturaleza necesitan marchar con lentitud?".¹

El trabajo en aula es muy importante ya que es en el cual se dan respuestas diferenciadas y es donde se puede realizar de lleno la atención a la diversidad. Se considera muy importante que todo maestro crea en el poder de modificación positiva de las necesidades educativas especiales cuando hay una intervención educativa adecuada, bien planeada y bien llevada a la práctica, sin negar las dificultades que todo ello comporta. Conjuntar las necesidades educativas especiales y la programación del grupo clase fue parte del trabajo de adecuación que enfrentó, por una parte, el maestro USAER y, por la otra, la maestra de grupo regular.

En nuestro país existe poca investigación y escasas publicaciones así como relativas acciones educativas sobre el tema de los alumnos sobresalientes. De los estudios más recientes a nivel internacional, se apunta que los alumnos más capaces podrían estar rindiendo muy por debajo de su capacidad dado su falta de identificación y atención, ante ello la importancia de este capítulo, donde se ofrece un análisis detallado de los conceptos y los modelos teóricos dominantes en el campo de atención educativa a la sobresalencia, la problemática específica del diagnóstico pedagógico de la sobredotación y los principales instrumentos en él utilizados así como las acciones educativas en los sistemas educativos en donde se llevan a cabo.

En una primera parte se pretende hacer un análisis sobre lo que implica la atención a la diversidad y los temas que de ella se derivan. En la segunda se aborda el tema específico del concepto de alumno sobresaliente y temas relativos a su estudio, en su tercera parte este capítulo aborda el tema vinculándolo con la cultura escolar.

¹ Carta a una profesora. Alumnos de Barbiana, (1990). México: Editorial Letras, p.63.

2.1 Diversidad, algunas definiciones y consideraciones para la atención educativa

Cada individuo es el resultado de una historia en la que se entrecruzan nuestra propia biografía con las historias de las familias, la sociedad, la cultura y la especie a la que pertenecemos.

El reto actual de la antropología es el reconocimiento de una realidad en la que individuos, familias, sociedades y naturaleza interactúan en un mundo en constante cambio y evolución. La antropología actual trata de reconstruir todas las historias en las que la diversidad no es otra cosa que el resultado de lo complejo interrelacionado entre los genes que compartimos y los atributos sociales que tenemos como miembros de una cultura, una familia y de un grupo lingüista que expresa nuestra propia historia personal.

La diversidad humana en general se presenta como el nuevo tópico de la contemporaneidad, al observar ideas alternativas, como el respeto a las diferentes culturas, nuevas religiones, derechos de las minorías, que ponen de relieve la emergencia de nuevos sujetos y nuevas retóricas. Si embargo, considerar la diferencia no implica necesariamente poner cuestión en posiciones etnocéntricas. Un debate sobre la diversidad y su atención arrastra en realidad un cuestionamiento a la construcción modernista de la historia que dio origen al mito de la nación unificada, del progreso indefinido y de la razón. La cuestión de la diversidad abre como señaló Homi Bhabha, (citado en González Stheban, 1996) la posibilidad de un "tercer espacio", un espacio que desplaza la autoridad de la ciencia o a la clase social o a la nación como únicos organizadores de sentido y legitima nuevos sujetos e identidades fronterizas.

Este punto de partida permite un acercamiento de las posiciones que tradicionalmente abordaron el asunto y en especial el problema de la diversidad en la escuela, cuya preocupación giraba en torno de las estrategias de inclusión de sujetos o temáticas relativas a grupos minoritarios como los inmigrantes, clase social, y actualmente los de capacidades diferentes. Ante esto el horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional: los valores y los principios de legitimidad no se alteran, sólo se trata de ver lo diferente desde las jerarquías ordenadoras. Otra opción es pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados.

Por lo general se conocen las diferencias en la medida en que se permanezca dentro del dominio de un lenguaje, de un conocimiento y un control. La actitud más antigua de justificar las diferencias consistió en rechazar pura y simplemente las formas culturales morales, religiosas, estéticas que están más alejadas de aquellas con las que las personas se sientan

identificados. Por ejemplo en la Antigüedad se confundía todo lo que no formaba parte de la cultura griega bajo el nombre de salvaje y/o bárbaro, siendo una forma de justificar la diversidad cultural, todo aquello que no se conformaba a la norma bajo la cual se vivía, era expulsado del reino de la naturaleza normal.

Una de las figuras clásicas de estas posiciones fue el etnocentrismo de clase, por lo que se caracterizaban a los sectores socialmente desiguales sólo a partir de sus condiciones materiales de vida. La suposición básica era que los llamados grupos populares no disponían de ningún margen de libertad en la configuración de su experiencia cotidiana y que, por lo tanto, sus selecciones, gustos, ritos, interacciones, creencias son meras respuestas a su privación económica. Como no había opción, sólo reproducían en el nivel cultural lo que vivían en plano económico.

La diferencia en este caso es pensada como una carencia, por lo tanto las prácticas de estos sectores pasan a describirse en relación jerárquica a un mundo de valores. La distancia construida en "ellos y los otros" operó como clave para diferenciar entre alta y baja cultura, entre los significados, las prácticas y los placeres característicos de formaciones sociales poderosas y no poderosas y funcionó por último como marca que distinguía aquellos que pueden separar su cultura de las condiciones sociales y económicas de cada día y aquellos que no pueden hacerlo.

Por tanto la orientación predominante de una sociedad desigual tiende a que la elaboración y puesta en práctica educativa requiera de diferentes itinerarios curriculares donde no se sancione y refuerce las desigualdades previamente existentes. Un amplio conjunto de factores, posibilidades económicas, expectativas del entorno, cultura familiar, arbitrariedad cultural de la escuela, empujan a que las ofertas curriculares deban ser muy diferentes según criterios como el de la clase social, género, etnia, edad y capacidad. Aislándolo del contexto desigual, el mismo referente de la diversidad se convierte en uno más de esos factores.

Si el objetivo no es llegar a un nivel de aprendizaje homogéneo para todos, sino respetar los diversos procesos, el obviar el contexto de desigualdad social lleva a ser como positiva una gama de itinerarios curriculares que suponen en realidad niveles educativos muy desiguales.

Igualdad es un objetivo más global que diversidad, diferencia y libre elección. La igualdad incluye el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias. Cuando el referente de la diversidad lleva a relegar el énfasis en la igualdad es que, conscientemente, se está trabajando más a favor de sus efectos excluyentes que de los

igualadores. Cuando en pro de la igualdad se ignora la diversidad, se está desarrollando en realidad un consumo muy desigual de un modelo homogéneo de cultura.

Sobre el tema Pierre Bourdieu y Passeron (1998), introducen dos conceptos básicos que nos sirven de referente sobre el asunto: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica, ellos consideran que toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Continúan señalando que la escuela como principal instancia legítima (de legitimización) el arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y su trámite a la reproducción de las relaciones existentes.

Se señala que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.

En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constituidos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes afectando a las demás clases.

Cualquier arbitrariedad cultural implica, en efecto, una definición social del modo legítimo de imposición de la arbitrariedad cultural y, en particular del grado en que el poder arbitrario que hace posible la acción pedagógica (AP), puede mostrarse como tal sin anular el efecto propio de la AP. Así, mientras que en ciertas sociedades el recurso a las técnicas de coerción en la escuela (azotes, copiar mil veces la oración), basta para descalificar al agente pedagógico, las sanciones corporales (látigos de los colegios, puntero del maestro, o falacia de los maestros coránica), aparecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral en una cultura tradicional en la que no corren el riesgo de traicionar la verdad objetiva de la AP, porque son precisamente su modo legítimo de imposición (Flecha, 1992).

Toda acción pedagógica y toda práctica tienen un sentido, unas razones que se deben entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí a alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han querido hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas, es un camino para reconocer las prácticas educativas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio actuales, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otras, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo como en el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) cuyas metas enarbolan el respeto y atención educativa a la diversidad humana de los alumnos.

En el caso de la educación, acercarse a la diversidad es un ejercicio crítico develador importante y urgente por cuanto se trata de un campo especialmente contradictorio y ambiguo.

Al ser, la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de la naturaleza humana, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación. Es decir, que es un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación.

Sobre el tema de la atención la diversidad en educación se hizo un amplio análisis de los escritos de Gimeno Sacristán (1998, 2000, 2002), en los que se destaca la obligación de transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad por el uso del lenguaje. Para este autor, la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, algo que en una sociedad liberal y democrática es digno de ser respetado. Aunque también hace alusión a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas, en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales.

Gimeno Sacristán insiste que lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Agrega que todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. Por eso se debe tener atención a que, bajo la sombra de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las

prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar desigualdades (razón que motivó una estrecha vigilancia en el pilotaje de la Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes).

La consideración de la diversidad, afirma Gimeno, ha sido una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad.

De cómo se entienda la universalidad y de hasta dónde o en qué aspectos se respete la diversidad, dependen las respuestas que se han dado y que se dan en casos particulares como el asunto de la atención de la sobresaliencia.

Por otra parte, el tema de la diversidad ha acumulado una larga y variada tradición de preocupaciones de investigación y de prácticas para abordarla y aportar soluciones que han tenido desigual fortuna. No es nada nuevo. Si acaso, el problema ahora reaparece o rebrota por motivaciones distintas, fundamentalmente relacionadas con las crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la atemperación de los ideales de igualdad.

Sobre el tema de diversidad y el alumno sobresaliente, Gimeno (2000) señala:

"distinguir a los estudiantes por su sobresaliencia y talentos, tratarlos y agruparlos según sus características físicas, cronológicas, habilidades, son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido la pulsión de la pedagogía durante todo el siglo xx, aunque con raíces anteriores. Compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas educativas progresistas" (p. 13).

Recomienda, por tanto, no considerar estos problemas como nuevos, ni ponerlos de moda, perdiendo la memoria y provocando discontinuidades en las luchas por cambiar las escuelas. Además de recordar la continuidad de la tradición, señala que es conveniente enfocar estos temas con toda naturalidad. Señalando que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas.

La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad en las escuelas, dentro de éstas y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la causación de la di-versificación y de la

homogeneización, de la igualación y de la desigualdad pero se requiere de la toma de conciencia de ello.

2.2 La homogenización vs la diversidad individual en el contexto educativo

La diversidad entre los seres humanos es co-sustancial a su existencia misma, parece muy obvia y al mismo tiempo invisible cuando surge la intolerancia. Gimeno Sacristán (2000), ejemplifica que el ámbito escolar es prueba clara de ello, se parte de la prescripción curricular en donde se dosifican los contenidos por asignatura, grados y tiempos de forma homogénea a los alumnos. Pocas veces los profesores se preguntan sobre las concepciones y creencias que los educandos tienen sobre la escuela, los objetos de conocimiento y su entorno socio-cultural. La planeación parte de la concepción de un sujeto "tábula rasa", al que hay que vaciar contenidos y éste de forma pasiva, reflejará a través de las evaluaciones lo aprendido.

A la diversidad de los sujetos como lo señala Gimeno, se debería de responder con la diversificación de la pedagogía. Es decir, diversificar tiempos, ritmos de aprendizaje que vinculen distintos aspectos, social, histórico, lenguaje, pensamiento matemático, desarrollo de la apreciación estética, etcétera.

Según este autor, la escuela moderna se constituyó sobre una noción totalizadora de universalidad, es decir aquella que ordena las diferencias en procuración de la homogeneización. Pero no es que se trate de desacreditar la escuela moderna en una suerte de moda posmoderna. Si se hace un análisis retrospectivo se recordará que la escuela moderna se configura en un contexto histórico donde lo común y la vigencia de contenidos universalistas tenían una función integradora. La nación era territorio de identidad y la esfera pública el lugar privilegiado de participación.

La pregunta que formula Gimeno Sacristán de la escuela actual frente al problema de la diversidad no se agota entonces en el interrogante puntual de cómo trabajar en los sectores rurales o urbano marginados, o cómo formular un curriculum flexible que permita trabajar con las diferencias. La cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve si no se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimientos excluyentes.

La función de la escuela actual en relación a la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero se advierte que la inteligibilidad no se da en un simple

inventario o en la presentación a secas de la información^ la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas, que son los distintos modos de decir. Por lo tanto, la diversidad no es anclarse en ningún particularismo, si así fuera se caería en el autoritarismo de los significados.

Entonces, Gimeno Sacristán llega a considerar que lo universal no sería la socialización de valores homogéneos o de significados únicos sino la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, de modo que se pueda dialogar con ellas. Lo universal se jugaría en la construcción de una cultura escolar que procesa las diversidades de sentido y procura crear condiciones de negociación.

El campo curricular, dice Gimeno, es entonces un campo abierto donde, más allá de la inclusión tranquilizadora de algunas temáticas sobre la multiculturalidad, lo importante es asegurar el criterio de cultura como condición fronteriza que se traduce en la selección de fuentes de información, procurando la inclusión de distintos formatos en los criterios de organización del saber intentando superar el referente disciplinar como único tópico de interrogación y conocimiento, en la identificación de problemas pedagógicos, aspirando a recuperar realidades múltiples y sobre todo en la modalidad de conocimiento, valorando la interpretación más que la verificación, la construcción de hipótesis y conjeturas más que la formulación de proposiciones verdaderas.

Tal vez se trate entonces de redefinir la gramática de la escuela, de pasar de una escuela que encuentra en los dispositivos reguladores del sistema educativo la fuente absoluta de su direccionalidad a una escuela red, una escuela con capacidad de armar tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales.

Por todo lo anterior el paradigma que mejor se acomoda a las condiciones de una realidad como la que aquí nos ocupa es el de la complejidad, según la propuesta de Edgar Morín (1994). Las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando se tratan fenómenos aleatorios y multidimensionales. donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas.

Trabajar con la diversidad es lo normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso (Gimeno, 1998).

De todo lo expuesto antes, se desprende que los docentes habremos de tener claro que la homogeneidad de los alumnos en el aula ordinaria no es real, por tanto, fomentar las

individualidades de sus alumnos será fundamental para que cada uno de ellos potencie al máximo sus singularidades. Aceptar, comprender y estimar la diversidad existente entre los alumnos, es el camino adecuado para que el alumno sobresaliente sea tomado en cuenta. Animando a los profesionales de la educación a continuar con la creciente sensibilización en la atención a toda la diversidad, no conformándose únicamente con recibir información, sino también con la investigación y la difusión de todas las experiencias educativas de interés para este campo de enseñanza.

2.3 Una pedagogía para la diversidad

La atención a la diversidad como un proceso complejo en el nuevo modelo de escuela comprensiva o de una escuela para todos, exige un gran esfuerzo no sólo por parte de los profesores de apoyo (educación especial, audición, lenguaje), sino por todos los profesores de la escuela quienes son responsables del funcionamiento y organización del mismo (Ainscow, 1991, Arnaiz, 1996, Clark, 1995).

Estos autores consideran que la consolidación de una escuela y una educación comprensiva no han de reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitutivos en la concepción de la educación, en el modelo curricular y en la organización escolar (Ainscow, 1995; González, 1996; Stainback y Stainback, 1990; Pérez Gómez, 1992). Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada escuela.

Como consecuencia de todo ello, puede inferirse que la atención a la diversidad no se debe centrar únicamente en determinados alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a déficit o sobresaliencia, sino que es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar respuesta adecuada a los alumnos escolarizados en la escuela (Clark y otros, 1997; 1998; Gardner y Lipsky, 1987; Norwich, 1996). Por tanto se requiere de profesores que busquen una forma cooperativa de dar respuesta a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción.

La atención a la diversidad constituye un mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades del alumnado. La atención a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia para la enseñanza democrática.

Entonces, el tratamiento de la diversidad, como se aprecia, deja de ser sólo una exigencia ética para convertirse en un requisito básico de una enseñanza eficaz: si los alumnos y alumnas no aprenden, en realidad, no existe enseñanza-aprendizaje, y si los maestros se esfuerzan en dar a todos un mismo tratamiento, es bastante probable que muchos de ellos fracasen, lo que sin duda supone también, en parte, el propio fracaso como profesores. La opción por un modelo de currículo abierto y flexible, constituye una vía privilegiada de atención a la diversidad, una medida de atención a la diversidad, una medida de carácter adaptativo y atenta, por consiguiente a las diferencias individuales.

El grado de flexibilidad del currículo y por consiguiente, su capacidad de adaptación a diferentes contextos y situaciones escolares dependen del tipo de decisiones que se han tomado a la hora de definir sus elementos básicos (Alonso & Benito, 1996).

Por tanto no se debe perder de vista la necesidad de una comprensión más amplia del modelo de la pedagogía de la diversidad, basada no sólo en el reconocimiento de las diferencias entre los educandos, sino también en el establecimiento y utilización de diferentes vías, métodos y medios para su atención en un universo muy diverso, en condiciones y contextos difícilmente igualables. Al igual debe atenderse el indispensable reconocimiento de variadas fuentes de diversidad en los alumnos y la definición del modelo de actuación correspondiente.

Considerando los elementos hasta aquí expuestos, de modo operativo, asumir que la pedagogía de la diversidad constituye una postura pedagógica que parte del reconocimiento de las diferencias de capacidades, de sexo, culturales, del desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, como fundamento de su educación.

Por otra parte, la pedagogía de la diversidad no sólo ha de reconocer las diferencias de los educandos, sino también de sus profesores, sobre todo las relacionadas con su preparación, así como la variedad de métodos, medios y procedimientos que ellos emplean en función de una educación para todos.

Hablar entonces, desde la experiencia y la realidad que esto implica, de la pedagogía de la diversidad no es más que un modo de exaltar la real igualdad de los alumnos en cuanto a posibilidades de educación, una manera de ponderar una de las conquistas fundamentales de la educación de cada nación.

Por su parte, Perrenoud, citado por Gimeno (2002), propone interesantes formas de trabajar con la complejidad que representa la diversidad, sus ideas se resumen en las siguientes líneas:

El principio de que "una pedagogía que trata igual-a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar", sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas diversificadoras.

El contrapunto a ese principio reside en la prevención de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. La pretensión válida de favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo (que no es evaluar continuamente), la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes, son, entre otras, ideas válidas desde las que ensayar soluciones.

Al equilibrio difícil entre diversificación e igualación se añade la tensión entre lo deseable y lo posible en una institución que de manera radical nunca puede volcarse sobre cada una de las individualidades.

La enseñanza estrictamente individualizada tal como la proponía Doltrens (citado por Gimeno, 1998) a través de fichas elaboradas para alumnos determinados, es sólo viable para situaciones puntuales. La enseñanza auto administrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (programaciones suministradas a través de ordenador, por ejemplo), es un recurso viable, pero no una solución general.

"Escuelas y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándoles recursos. El profesor, aunque crea en la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo. Esa construcción ideal no debe repercutir en el empobrecimiento de "los mejores" y en la desatención de "los lentos". Escuelas y profesores pueden distribuir sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de recursos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas" (p).

Se aprecia sobre lo que propone en relación con la atención de alumnos sobresalientes a los que denomina más capaces o mejores, siendo de suma utilidad a la hora de diseñar estrategias educativas para ellos.

En suma, como señala Lotan (en Cohen y Lotan, 1997, p.15), "necesitamos de una pedagogía de la complejidad", refiriéndose con este término a una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde un punto de vista

académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. Sus puntos neurálgicos son: riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor.

Las anteriores estrategias resumidas, llevan a plantearnos, en el caso específico de la interacción entre educación especial y educación regular, lo que al respecto Notó Brullas (2000) considera, que el compartir el aula con el maestro de educación especial puede ser de utilidad para hacer determinadas observaciones, para plantearnos formas de mejorar la ayuda al grupo o a algún alumno o alumna en concreto.

Asimismo, Notó Brullas, propone las siguientes funciones que se puede realizar en el aula regular con ayuda del maestro de apoyo (en nuestro caso particular se trataría del maestro USAER):

- a) Intervenir junto con el maestro de grupo regular para ofrecer una atención más individualizada a los alumnos y alumnas que lo requieran.
- b) Hacer una detección de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de nueva incorporación a partir de la evaluación.
- c) Participar y colaborar en la evaluación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y específicas.
- d) Coordinarse en la elaboración de adaptaciones curriculares conjuntamente con los maestros de grupo regular.
- e) Participar en el tipo de organización del aula para un mejor aprovechamiento del soporte: agolpamientos, centros de interés, rincones, talleres.
- f) Colaborar con los demás maestros de la escuela en la elaboración de materiales específicos y/o adaptados.
- g) Dar atención individualizada, si es necesario, a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.
- h) Estas funciones corresponden a la nuevas ideas que existen del trabajo colaborativo a partir de la integración educativa.

Con las estrategias antes citadas, las funciones que se pueden realizar en el aula con ayuda del maestro de apoyo (USAER) y las condiciones que han de permitirlo, sería real una

pedagogía para la diversidad aspectos que habrán de tenerse en cuenta durante el proceso de observación del desarrollo de la PAAS.

2.4 La educación regular, la educación especial y su función en la atención de la diversidad

Sobre este asunto es importante revisar las consideraciones que autores como Castell y et al. (1997) han hecho. Estos autores señalan que los controvertidos cambios de muy diverso signo, de manera vertiginosa y espectacular, durante las últimas décadas, han modificado de forma generalizada las actitudes, relaciones y hábitos de las sociedades contemporáneas, provocando un punto de inflexión caracterizado por una dinámica ininterrumpida de modernización de dimensiones planetarias, cuya dialéctica ha inducido la aparición de nuevas señas de identidad cultural y el desarrollo en paralelo de inquietudes y expectativas sociales originales, algunas de ellas todavía en fase emergente de formalización.

Los autores antes citados analizan que aún cuando puede resultar prematuro evaluar todos los efectos de estos desarrollos, aparentemente rectilíneos, pero saturados de ambigüedades, contradicciones y movimientos espirales, no se considera excesivo afirmar que, más allá de su retórica literaria, la globalización de los procesos desencadenados ha alterado de manera sustantiva los mecanismos básicos de convivencia social, así como la pluralidad de formas que adoptan los escenarios y las prácticas culturales, transmitidas y modificadas a través de los siglos.

Con origen en las presiones y tendencias propiciadas por la extensión de estas revoluciones contemporáneas y aunque su impacto no haya sido uniforme -debido entre otras razones a su propia amplitud que termina por afectar a los pilares básicos de la condición humana, como muestra la culminación del estudio sobre el mapa genético-, los diversos círculos científicos, tan sólo de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a afrontar esta situación, a revisar sus dimensiones y reconducir sus procesos con el objetivo de responder a los principales problemas que interesan y preocupan a la sociedad contemporánea. (Castell, et al. 1997).

El desarrollo interno y la afirmación de estos nuevos discursos y prácticas científicas en el ámbito de la educación puede ayudar en gran medida a explicar cómo buena parte de los más finos analistas del ciclo de reformas estructurales (Castell, 1998).

Parece haber coincidencia entre los estudiosos de estos temas en advertir que el periodo de fin de milenio, el denominado efecto 2000, que se cruzó con relativa sensación de

futuro y en el que todavía hay expectativas, además de generar una inevitable sensación de incertidumbre, ha condicionado las tradiciones -con su inevitable carga positiva y negativa-, y las formas de plantear el debate educativo, con evidentes repercusiones en aspectos metodológicos y en el fin mismo de la acción. Estos nuevos enfoques han propiciado un consenso básico en torno a la necesidad de universalizar la educación, para que sin prácticas discriminatorias todos, sin exclusiones, aprendamos a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos; según los postulados de la UNESCO (Delors,1996).

En esta interesante propuesta educativa para el futuro -siempre objeto de desarrollos programáticos, como se expresó en el Foro Mundial por la Educación realizado en abril del 2000 en Dakar, Senegal-, uno de los vectores que ha sufrido mayores modificaciones guarda relación con el sentido, modelos y proceso de legitimización de la diversidad humana, provocando nuevas perspectivas en la interpretación de las diferencias y un renovado interés por su origen y tratamiento educativo.

Es cierto, no todos podemos hacer las mismas cosas, esto requiere reclamar una mayor atención a la diversidad humana, consolidada en la actualidad como una prioridad y responsabilidad inexcusable, casi sin excepción, en la agenda planificadora de la práctica totalidad de los gobiernos de los países del orbe, tal y como muestran también unánimemente los prospectivos estudios internacionales.

Aceptar la diversidad presupone concebirla como un elemento de progreso y de riqueza de la colectividad. Y en este sentido, el poder de la educación es innegable, puesto que debe asumir la tarea de transformar esta diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. Una reconceptualización del valor de la diversidad que entronca naturalmente.

En este marco genérico de interés, cobra relevancia social y científica la educación especial, y en particular el estudio de su genealogía, para la comprensión de su historia cultural y pedagógica debido a su condición de testigo privilegiado -aunque este carácter, como cualquier otro de la razón práctica, admita excepciones justificadas- para explicar las revoluciones objetivadas en el ámbito de la educación. Pensar reflexiva y críticamente sobre el hoy, exige repensar reflexivamente y críticamente el ayer, cuando se analiza el estudio sociohistórico y el desarrollo conceptual del sugerente trayecto de la educación especial clínica a la educación en la diversidad en la escuela regular.

Abordar la historia de la educación especial, desde una posición de cambio milenar precisa de unas consideraciones previas para enfocar correctamente su dinámica en el espacio y comprender su evolución en el tiempo. Las claves fundamentales están relacionadas con la configuración relativamente reciente de la educación especial como disciplina científica - todavía sometida en la arquitectura de su propio campo cognitivo y en sus aplicaciones prácticas a un proceso de estructuración-, con la profunda transformación operada en la percepción social de la diversidad humana, -surgiendo nuevas actitudes e ideologías ante los diferentes que afectarán a la confianza básica en su educabilidad - y con los efectos pedagógicos inducidos por los heterogéneos modos de clasificación de los sujetos diversamente limitados-, física, sensorial, motórica, mental y socialmente, cualquier combinación de éstos origina una extraordinaria variabilidad, así como los intelectualmente excepcionales (sobresalientes).

Desde la perspectiva estrictamente investigadora, productividad y crecimiento de los conocimientos propios, sometidos a incremento exponencial durante los últimos años, se aprecia en el discurso y proyecciones prácticas de la educación especial en los distintos contextos educativos donde se lleva a cabo, una tendencia hacia la unidad conceptual y ampliación de su objeto de estudio, polarizado en la adaptación del curriculum a las necesidades educativas especiales, concepto de aplicación flexible.

Que tienen las ventajas de colocar en primer plano no una cualidad inherente a la persona, sino una condición en relación con el entorno educativo, además de aludir a un continuo y no a una categoría cerrada. Este moderno enfoque del problema ha conducido, por los demás, a un consenso en cuanto a su finalidad principal, que impulsada por los movimientos de reforma educativa, se centra en generar, más allá de análisis poco relevante del déficit, respuestas a los problemas de desarrollo, adaptación y aprendizaje en función de la diversidad, constructo relativamente unitario en base al cual se organiza un programa de investigación y la literatura científica, lo señala como el principal desafío de la educación especial en el siglo XXI.

Desde una óptica de la larga duración y reconocimiento del problema de la delimitación de períodos, por lo que respetamos la legitimidad de otros criterios, de acuerdo a estudios de la OCDE (2003), nos encontramos con un proceso gestado lentamente en tres grandes épocas: una primera denominada: "Prehistoria de la Educación Especial", "Antecedentes", "Primeras Experiencias", una segunda, en la que surge la atención al deficiente y se inicia la práctica de la educación especial, caracterizada por llevarse a cabo en

instituciones y ambientes separados de la educación ordinaria- "Era del Progreso y de las Instituciones"-, una última etapa, muy reciente, donde las tendencias dominantes están suponiendo, sobre la base del desarrollo de la integración y la capacidad de las personas, un nuevo enfoque en el concepto y práctica de la educación Especial, cuyo rasgo principal radica en el optimismo pedagógico generalizado ante la educación en la diversidad.

La reformulación de servicios de apoyo (educación especial), que coadyuvara al desarrollo de una "cultura de aceptación a la diversidad", en la atención de los menores con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Para que esta "cultura de aceptación a la diversidad", como la considera Schmelkes (2000), se genere en las escuelas, entre otras cosas, se requiere hacer una escuela para que la integración sea institucional y no sólo de aula, la entusiasta promoción y evaluación de programas de integración, la organización flexible del trabajo en aula y del tratamiento del currículum, la presencia de programas individuales y grupales a diversos niveles, el desarrollo de programas orientados a potenciar habilidades tanto sociales como académicas, el apoyo de personal especializado, la organización del tiempo y favorecer la formación profesional y la planeación en el aula (OCDE, 2003).

Ante esta nueva etapa de la educación especial, se obliga a cuestionar la falta de un trabajo de investigación en el nivel básico que analice y sistematice las experiencias y saberes emanados de los servicios, cuyos productos reflejen y den cuenta de las condiciones educativas reales que se están efectuando en el marco de la atención educativa a la diversidad: por lo que se propone es necesario implementar investigaciones que surjan de las necesidades reales de los servicios de Educación Básica, así como su difusión y análisis encaminados a conformar propuestas educativas que respondan a las demandas reales y no sólo continuar importando investigación de otros países sobre el tema, esperando que con el presente trabajo se logren abrir nuevos temas de investigación con temas de integración educativa.

Se puede, por lo tanto, afirmar que el éxito o fracaso de las reformas educacionales dependen de consideraciones políticas más que técnicas, sin embargo, en este momento es necesario, crear espacios de análisis y discusión, es prioritario tener contacto con los maestros en servicio, conocer la estructura de las escuelas, observar a los alumnos, entre otros, para generar propuestas pedagógicas que reflejen una real atención educativa a la diversidad (Mejía & Salgado, 2000).

2.5 La atención a la diversidad base para la formación inicial del profesor

Las anteriores consideraciones han permitido llegar al asunto central en relación a cómo se debe iniciar la atención de los alumnos con capacidades sobresalientes, y de acuerdo con lo analizado, el mejor principio es con la formación inicial del profesor de educación básica, formación que le permita adquirir el conocimiento del tema de la diversidad y dentro de ella a estos alumnos, porque hoy en día no se debe discutir la justificación ética de la existencia de programas de identificación, intervención y formación de alumnos sobresalientes. El derecho a la diversidad, es una realidad, por lo menos a nivel teórico (a nivel práctico cuesta más llegar a ponerlo en marcha).

La justificación para que los programas de formación de profesores aborden el estudio de los valores relacionados con la sociedad y con la ciencia, porque estos niños desde muy pequeños manifiestan interés y preocupación sobre la libertad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad, el equilibrio, entre otros y sean los profesores quienes los guíen por estos valores.

Parece necesario reflexionar durante la formación inicial y la formación permanente sobre las conductas, palabras y obras a través de las cuales los profesores manifiestan los "valores", es un buen procedimiento de preparación de profesores de niños sobresalientes.

Sobre este tema, Mejía & Salgado (2000) proponen que se debe partir de la base de que cualquier programación didáctica destinada a la diversidad debe tener los siguientes rasgos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje:

- a) Realista. Tanto en cuanto a su temática, como a los intereses, motivaciones, de sus alumnos.
- b) Motivadora. Que coincida con las preocupaciones y vivencias de las personas que forman el grupo.
- c) Interdisciplinaria e integrada. Principio fundamental del que debe partir, favoreciendo la investigación y adquisición de conocimientos.
- d) Globalizada: que parta de los centros de interés temáticos del área específica más atractivos para el alumno/a, como estrategia que facilite su motivación y su interés.
- e) Contextualizada: que se adapte al medio, a los intereses y a las necesidades de cada alumno/a en concreto.

Con respecto al profesorado señalan que si es consciente de que la típica clase no cubre las necesidades de todos sus estudiantes, en consecuencia, los futuros profesores debieran de contar con una información especial que les permitiera satisfacer de forma adecuada las

necesidades y las habilidades de los alumnos sobresalientes. Para la correcta aplicación de un programa educativo diferenciado es totalmente necesario que el profesorado esté involucrado en la tarea y esté preparado para llevarla a cabo.

Para la correcta aplicación de un programa educativo diferenciado, el modelo teórico que inspira los nuevos planteamientos curriculares descansa sobre determinados supuestos, sobre el aprendizaje y la intervención pedagógica. Esta opción aconseja de manera implícita que respetemos el principio de diversidad en las programaciones, si se quiere que las prácticas pedagógicas sean realmente eficaces. La intervención educativa con sujetos excepcionales debe ser: desigual e individualizada, es decir, ajustada a sus posibilidades, prescindiendo de parte de las referencias del grupo normal (Genovard & Castelló, 1990).

Mejía & Salgado instan a que la atención a la diversidad, tanto la infradotación como la superdotación, constituye un mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades de los alumnos. La atención a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia social para la escuela democrática.

Pero la necesidad de adecuar el currículo básico a las diferentes situaciones individuales para hacerlo asequible a todos los alumnos y alumnas, no se desprende tan sólo de razones éticas, que son sin lugar a dudas importantes, sino que existen también otros argumentos de eficacia que justifican un tratamiento diferenciado en el aula.

Como una propuesta educativa encaminada a respetar de una forma definitiva el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, que proporcione a cada niño y a cada niña lo que necesita para su adecuado desarrollo, evitando así posibles desajustes emocionales, la inhibición intelectual y el fracaso escolar, es que cobra relevancia la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresaliente, diseñada por el Departamento de Educación Especial de Hidalgo (SEP; 2000).

Desde el punto de vista del desarrollo, las características del niño sobresaliente son aquellas con las que se nace, observadas a muy temprana edad y que pueden continuar a lo largo de toda su vida. La capacidad de pensamiento abstracto para llegar a lo más importante, la curiosidad intelectual, la sensibilidad, el perfeccionismo, la intensidad, la imaginación creativa, el sentido del humor sofisticado y los altos niveles de energía, son características que tipifican a los niños sobresalientes durante toda su vida y dan lugar a tener experiencias vitales poco comunes.

Admitida la existencia de unos rasgos diferenciales de aprendizaje, por consiguiente, un derecho a la diversidad y sus necesidades educativas especiales, los niños sobresalientes tienen que disfrutar de unas experiencias apropiadas en el proceso enseñanza-aprendizaje que permitan realizaciones acordes con sus posibilidades y así obtener el fin último que persigue la educación.

Las prácticas de identificación y de clasificación de estudiantes proporcionadas por la psicología contribuyeron a componer el primer modelo de institución educativa moderna, apoyada en el establecimiento de categorías de alumnos y sustentada o legitimada por los nuevos métodos de medición de la inteligencia que fueron surgiendo.²

Para Binet (Gimeno, 2002), el pionero de la medición de las aptitudes humanas, que publica su obra en 1909, la escuela moderna debía aprovechar las posibilidades de conocer y clasificar a los estudiantes de acuerdo con la medición de sus capacidades. Unas capacidades que eran concebidas como aptitudes depuradas de influencias educativas. Su propuesta estaba al servicio de la identificación de las necesidades educables de los niños retrasados (lejos de posiciones innatistas contra las que previno el autor).

Aunque, dadas las funciones de reproducción social a las que contribuyen las escuelas, la teoría y práctica de la medición cayó y sigue cayendo en la deformación de quienes quieren ponerla al servicio de las clasificaciones jerarquizadoras y de la inmovilidad social apoyada en el biologicismo. Toda práctica de examen, psicológico o pedagógico, tenderá a ser utilizada como una mirada documentada de carácter normalizador, como afirmó Foucault (1978), que permite describir, calificar, juzgar, clasificar, comparar y también castigar, en tanto hace visibles diferencias entre los sujetos, que objetiva las diferencias por lo que se consideran procedimientos científicos. La individualidad, en vez de ser apreciada como potencialidad creadora, será reificada como objeto de documentar y catalogar.

Gimeno (2002), considera, además, que una de las consecuencias de la confluencia de la perspectiva de la racionalidad taylorizada de la escolarización y del curriculum, con la visión psicológica del niño, es la de que el concepto de educando comienza a ser percibido como una categoría diversificada en función de la etapa escolar por la que pasa, por su edad y según las disponibilidades que es capaz de desarrollar de acuerdo con las capacidades singulares que posee en cada momento.

² Sobre esta clasificación el lector se puede remitir al capítulo de Estado de Conocimiento donde se hace una remembranza sobre algunos tipos de clasificaciones de alumnos de acuerdo a su Coeficiente Intelectual (CI).

Así, el alumno será apreciado en función de unas coordenadas conceptuales nuevas que diferencian adelantados y retrasados respecto del curso típico del desarrollo, en normales y anormales, y en poseedores de capacidades específicas que los convierte en seres singulares (también clasifican a los sujetos en etapas, cursos, en edades mentales y de instrucción que pueden variar respecto de la edad cronológica). El ser del educando fluye, no es una categoría estable.

Ya desde los inicios del siglo XX, autores que fueron clave para el pensamiento defensor de la Escuela Nueva, como Claparède, propugnaron que la escuela debía configurarse a la medida del niño, lo que ha de entenderse, en primer lugar, como una forma de diferenciar a los niños de los adultos y, consiguientemente, pensar el mundo de la escuela como el lugar apropiado para la infancia.

Esta distinción básica se completaría, a su vez, con la evidencia de que los niños difieren entre sí en función de lo alejados o cercanos que se muestren al desarrollo pleno. Es decir, que se estableció el criterio evolutivo que señala una línea de progreso en el desarrollo como categoría esencial para la percepción y tratamiento de la infancia (con matices importantes según las escuelas psicológicas). Al alumno y la alumna habría que tratarlos de acuerdo a la diversidad de estadios por los que pasan en el curso de su desarrollo hacia la madurez, porque en cada uno de ellos tiene posibilidades distintas. Gimeno cita lo que afirmaba Dewey (1995, p. 55), el vivir tiene su propia cualidad intrínseca, independientemente de la edad en la que se esté.

Por ello la escuela a la medida del niño habrá de significar también, en segundo lugar, la toma en consideración de los demostrables desiguales niveles de inteligencia general, así como la variedad de las aptitudes específicas de cada uno, que muestran importantes diferencias en cantidad y calidad entre los individuos.

Una de las corrientes más persistentes en el desarrollo de la psicología para comprender a los seres humanos ha sido la de estudiar las variaciones entre sujetos; el deseo, citando a Gould (1997), que considera analizar lo que es complejo y continuo, haciendo dicotomías en la realidad, sometiéndola a clasificaciones diversas y ordenando a los sujetos en jerarquías lineales.

Todo ello bajo el supuesto muchas veces de que esas categorías eran perdurables. Las aptitudes, para Claparède (1920?; p. 7), eran disposiciones naturales a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia unas cosas u otras, unos trabajos u otros. Cada uno tiene su naturaleza y debería ser tratado conforme a ella.

El desarrollo posterior de la psicología y la pedagogía diferenciales se ocuparían en manifestar aspectos que distinguen en cualidad y grado a unos individuos de otros: detección de factores de la inteligencia general, rasgos diferenciales de personalidad, estilos cognitivos diversificados, han funcionado, entre otras clasificaciones, como categorías para basar en ellas tratamientos educativos adaptados a la peculiaridad de cada cual. El aparato conceptual estadístico, con la utilización de la curva normal a la cabeza, fue de importancia capital para definir normas estadísticas en las poblaciones y sus desviaciones individuales en numerosas cualidades de la psique.

Por su parte Titone (1996, p. 208), en uno de los tratados didácticos digno de resaltar en el pensamiento didáctico sistematizado, afirmaba que la psicología diferencial reclama una pedagogía y una didáctica diferenciadas. El medir o, simplemente, el diagnosticar (base de toda idea de pedagogía diferencial científica), es difícil que quede en puras prácticas de conocimiento de los estudiantes, sin ser utilizadas para otros cometidos. En la pretensión de conocer al estudiante no hay nada perverso: lo decisivo será la utilidad dada a las mediciones y diagnósticos.

La historia nos dice que la interpretación biologicista de las diferencias aparece sistemáticamente, como asegura Goul (1997), siempre de la mano del retroceso político y de la solidaridad social, actuando de coartada para no realizar inversiones educativas con los más necesitados, que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia. Esta y no otra es la causa del reverdecimiento de las tesis de la superioridad de unos sobre otros (blancos sobre negros, varones sobre mujeres, ricos frente a humildes) apoyándose en la pseudociencia de la medición objetiva tratadas por Hernestein y Murria (1994), tan eficazmente combatidas por Gardner (1993); Gould y Kincheloe (1996) y Sternberg (1993).

La consideración de la naturaleza de las diferencias es clave conservadora, como cualidades estáticas de los seres humanos, debidas a la dotación personal o a su natural e inamovible posición social, ha fundamentado una pedagogía diferenciada, también conservadora. En el bando contrario han estado y están las luchas de las pedagogías progresistas, compensatorias e igualadoras que, siguiendo la máxima rousseauniana de la igualdad entre los hombres por naturaleza y partiendo de corrientes psicológicas genéticas y dialécticas, han combatido las diferencias que implicaban desigualdades.

Por lo tanto, la variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes entre los sujetos serán los dos ejes centrales sobre los que se ha

construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus estrategias de ordenación general, sus modos de organización interna, las maneras de ordenar el currículum y los métodos pedagógicos.

La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental. La diversidad humana de la que se ha hablado, la singularidad irreplicable de cada individuo, se entenderá y se reaccionará ante ellas desde el prisma de la clasificación científica en categorías. Las clasificaciones asentadas por el sentido común perviven al lado de ellas.

Toda clasificación tiene dos efectos sobre la percepción y el manejo de la heterogeneidad de individuos y de cualidades en ellos de muy desigual contundencia según la claridad y precisión del criterio que sirva para ordenar el universo de sujetos.

Por un lado, al clasificar, una parte de la diversidad o variabilidad natural es absorbida o normalizada por los mecanismos de ubicar a cada uno en la categoría que le corresponde. Por otro lado, como no hay taxonomía que agote la variedad natural, otra parte permanecerá como ruido molesto a todo el engranaje escolar y a las prácticas de los profesores, es decir, que seguirá subsistiendo, aunque quizá la percibimos ahora como molesta. Es la anchura de la norma lo que permitirá absorber más o menos variabilidad como normal, aunque la existencia de categorías implica siempre que alguien queda fuera y alguien dentro de ellas.

Varias han sido las fórmulas, los recursos y las respuestas concretas que reflejan maneras de enfrentarse con la diversidad en educación, clasificando a estudiantes o proporcionándoles tratamientos acordes con sus peculiaridades. Una de las que son básicas, y que, por extendida, pasa inadvertida, como si formase parte del mundo inevitable, es la graduación escolar.

La escuela graduada que clasifica (a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación.

Crear que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación de pretender la escuela a la medida. La graduación es una de las primeras respuestas para ordenar la complejidad a través de un universo manejable de categorías en las que los estudiantes más parecidos entre sí, serán ubicados.

La diversidad, en este caso, no es meta de la educación, sino realidad que hay que gobernar con procedimientos de clasificación que hagan viable el trabajo escolar en una

institución colectiva. La esencia de la graduación, como decía Rufino Blanco, a principios del siglo XX (citado por Viñao, 1998, p. 83), era la clasificación de los niños por el criterio de la edad, generalmente, habiéndose utilizado también otros criterios más refinados, como la edad mental, la edad de instrucción y ciertas capacidades. El supuesto de que la edad se corresponde con un estado de maduración determinado en el progreso evolutivo sostiene esta fórmula simplificadora de la heterogeneidad, aunque no carente de problemas.

El modelo más común de graduación al que se ha llegado (no sin haber experimentado otras fórmulas) está basado en el período de año de vida, que se corresponde con el año de escolaridad. A este modelo de graduación por edad, convirtiendo el grado en unidad curricular, le impulsa un objetivo: la búsqueda hasta el límite de lo gobernable de la homogeneidad de estudiantes para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera ligado a la evolución de la edad. El crecimiento de la población en grandes núcleos urbanos -sobre todo- posibilitaría la realización del modelo de forma completa.

La diversidad inevitable es una escolaridad prolongada, que era atajada gracias a la graduación, llevaba aparejada la secuencia de tramos del curriculum, con la consiguiente determinación de niveles de exigencia para cada grado que, de alguna forma, se proyectarán en los niveles de "excelencia" esperados como normales para los estudiantes en cada nivel.

Desarrollo secuencial del tiempo de la escolarización (graduación del sujeto), desarrollo del curriculum (también graduado y especializado) y desarrollo del sujeto a través de las adquisiciones que realiza (progreso del aprendizaje), son tres procesos diacrónicos que se considera discurren en paralelo, aunque corresponden a diferentes realidades que se confunden en las mentes y en las prácticas. Considerar que existe una línea ideal que conjunta los tres procesos supone olvidar las variaciones individuales respecto al eje ideal inexistente.

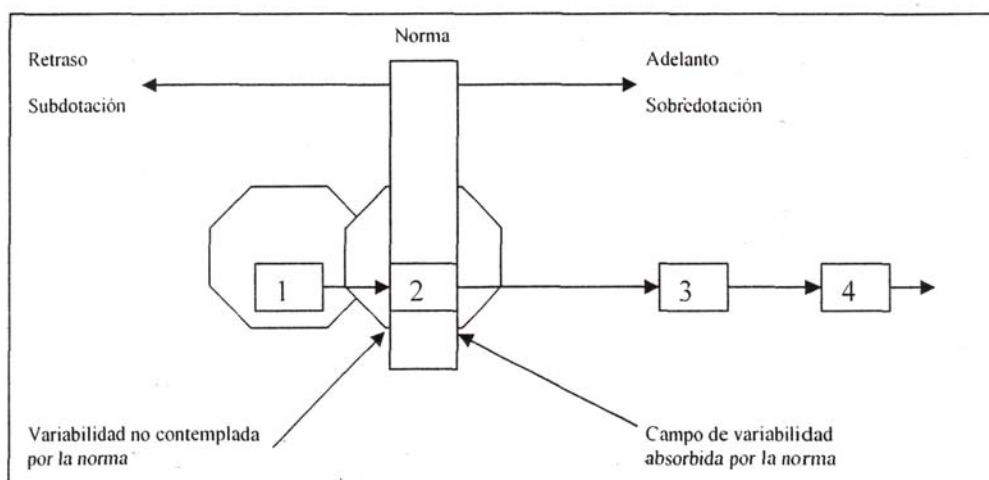
Esta fórmula daría lugar a otro tipo de diversidad. La desviación individual de la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la estandarización. Al quedar la escolaridad estructurada como una secuencia lineal de períodos (edades) que se corresponden con una secuencia del curriculum que marca el orden del aprendizaje, tenderemos a ver como natural y universal; por tanto, exigible a todos. La secuencia de tramos de tiempo (cursos) se tenderá a hacerla corresponder con el proceso de progreso y de

desarrollo del estudiante, puesto que se confunde con la secuencia de contenidos y aprendizajes. Seguir hitos de ese eje de edad, de conocimiento exigible y de ritmo de desarrollo, define lo normal.

Tal como se refleja en la Fig. 1, la norma, no es, por lo general, un punto límite, sino una banda más o menos ancha. Quienes se salgan del estándar normativo, quienes no sigan el ritmo y la secuencia, caen en la "Anormalidad", bien sea en su zona negativa (retraso, subnormalidad...), bien en su zona positiva (adelanto, sobredotación...). Cuando mayor sea la fragmentación del eje de progreso, marcados hitos con controles de paso (sean implícitos o explícitos), cuanto más parcelado esté el currículum, tantas más ocasiones tendremos de topar con la diversidad rebelde a la norma construida. Es el ruido no absorbido. El aparato escolar, y la mentalidad pedagógica profesional fruto de la socialización que genera, crea, así, nuevas diversificaciones "no naturales".

Conceptos como año académico, curso (compendio de asignaturas o áreas por año) y promoción de curso, junto a los de asignatura (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), programación lineal, horario troceado para tareas de corta duración, darán paso a categorías como las de adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como son los padres, los estudiantes y los profesores.

Figura .1 La normalidad en el aula



Clasificaciones de estudiantes, parcelación del tiempo y del curriculum y todo el proceso I de normalización, constituyen un sentido concreto de lo que se entenderá por "excelencia" académica en cada momento y fase de la escolaridad como una pura construcción escolar (Perrenoud, 1996).

La filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y autonomía, se ve anegada y hasta desaparece de las prácticas, anulada por la pretensión de la homogeneización, inhibida por el curriculum clasificado en demasía y graduado en el tiempo, el cual reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad.

El trabajo taylorizado de los profesores en el conjunto del sistema sufrirá otra posterior transformación en el mismo sentido dentro de las aulas. Unas actividades normalizadas (en cuanto a su contenido, tiempo de desarrollo, medios utilizados y nivel de exigencia requerido) han ido estableciendo patrones estandarizados del trabajo de los profesores y del comportamiento esperado en los alumnos (Gimeno, 1988).

La diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante toda esa homogeneidad pretendida. Esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de "ambientes de aprendizaje" en los que podría verse acogida la diversidad de estudiantes. Dentro de la jaula definida por todas estas condiciones, al profesor se le reducen las posibilidades de flexibilizar su práctica y, mucha de la sabiduría que poseen los seres humanos para desenvolverse en situaciones de complejidad, el docente la ha perdido.

Como la diversidad es rebelde a la total normalización, ha seguido preocupando y dando lugar a formas de organización y modos de trabajar para asumirla.

Este grupo de soluciones, además de enfrentarse con la mentalidad y los usos establecidos, requiere una organización escolar más compleja, reclama reconversión de la profesionalidad docente y es más costoso en cuanto a los medios materiales y personales que se requieren.

Flexibilizar la graduación y cualquier otro tipo de clasificación en un sistema hecho desde la pretensión contraria no será fácil. Pero es condición para acomodarse a una diversidad nunca del todo subsumida por la ubicación de estudiantes en categorías. Cualquier pretensión de homogeneidad apoyada en la clasificación de estudiantes es un imposible. Además, es rechazable cuando supone jerarquización de algún tipo, porque es preciso evitar el estigma de los clasificados como "torpes", además de no ser conveniente por razones de eficacia pedagógica. El profesor debe aprender a trabajar con la diversidad.

No hay que apelar a las experiencias de la escuela sin grados o de progreso continuado, en las que los estudiantes pasan de unas clases o niveles a otros según el ritmo individual del progreso personal, para comprender las dificultades de implantación de estos modelos desreguladores del orden instituido. Baste recordar la casi total inoperancia, a efectos pedagógicos, de la idea de ciclo en educación primaria (que es una simplificación de la graduación) en España, a lo largo de los últimos casi treinta años, más allá de la distribución del curriculum prescrito por la administración.

La idea de ciclo combate la taylorización del curriculum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, reúne a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades a la proliferación de controles selectivos y jerarquizadores. Aquí se abre un camino fecundo para descubrir dinámicas favorables a la igualdad de oportunidades, recibiendo a poblaciones escolares que no hay que seleccionar en la educación obligatoria.

2.6 Concepto de alumno sobresaliente

La definición de quién es un niño, niña o joven sobresaliente depende del tipo de interpretación que se dé a este término, existen quienes consideran a estos niños como genios, sobredotados, superdotados, talentosos, del grupo escolar, sin embargo, haciendo una revisión de las diversas concepciones sobre el vocablo, que se han derivado de estudios realizados en los últimos años, pueden deducirse algunas de las características de estos niños y jóvenes, y por ende, su definición.

Veamos ahora una visión histórica del concepto de alumno superdotado: iniciando con Sánchez Manzano (2002) que en un amplio estudio considera que el interés por el genio o el superdotado es conocido en épocas muy remotas: en Grecia, en la antigua China y en la Europa de la Edad Media (en México en las culturas prehispánicas como la Azteca³). No obstante, las investigaciones científicas acerca de los niños sobresalientes iniciaron a finales del siglo XIX. Entre los primeros que se interesan por el estudio científico de la inteligencia superior está Sir Francis Galton, quien en el año de 1883 publicó la obra titulada "Hereditary Genius", como resultado de análisis biográficos y

³ Al respecto se puede consultar a Sáenz, J. (2004), pionera de la educación de alumnos sobresalientes en México, actualmente realiza un proyecto de investigación sobre las Inteligencias Múltiples con niños indígenas del país.

familiares. En el año 1900, se inician en Nueva York (USA), clases para el progreso rápido de los niños superdotados.

En el año 1921 se inicia un amplísimo estudio sobre superdotados en California (USA). En el estudio dirigido por Terman participaron miles de niños, quedando identificados 1528 niños, bajo el criterio de un CI de 140 o superior. En el grupo de seguimiento quedaron 643 (352 niños y 391 niñas).

Por la misma época, año 1926, Catherine Cox da inicio a otro estudio siguiendo un camino diferente. Después de estudiar la biografía de 300 personas importantes de la historia, llegó a la conclusión de que habían tenido un CI muy alto, esto es, dichas personalidades habían sido niños superdotados. En el año 1959 Oyden y Terman publicaron los resultados del seguimiento que habían realizado de los sujetos desde 1921, afirmando que el desarrollo de estos seguían siendo superior al desarrollo del grupo control.

En 1951 Leta Stetter Hollingworth (citado por Sánchez Manzano, 2002) define a los superdotados como sujetos "situados en el 1% superior de la población juvenil en inteligencia general". Hollingworth (1886-1939), fue la primera asesora de los superdotados en USA, esta investigadora estudió en la práctica a los superdotados. Ella dio el primer curso de psicología del superdotado en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia (1922-1923), y escribió un libro muy importante: *Los niños superdotados: su naturaleza y educación*. De sus investigaciones concluyó que los niños con un CI de 130-150, tienen un grado óptimo de capacidad que les permite su adaptación a la escuela y a la sociedad, también observó que los niños con un CI superior a 160 jugaban menos con otros niños. Ella desarrolló el primer programa completo que sirviese a las necesidades emocionales de estos niños. La definición que hizo del niño superdotado es la siguiente:

"Por niño superdotado entendemos aquel que es mucho más educable de lo que los niños generalmente son. Esta mayor educabilidad puede situarse en la especialidad de una de las artes, como la música o la pintura; en la esfera de la aptitud mecánica, o puede consistir en la incomparable capacidad para la lectura, la escritura y la inteligencia abstracta. Es tarea de la educación considerar todas las formas de sobredotación de los alumnos, en relación con el modo en que se debe enseñar a los individuos extraordinarios para su propio beneficio y el de la sociedad en general"

(Hollingworth, 1951, citado por Freeman, 1985).⁴

Pero el intento de definir a los superdotados exclusivamente mediante el criterio de los test de inteligencia clásicos comienza a cuestionarse, muy especialmente a partir de los años 50', en los que se inician los primeros estudios sobre creatividad, siendo J. P. Guilford el primer representante de esta corriente. De este modo, el mismo Pritchard advertía que "si por superdotados entendemos a aquellos jóvenes que dan esperanzas de una creatividad de alta categoría, es dudoso que el test de inteligencia clásico sea apropiado para identificarlos".

Retomando la investigación de Sánchez Manzano, se considera que una de las definiciones que se dio en el informe Marland (1971), realizado por un grupo de especialistas en USA; la establecen así:

"Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal, para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Son niños capaces de elevadas realizaciones con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento productivo o creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

Por otra parte Sánchez Manzano, distingue otro concepto con el cual suele confundirse superdotación, que es el de talento, para ello los trata de conceptuar de la siguiente forma: Superdotación es una capacidad general, significativamente más alta que en el grupo de control, compuesta de un conjunto de factores cognitivos.

⁴ Sobre el asunto de educabilidad y resiliencia existe una interesante investigación de tesis de maestría, "Factores de educabilidad y resiliencia en jóvenes sobresalientes", presentada por Azul Valdivieso UAEH (2004).

Talento es una capacidad particular, significativamente más alta que en el grupo de control, focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual.

Cita que el modelo de Gagné asocia el don natural con capacidades humanas, desarrolladas no sistemáticamente y, por tanto, naturales, con capacidades o habilidades desarrolladas sistemáticamente. Para él el don natural es equivalente a la aptitud que está por encima de lo que es normal. Por otra parte el talento se corresponde cuando la actividad humana está por encima en uno o más campos, de acuerdo a Gagné (1991). Las aptitudes son capacidades humanas "naturales", que tienen su origen en las estructuras genéticas, y dan lugar a las diferencias individuales, pueden observarse cuando no existe instrucción o prácticas. Los talentos surgen cuando el ejercicio y la práctica están controlados y ello implica una proporción de diferencias individuales. El más importante indicativo de una aptitud alta es el aprendizaje rápido de las habilidades que esta aptitud rige.

El desarrollo de talentos es bien documentado con personas significantes. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel muy importante en este desarrollo. Los alumnos de áreas rurales tienen menos acceso a medios para desarrollar el talento.

Para Gagné, el talento puede aparecer en una edad muy temprana, como se confirmó en varias formas de precocidad en el aprendizaje escolar, en arte y en atletismo, sin embargo, las habilidades se manifiestan en la adolescencia.

Sánchez Manzano (2002, p.42) citando a R. Sternberg, considera que para que una persona sea considerada con talento se han de seguir cinco criterios:

1. El criterio de excelente o la superioridad del individuo en alguna dimensión o conjunto de dimensiones ha de ser extremadamente alto.
2. El criterio de rareza, una persona para ser considerada talentosa, ha de poseer un alto nivel en un atributo poco común con sus semejantes.
3. El criterio de productividad, al ser estas dimensiones evaluadas, han de orientarse a la productividad.
4. El criterio de demostración ya que el talento ha de ser demostrado a través de pruebas válidas. La seguridad en estas medidas implica que una persona ha de conseguir el mismo resultado bajo las mismas condiciones.

5. El criterio de valor, que quiere decir que para que una persona pueda considerarse un talento ha de demostrar superioridad en esa dimensión y que sea apreciable en su entorno.

La investigación concluye cuando considera que la definición de superdotado, se puede dividir en dos categorías: definiciones simples y definiciones complejas.

- a) Definiciones simples: son aquellas que exigen tan sólo una alta capacidad para que un sujeto sea identificado como superdotado, un ejemplo de esta categoría es la definición antes citada del informe Marland.
- b) Definiciones complejas: son aquellas que exigen necesariamente dos capacidades o más en combinación para que un sujeto sea identificado como superdotado. El modelo de tres anillos de Renzulli (1993), es un modelo muy extendido. Para este autor la superdotación quedaría definida como una combinación de alta capacidad intelectual, alta creatividad y alta motivación, que sería un ejemplo de definición compleja.

Pasando a otra investigación, una fuente obligada a consultar cuando se trata de identificación del alumno sobresaliente es Joan Freeman (1985), quien con sus investigaciones se ha convertido en un clásico, quien atribuye a Guy M. Whipple la creación del término "superdotado", como una denominación estándar de los niños con una capacidad superior a lo normal, utilizándolo en la Enciclopedia de Educación de Henry Monroe de 1920.

Freeman señala que la definición más manejada en la actualidad sea la de la Oficina de Educación de los Estados Unidos, utilizada en el sentido de que bastantes escritos sobre el tema aluden a ella, y muchos sistemas escolares la aceptan como guía de su planificación. Fue propuesta por un consejo asesor del entonces comisionado de Educación, Sydney Marland (1971). Ha sido aceptada en su mayor parte con poca crítica, pero como señaló Renzulli (1978), "ha servido al útil propósito de llamar la atención sobre una más amplia variedad de capacidades que se deberán incluir en una definición de sobredotación ..."

Freeman, nos presenta la definición de sobresaliente hecha por Harry Pasow, quien considera que si la definición siempre se ha considerado de un modo operativo, con algún concepto implicado acerca de su naturaleza, ¿cómo se puede discutir de manera objetiva sobre la naturaleza de la superdotación? Es claro que no hay una teoría ampliamente aceptada relativa a la sobredotación, aunque existe un cuerpo considerable de conocimientos acerca de las

diferencias individuales y su cultivo.

Establece que los superdotados y con talento se desarrollan en una gran variedad de formas y dimensiones. Algunos jóvenes superdotados se sitúan por encima de la media sólo en relación a los criterios aplicados, mientras que otros son tan infrecuentes como para ser extremadamente raros; algunos individuos son superdotados o tienen talento en un área, mientras que otros parecen ser muy capaces en prácticamente cualquier área. Algunos individuos que parecen poseer una capacidad sobresaliente, tienen poca motivación o interés por el desarrollo de ese potencial mientras que otros poseen a la vez mucho talento y una gran motivación.

Y continúa explicando que los hay que adquieren y absorben la información de un modo alto y rápido, otros utilizan el conocimiento, y unos son más consumidores. Hay individuos que son especialmente precoces, manifestando un potencial poco común a edad temprana, mientras que otros son "florecientes tardíos", que no muestran un potencial o rendimiento extraordinario hasta mucho más tarde, existen también diferencias culturales que afectan a las áreas de talento que tienen más probabilidad de ser recompensadas y consiguientemente cultivadas.

Reissman citado por Passow (1985), escribió incluso acerca de los "niños superdotados lentos", individuos que pueden tardar mucho tiempo en aprender los conceptos básicos, pero cuando por fin lo hacen... "utilizan estas ideas de una forma atenta y penetrante".

Passow concluye que los superdotados no son un grupo homogéneo, que la definición del sujeto superdotado y con gran talento proporciona la dirección no sólo para procedimientos de identificación, sino para el diseño de las oportunidades educativas y el subsiguiente curriculum diferenciado. Este es un proceso que Freeman (1985), ha descrito como el uso de un "modelo médico", en educación en el cual se presupone un "síndrome" y se ofrece un "tratamiento" educativo apropiado. No obstante esto funciona en ambas maneras -los procedimientos y técnicas utilizados para la identificación en los tipos de experiencias diferenciadas que se deben proporcionar y viceversa-, las experiencias del niño influyen en sus resultados de identificación.

En el Informe Marland, citado por Lobato (1995), se alude a los niños sobresalientes como aquellos que han sido identificados por profesionales debido a sus habilidades sobresalientes y que son capaces de una actuación superior. Menciona además que el desempeño superior se manifiesta a través de un rendimiento superior en alguna (o todas) de las siguientes condiciones:

- habilidad intelectual general,
- aptitudes académicas específicas,

- pensamiento creativo productivo.
- capacidad de liderazgo,
- artes visuales y de ejecución y de destrezas motoras.

Lobato cita además a Keer y O'Dell, quienes definen a los sobresalientes como "...aquellos niños y jóvenes cuyas habilidades, talentos y cumplimiento son sobresalientes, al compararse con el de sus compañeros de clase y/o de toda la población escolar", consideran que el sujeto es o puede ser identificado como sobresaliente en alguno o algunos de los siguientes campos:

- habilidad intelectual general,
- pensamiento creativo,
- capacidad de liderazgo,
- habilidades visuales y de ejecución,
- desarrollo psicomotor.

En la escuela, según Goliat (1990), los superdotados aprenden antes, mejor, más de prisa y a menudo de una forma cualitativamente diferente, que la mayoría de los otros niños. Pero hay niños con capacidades notables que apenas se adaptan al ritmo y a los métodos de los estudios escolares, que obtienen solamente unos resultados medios o escasos y que con frecuencia perturban el curso de la clase con conductas que muchas veces el maestro no comprende. Es decir, niños con un potencial muy elevado que se ven relegados a los últimos lugares en las calificaciones escolares a causa de su indisciplina y sus conductas provocadoras.

Estos niños no son necesariamente los que obtienen las mejores calificaciones, ni los que prestan más atención, ni son los más dóciles o los que cooperan más en la clase. A veces van tan adelantados respecto a los demás que resulta difícil ocuparlos o interesarlos.

Generalmente posee un vocabulario muy rico y demuestran conocimientos muy notables en uno o en varios campos. Son curiosos y hacen preguntas o aportan contribuciones poco corrientes al desarrollo de un curso, muestran una capacidad de concentración y de trabajo asombroso, pero únicamente para los temas que les interesan.

Una conclusión a la que llega Goliat, es que los superdotados, creativos y a los que poseen una forma de pensar original y un nivel de pensamiento divergente o superior. los maestros son a menudo los menos aptos para identificarlos, porque, su singularidad y su manera de abordar los problemas son tales que perturban la clase, y el maestro los considera finalmente como alborotadores y malos alumnos.

Es evidente que cuando se habla de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes surge la pregunta. ¿Qué es lo que se considera para que sean así identificados?

Pérez Luz (2000), considera que no es difícil afirmar que la terminología y la conceptualización para designar a este grupo de sujetos ha variado de acuerdo a las épocas, las ideas y hasta "la moda" del momento como refieren autores al exponer la idea de superdotación, como un valor social "más o menos" apreciado (Sternberg, 1996, Gardner, 2000).

Vemos en el anterior análisis que los cambios en la conceptualización de las diferencias individuales inician a la vez que los avances en la psicología cognitiva y la investigación de los procesos de pensamiento han avanzado. Volviendo a retomar la parte histórica, es en 1911 cuando aparece el término de coeficiente intelectual como un método de calificar la capacidad intelectual de las personas calculando sobre la base de la división entre la edad mental y la edad cronológica. La edad mental es definida por las pruebas que el niño, niña o joven realiza satisfactoriamente independiente de su edad cronológica.

$$CI = \frac{EdadMental * 100}{EdadCronológica}$$

Desde estos principios aparecen las primeras calificaciones sobre los niveles de la inteligencia como se aprecian en la siguiente tabla

Tabla 2.1 Niveles de Inteligencia

Cociente intelectual	Calificación	% Población
130 o más	Muy superior	2.2
120-129	Superior	6.7
110-119	Normal brillante	16.1
90-109	Promedio	50
80-89	Normal bajo	16.1
70-79	Fronterizo	6.7
69- o menos	Deficiente mental	2.2

En 1925 C. M. Whipple (citado por Pérez, Domínguez y Alfaro, 2001), define por primera

vez el concepto de superdotación y el término "gifted", a la vez que en el mismo texto, The Twenty-fourth yearbook of the National Society for Study of Education, se evidencia la gran variabilidad en los modos en que las personas adquieren, organizan, retienen y generan conocimientos y, por tanto, las diferentes manifestaciones de estas capacidades.

Mencionan que se le atribuye al psiquiatra Ajurriaguera el empleo inicial de la palabra "surdoue", si bien este autor estableció la definición entre "doué y surduoé", ambos autores coinciden en una definición genérica del niño con capacidad superior "...se dice del niño cuya eficacia intelectual evaluada por test es muy superior a la obtenida por la mayoría de los niños de su misma edad" definición aplicable a los adultos como: "personas cuya eficacia intelectual evaluada por test es muy superior a la obtenida por la mayoría de las personas de su edad y condición".

Pérez Luz cita que autores posteriores (Durr, 1964; Huyle, 1975), realizan una clasificación de inteligencia superior basada en la conceptualización anterior mostrada en la siguiente tabla:

Tabla 2.2 Clasificación de la Inteligencia Superior

Cociente intelectual	Calificación	% Población
131-135	Dotado	1
135-140	Sobredotado	0,1
141-145	Superdotado	0,01
146-155	Excepcional	0,001
156+	Extraordinario	0,0001

Esta conceptualización es ampliada en la primera definición internacional de superdotación emitida por la Oficina de Educación de USA, en 1972, en que se extiende la idea de eficiencia intelectual a logros y habilidades demostradas o potenciales en las siguientes áreas.

- habilidad intelectual general,
- aptitud académica específica,
- pensamiento creativo o productivo,
- habilidades para el liderazgo,
- habilidades para las artes visuales o escénicas,

-habilidades motrices.

La diferencia en el reconocimiento de la capacidad superior, entre la propuesta de Whiple y Ajurriaguera y la de la Oficina de Educación Americana es importante, ya que en esta segunda propuesta no es la capacidad intelectual media en términos de CI (Cociente Intelectual), el único determinante de la superdotación.

Por tanto, las consecuencias en los cambios sobre el concepto de superdotación se pueden resumir en dos ideas:

- a) una persona puede no tener un CI de 130 y puede ser considerada como superdotada si tiene valores o rendimientos excepcionales en algunos de los factores reseñados y
- b) se contemplan nuevas concepciones, definiciones y estudios sobre talentos específicos.

Estas puntualizaciones explican lo que se entiende por alta capacidad pero quizá no dejen claro que terminología aplicar en función de las características de un sujeto. Para una mejor comprensión del concepto Pérez, López y Alfaro (2000) consideran que uno de los modelos más recientes que explican el funcionamiento de la capacidad superior es el Modelo Global de la Superdotación. Este surge, de la revisión y aplicación de los distintos modelos teóricos existentes, de la revisión y aplicación de las últimas teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y también del análisis de las distintas investigaciones que se han realizado en otras universidades sobre todo de España.

Este modelo global de la superdotación, retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como el modelo de Renzulli (1994), e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores:

- a) capacidad, b) creatividad y c) aplicación a la tarea.

No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de las capacidades reconoce las diferencias en los estilos intelectuales, y las formas de "autogobierno mental", que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que ya se denominaron a y b, si bien no corresponden a la idea de Castell, citado por Pérez, López y Alfaro (2000), de inteligencia fluida y cristalizada. Son los elementos que se definen como probables y posibles. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente, dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; el segundo dependería de las oportunidades de

enseñanza y de lo que se podría llamar "suerte".

Esto lleva a enlazar el siguiente nivel del modelo que es el contextual, la escuela, la familia y el entorno socio-económico como factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol. Es evidente que ambos son factores de personalidad, y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación; sin que existan factores generales o un prototipo de personalidad que pueda predecir la "eminencia", pero sí parece evidente que el autoconocimiento, en el sentido de reconocer las capacidades o debilidades, y el control de las mismas, son buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

Las anteriores aportaciones del modelo de Pérez y O. Díaz, (1995), se resumen en las siguientes ideas:

1. La inteligencia como capacidad general (CI), es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
2. Los elementos "posibles" y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
3. La motivación y algunos factores de la personalidad, condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

Acereda (2002), pretende llegar a alcanzar un entendimiento claro y objetivo de la superdotación quien señala se debe diferenciar este estado de otros términos específicos generalmente interpretados como equivalentes tales como:

1. El talento: como capacidad específica, supone la capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual. Así el talentoso sería aquel sujeto que muestra un elevado rendimiento en un área determinada de conocimiento, de forma independiente al rendimiento que podría mostrar en otras. Una primera diferencia con relación al superdotado, es que éste dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática. El talentoso, enfocado desde el punto de vista de la inteligencia, mostraría una estructura intelectual "más completa" -inteligencia más restringida, menos universal- que la del superdotado, aunque altamente adaptativa en algún campo concreto (p. 36).

El concepto de talento sobrepasa el de inteligencia y abarca otros aspectos de la actividad humana. Es importante destacar las condiciones sociales del talentoso, ya que no basta con que el sujeto muestre un alto nivel de competencia en una actividad determinada, sino que es necesaria que esta actividad sea considerada social y culturalmente de gran valor. El talentoso muestra una elevada puntuación en una o varias de estas áreas. En cambio para que un sujeto pueda ser considerado superdotado, ha de obtener una puntuación algo más baja, pero global en todas ellas. Por lo tanto, se considerarían talentos específicos cada uno de los factores cognitivos básicos de la superdotación, pero sin relación de conjunto en el sujeto talentoso. Es decir, se puede encontrar, por ejemplo, un talentoso creativo que no posea, además, un alto nivel de inteligencia general.

Según el área de talento que posea el sujeto, se puede distinguir distintos tipos de "talentos" (Marland, 1972) citado por Aceda:

- a) Sujetos con talento en la variable "inteligencia general" (pensamiento convergente). Suelen mostrar una buena adaptación académica general (capacidad de concentración, método de trabajo, sólida estructuración de conocimientos, etc.), la socialización es media y suelen mostrar una evolución emocional normal para su edad y clase social.
- b) Sujetos con talento en la variable "creatividad" (pensamiento divergente). Muestran un perfil escolar irregular a nivel de áreas de conocimiento y a nivel de periodos de evaluación. Acostumbran a estar bien considerados por sus compañeros aunque suelen presentar con frecuencia conductas de tipo disruptivo, suelen tener buenas ideas pero les falta método y lógica suficiente para llevarlos a cabo en forma completa.
- c) Sujetos con talento para liderazgo. Los líderes presentan, según diversos autores, inteligencia social, es decir, muestran un alto nivel en las destrezas de relación social o interpersonal de forma independiente a su capacidad académica o intelectual. Son apreciados por sus compañeros y acostumbran a tener un rendimiento académica medio y un desarrollo emocional normal.
- d) Sujetos con aptitudes académicas específicas. Este grupo incluye a los alumnos que muestran un elevado rendimiento en una o más áreas académicas específicas. No suelen presentar problemas de socialización, y su maduración emocional suele ser semejante a la de sus compañeros.
- e) Sujetos con aptitudes psicométricas. Se incluye a los alumnos que poseen elevadas

capacidades en el deporte o la danza. Estos sujetos, normalmente, muestran un equilibrio notable en aspectos motrices como: flexibilidad, fuerza, resistencia, ritmo, etc. En cuanto al rendimiento de las tareas intelectuales y académicas, es distinto en cada caso de manera que no se puede generalizar. En la mayoría de los casos muestran un nivel muy aceptable de socialización y son apreciados por sus compañeros. Su desarrollo emocional puede ser considerado como normal.

- f) Sujetos con aptitudes artísticas. Los sujetos dotados con este tipo de talento se caracterizan por presentar un rendimiento académico normal y una socialización irregular (dependiendo del tipo de talento artístico) (p.37).
2. Creatividad. La creatividad (o pensamiento divergente), implica la utilización del conocimiento en nuevas formas que producen una o varias soluciones a un problema planteado, imagina las consecuencias de esta actividad y proyecta situaciones que aún no están controladas, ni planificadas (Csikszentmihaly, 1996). Es un concepto amplio que se refiere a la fluidez de un extenso número de ideas, a la flexibilidad o variedad de enfoques diferentes ante las cosas y situaciones, a la originalidad o facilidad para producir nuevas y diferentes ideas, y a la elaboración o capacidad que demuestra el sujeto para resolver problemas planteados de forma diferente a la habitual -pero también efectivos-, así como la facilidad que demuestra para dar varias soluciones posibles ya que son también rasgos indicativos de habilidad creativa.
3. Maduración precoz. Supone un desarrollo más rápido que el resto de sujetos de la misma edad. En la mayoría de las ocasiones, este desarrollo precoz no siempre es similar a superdotación, ya que con el tiempo, el niño acaba igualándose con los de su edad o bien su diferencia se concreta en algún área, actualizándose como talento.
4. Genio. Este término ha sido largamente utilizado, incluso en el ámbito académico, para señalar a individuos de gran superioridad (o superdotados) que realizan aportaciones muy relevantes para la sociedad.
5. Brillante. Se ha utilizado como un término general que denomina un alto grado de inteligencia en comparación con los demás sujetos de su entorno). Así, debería considerarse brillante al sujeto que muestra un mayor rendimiento académico, que es capaz de memorizar un mayor número de datos. Sin embargo, se ha de ser cauteloso porque este fenómeno intelectual es normalmente confundido con la superdotación. Para evitar caer en este error Winner, citado por Acereda (2002), nos proporcionan

unas pautas comparativas entre un niño brillante y un niño superdotado, veámoslo gráficamente en la siguiente tabla:

Tabla 2.3 Niños brillantes versus niños superdotados (Winner, 1996)

Niños brillantes	Niños superdotados
<ul style="list-style-type: none"> • Saben las respuestas • Interesados • Prestan atención • Trabajan duro • Contestan a las preguntas • Disfrutan con compañeros de su misma edad • Buenos para la memorización • Aprenden fácilmente • Escuchan bien • Autosatisfechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen preguntas • Sumamente curiosos • Consiguen implicarse física y mentalmente en las tareas que son de su Interés • A pesar de que no trabajan duro, consiguen buenas puntuaciones en las pruebas. • Preguntan las respuestas • Prefieren adultos o niños mayores • Buenos para prever y adivinar • Aburridos, ya conocen las respuestas • Muestran fuertes opiniones y sentimientos • Enormemente autocríticos y perfeccionistas

6. Excepcional. Se atribuye a los sujetos que se desvían de la media, tanto por encima como por debajo. Así tan excepcional es un deficiente mental como un superdotado. El término excepcional no implica directamente diferencia (Genovard y Castelló, 1990, citados por Acere-da, 2002, p. 39), sino gradación, por lo que se pueden constatar las mismas propiedades en los sujetos, aunque en un grado de manifestación distinto.

La investigación antes citada concluye que a pesar de que algunos teóricos de la materia están de acuerdo en la identificación precoz de la superdotación, la realidad indica que etiquetar precozmente a un niño como superdotado, en muchas ocasiones ofrece unos problemas importantes, entre los que cabría destacar:

1. Proporcionar unos resultados con poca validez de pronóstico.
2. Puede confundirse la superdotación con otros estados (maduración precoz, talento, excepcional, entre otros).
3. Llega a crear en el sujeto y en los que le rodean expectativas que no siempre responden a las realidades.

Para finalizar este apartado de definición de alumnos superdotados se consultaron investigaciones recientes sobre el tema de la superdotación hechas por R. Sternberg y Howard Gardner.

Sternberg y Spear-Swerling (1996), señalan que las personas más inteligentes, desde el punto de vista práctico no son necesariamente aquellas que tienen el grado de inteligencia más alto en alguno de los tres tipos. Ser inteligente práctico en la vida cotidiana supone sacar el mayor partido de lo que se tiene, sin conformarse con un modelo estereotipado o preestablecido de lo que los demás pueden considerar inteligente. Señalan que este es el punto de la inteligencia y de los tipos de inteligencia que necesitamos adoptar para obtener el máximo posible de nuestros alumnos y de nosotros- mismos. Ser inteligente desde el punto de vista académico, es importante en la escuela e, incluso hasta cierto punto, posteriormente en la vida; pero la inteligencia va mucho más allá de lo que miden los test.

En la teoría tripartita de Sternberg⁵, el mismo conjunto fundamental de habilidades de razonamiento subyace a las tres formas de razonar. Las personas analíticas resultan particularmente adecuadas a la hora de aplicar esta destreza a los problemas de tipo familiar y, a menudo, académico. Las personas creativas se muestran especialmente idóneas en aplicarla a los problemas relativamente nuevos. Por último, considera que las personas prácticas se manifiestan particularmente diestras en los problemas relativos a la vida cotidiana. Concluye este autor que después de décadas de discusiones, numerosos psicólogos dedicados a la

⁵ La teoría tripartita de la inteligencia de R. J. Sternberg establece que la inteligencia comprende los aspectos analíticos, creativos y prácticos (1996, p. 139). La inteligencia es la capacidad deliberada para adaptarse, seleccionar y conformarse a un medio.

investigación parecen estar alcanzando, al menos, un consenso parcial en lo que se refiere a los procesos de orden superior. Señalar que su versión de este punto de vista implica que la acción de razonar bien, consiste en un conjunto de habilidades de razonamiento y aprendizaje desarrolladas para resolver los problemas académicos y cotidianos.

Howard Gardner (2000), propone una nueva definición de la superdotación, informa que tradicionalmente los educadores norteamericanos equiparaban la inteligencia o la "superdotación" con el rendimiento en los tests de inteligencia, que suelen centrarse en las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas de los alumnos, a través de tests formales para seleccionar a los alumnos superdotados quienes serían candidatos para diversas escuelas y programas especiales.

Señala Gardner, que era preocupación de los maestros que ciertos alumnos pudieran quedar desclasificados para optar a los servicios educativos para superdotados a causa de las barreras culturales y lingüísticas, tras varios estudios los maestros de la escuela Montgomery Knolls, publicaron la siguiente declaración:

"Los valores culturales y las diferencias lingüísticas no determinan, no deben determinar si una persona es superdotada o no. En cambio, pueden influir en las formas concretas de manifestarse la superdotación. Tenemos que honrar, valorar y celebrar la diversidad cultural y lingüística de nuestros alumnos y, para ellos, debemos encontrar estrategias alternativas de evaluación para reconocer la diversidad de la superdotación" (Gardner, 2000, p. 142).

Gardner cita a Karen Bulman quien manifestaba: "En vez de decir que este niño es bueno o problemático en términos generales, ahora observamos su actuación en áreas concretas y, a menudo, descubrimos que es excelente en un área, mediano en otra, y más bien flojo en una tercera". Y concluye que las observaciones específicas de cada dominio ayudarán a los maestros a comprender mejor a sus alumnos y sus capacidades y debilidades más destacadas.

Como se apreció no existe una definición única y verdadera del concepto de superdotación ya que ésta se ha apreciado como un fenómeno multidisciplinar y multifactorial influenciado por el contexto social, cultural, escolar y temporal, originando que en estas historias del estudio de quiénes son alumnos superdotados encontremos que han sido de tres tendencias: las que la consideran como una manifestación de la capacidad intelectual (Terman, 1925), incluso llegando a relacionar la superdotación con un CI elevado, utilizando como

principal instrumento de detección la aplicación de pruebas psicométricas, otras conceptualizaciones se han orientado al rendimiento (Renzulli, 1978, 2000), promoviendo erradicar el uso de tests de inteligencia, destacando otras características para el desarrollo del potencial intelectual, como la creatividad y el compromiso con el trabajo (motivación), subrayando que la superdotación es potencial y por lo tanto puede desarrollarse, algunas veces bajo ciertas condiciones. Si bien este modelo ha hecho aportes significativos, se han considerado algunos inconvenientes como las imprecisiones a la hora de referirse al componente intelectual y en cuanto a los alumnos con aptitudes sobresalientes con bajo rendimiento escolar.

El modelo cognitivo (Sternberg, 1985) ha sido otro de los enfoques que ha aportado elementos importantes para definir el constructo, principalmente en lo que se refiere a la descripción cualitativa de los procesos de elaboración de información destacando la compleja relación entre la inteligencia y el mundo interno y externo del individuo. Sin embargo, esta propuesta se ha considerado compleja para los educadores, además de encontrarse en desarrollo.

Un último concepto multifactorial es la de Inteligencias Múltiples (Gardner, 2000), en la que se señala que se puede ser inteligente en cualquiera de las diferentes inteligencias, y que se puede ser superdotado en sólo alguna o en varias de ellas.

En el siguiente apartado se continúa haciendo un análisis detallado sobre el tema de la conceptualización ahora vinculado con la detección, identificación, diagnóstico y evaluación de los alumnos superdotados.

2.7 Alumnos sobresalientes, detección, identificación, diagnóstico, evaluación

Como apreciamos no resulta fácil definir con brevedad y claridad qué se entiende por superdotación y sin embargo, es obligado intentarlo, dado que su conceptualización determina sobre el diagnóstico y evaluación, aunque pareciera ser reiterativo en el siguiente apartado se buscó conocer los criterios empleados para la detección, identificación, diagnóstico y evaluación de esta población escolar.

Este apartado se inicia con el trabajo de Jiménez Fernández (1996), quien considera que en términos generales los modelos diagnósticos teóricamente han sufrido la misma evolución que la conceptualización y que existen lagunas en este campo, que a continuación se resumen:

- a) Definiciones elitistas y distorsionadas de la buena dotación. Por ejemplo, se usan

definiciones que incluyen sólo ciertos tipos de dotación, normalmente los que menos prevalecen entre los alumnos poco favorecidos social y culturalmente o poco convencionales. Otras hacen distinciones inadecuadas entre dotación y talento o atribuyen al rendimiento escolar un excesivo poder predictivo de la dotación en la vida adulta.

- b) Confusión acerca de la finalidad del diagnóstico. Desde su perspectiva debería concebirse como una evaluación de necesidades cuyo propósito es asignar a los estudiantes a programas o, si se prefiere, adaptar el programa al estudiante de modo que desarrolle su potencial en el campo en que destaca. Con frecuencia padres, profesores, directores y orientadores esperan ver en dicha evaluación la confirmación de sus expectativas, prácticas y liderazgos y distorsionan el proceso y/o su finalidad.
- c) Mal uso y abuso de los tests. Hay sistemas educativos que emplean como intercambiables los tests de cociente intelectual y de rendimiento y que usan en momentos inadecuados determinados instrumentos o procedimientos como acudir a recoger información paterna o a medir la actividad sólo después de que el alumno ha sido seleccionado para un programa de enriquecimiento.
- d) Violación de la equidad educativa. Las poblaciones social y culturalmente menos favorecidas en las distintas sociedades del mundo están escasamente representadas en los programas para superdotados y los instrumentos diagnósticos usados, tests y medidas de rendimiento principalmente, son parcialmente responsables pues penalizan a los alumnos con problemas de rendimiento y dificultades de aprendizaje y a los creativos y críticos.
- e) Distorsión y uso aparente de criterios múltiples. El intento de acudir a criterios múltiples puede resultar viciado en su raíz ya porque se acude a fuentes no fiables como listas u observaciones sin contraste previo; ya porque se ponderan de tal modo que uno de los criterios es distinto. Al utilizar medidas múltiples aumenta la apariencia de buen hacer y suele llevar a una concepción desafortunada de la capacidad superior y a un mantenimiento sostenido del error y la injusticia.
- f) Programas excluyentes y exclusivos. Ocurre cuando los criterios de admisión a un programa dado son demasiado selectivos de modo que sólo se beneficia al dos o máximo al cinco por ciento de la población escolar, población que por las razones apuntadas tiende a pertenecer a la típica clase media. Y esta situación es un problema

para los admitidos y para los excluidos.

Los problemas apuntados existen y aunque en la revisión que se hizo de la educación de alumnos superdotados en distintos sistemas educativos sigue primando el diagnóstico mediante tests de inteligencia y de rendimiento escolar lo que origina una pregunta de investigación en relación a la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (DEEH, 2000), ¿cuáles de estas lagunas habrá de enfrentar la PAAS objeto de estudio?

Jiménez Fernández, continúa señalando que no resulta fácil definir con brevedad y claridad qué se entiende por dotación superior y, sin embargo, es obligado intentarlo dado que su conceptualización manda sobre el diagnóstico y le precede.

Continúa en su trabajo reconociendo que queda lejos la definición dada por Terman en los años veinte que consideraba que un alumno era superdotado si pertenecía al uno por ciento superior de la población en inteligencia general. Equivalente a una puntuación de al menos 140 puntos en el test de Stanford-Binet o similar. Como estos tests se validaban acudiendo al rendimiento medido a través de pruebas o de las estimaciones del profesor, la definición de superdotación quedó muy limitada al potencial académico. A partir de los cincuenta las definiciones amplían el campo y junto al CI y al elevado rendimiento escolar pasan a considerar otras dimensiones.

Al citar a Witty, Jiménez (1995), define superdotado a todo niño cuyas potencialidades en artes aplicadas, escritura o liderazgo social puedan ser consistentemente reconocidas por sus ejecuciones. De los trabajos de Guilford considera que sobre la estructura de la inteligencia en los años cincuenta inspiraron la propuesta como la de Taylor (1967) del talento múltiple que considera seis categorías: académica, pensamiento productivo, comunicación, previsión, toma de decisiones y planificación.

Jiménez en su trabajo recupera que es la de Marland (1972) la definición más popular, al haber sido adoptada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Considera que los alumnos superdotados y con talentos son aquellos identificados por profesionales cualificados y que en razón de sus sobresalientes capacidades son capaces de alta ejecución. Y propone seis categorías: inteligencia general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, habilidades en las artes visuales o representativas y capacidad psicomotora. Advirtiendo que las capacidades y habilidades de estos alumnos es

difícil que encuentren satisfacción adecuada en el currículo escolar ordinario.

Otro autor importante que Jiménez cita es J. P. Renzulli, porque en su modelo de diagnóstico incorpora a la inteligencia, la creatividad y la motivación como componentes esenciales de la dotación superior. La superdotación la concibe como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, creatividad y motivación de logro, proponiendo su modelo de los tres anillos. Critica a Marland por ignorar los factores motivacionales, mezclar categorías de distinta naturaleza, situar demasiado altas las puntuaciones a obtener en los tests de inteligencia y el no dar pautas para desarrollar en la práctica su propia propuesta (Renzulli y Delsle, 1982). Es un modelo bien aceptado si bien se le ha criticado porque podría estar olvidando a los superdotados con mal rendimiento académico dado que la motivación de logro es baja o inexistente en estos alumnos y, sin embargo, es en él un componente esencial (Gagné, 1991), extremo que rechaza su autor Renzulli (1994).

En este amplio análisis, Jiménez llega a plantear que la superdotación deja de ser algo monolítico y la propia concepción de inteligencia se diversifica. A su vez la motivación y el contexto social cobran cada vez mayor presencia, cita a Tannenbaum (1985, 1991), que considera que la dotación superior se refleja en la vida adulta y que un alumno denota potencial para ser un ejecutor críticamente aclamado o productor de ideas ejemplares en campos que engrandezcan la vida moral, física, emocional, social, intelectual, o estética de la humanidad. Para llegar a ello deben confluír los factores siguientes: inteligencia general superior, aptitud o aptitudes especiales notables, ordenado soporte de rasgos no intelectivos, ambiente estimulante y facilitador y suerte en momentos cruciales de la vida.

Otra concepción interesante y reciente sobre estos alumnos es la de Howard Gardner (2001), y su teoría de las inteligencias múltiples (IM). En la cual establece tres interesantes principios: 1) La inteligencia no es una dimensión unitaria, una cosa simple sino que la aptitud cognitiva es mejor descrita como un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales a las que denomina inteligencias, 2) Estas inteligencias son independientes unas de otras, 3) Dichas inteligencias interactúan. Y distingue siete tipos: lingüística, lógico matemática, espacial, musical, físico-kinestésica, interpersonal e intrapersonal (actualmente ha reformulado su teoría y ha agregado dos inteligencias más: la naturalista y la existencial, Gardner, 2000). Son nueve candidatos pero pueden no ser los únicos y cada uno consta de categorías o talentos más

específicos.

Otra teoría que existe sobre el tema es la de Gagné (1991), que asocia la dotación superior con el desarrollo natural o no sistemático de las capacidades o aptitudes humanas y con el desarrollo sistemático de los talentos o habilidades que constituyen la pericia en un campo particular de la actividad humana.

Gagné propone un modelo en el que las diferencias entre aptitudes y talentos no son de naturaleza intrínseca aunque maximizándolas puede decirse que las aptitudes están más ligadas a las características personales, a los procesos o caminos en que se realiza la actividad, a los componentes hereditarios y al potencial de desarrollo; suelen ser descritas mediante la forma adverbial: intelectual o físicamente dotado, por ejemplo, y se miden de modo aceptable mediante tests estandarizados.

Considera que los talentos suelen estar más ligados a campos específicos de la actividad humana, al producto de dicha actividad, al ambiente, ya que en su desarrollo juega un importante papel el entrenamiento sistemático y la actualización del potencial; se les suele describir mediante un complemento directo: está dotado o tiene talento para la música o las matemáticas, por ejemplo, y son mejor medidos a través de la actividad normal que sirve para definirlos a través de tests estandarizados.

Una última concepción a destacar en este tema es la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1996). Esta consta de tres subteorías: componencial, experiencial y contextual. La primera especifica tres tipos de procesos que subyacen en el procesamiento de la información y que denomina metacomponentes, componentes de ejecución y de adquisición de conocimientos, respectivamente.

Dichos componentes han de aplicarse al aprendizaje de tareas nuevas y a interiorizar y automatizar lo aprendido, nos dice desde la subteoría experiencial. Por último hay que adaptarse a un ambiente dado y/o modelarlo. Llega a un importante consideración del alumno superdotado: posee determinados componentes que no posee el subdotado ni aún la persona normal, aparte de que destaca por su habilidad para combinarlos en caminos no convencionales gracias a su capacidad para mediar con introspectiva, la facilidad para automatizar eficazmente la información selectiva de la información fundamental. También señala sus limitaciones. Dependiendo de los componentes en los que sobresale, clasifica a los superdotados en analíticos, sintéticos o creativos y prácticos, si bien sostiene que existe dentro de estos grupos una amplia heterogeneidad (Sternberg, 1991, 1993, 1996).

Este diagnóstico de alumnos superdotados permite conocer los conceptos, las teorías, y las experiencias más importantes sobre el tema, sin embargo es importante hacer otros análisis.

Como el hecho por, J. Tourón, F., Peralta y Reparas (1996), quienes recomiendan que la cuestión central en la educación del alumno sobresaliente, reside en si es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y si está adecuadamente motivado para hacerlo debe tener tal posibilidad. Insistir a toda costa en que los alumnos superdotados permanezcan siempre con sus compañeros de edad puede tener un alto coste para ellos. Puede provocar aburrimiento, y distracción, hábitos de estudio pobres, problemas de conducta o incluso rechazo hacia la escuela.

Por su parte en el estudio publicado por Lola Salvador (1999), se establece que en los alumnos sobresalientes evidentemente la creatividad es una de sus características y se debe concretar para su evaluación en sus productos creativos, es decir, en resultados, soluciones o comportamientos que sean originales (poco frecuentes o novedosos) y de calidad (correctos, ajustados).

Esta capacidad debe manifestarse en una parte visible. Por otra parte existe una clara dificultad para medir la creatividad. Entre otras razones porque hay unanimidad respecto a su importancia, pero no respecto a su definición. A pesar de ello, ha habido distintas aproximaciones a la medición de la creatividad. Las que se han concretado en instrumentos más elaborados y eficaces se originaron en los trabajos de J.P. Guilford (1963) y E. P. Torrance (1966). J.P. Guilford (1950) recogió el concepto bajo la denominación de pensamiento o producción divergente, lo consideraba uno de los procesos intelectuales fundamentales.

Guilford sostenía que la creatividad incluía: fluidez o abundancia de elementos, respuestas o productos; flexibilidad o cantidad de categorías distintas en las que se inscriben dichos productos y, por último, originalidad o frecuencia relativa de las respuestas.

Lola Salvador considera que estas aportaciones facilitaron la elaboración de diversos tests fundamentalmente referidos a materiales verbales y figurativos que permiten una medición precisa de las diferentes combinaciones de contenidos y productos. Donde se evalúan la fluidez y originalidad de las respuestas.

En la investigación se señala que el instrumento que ha adquirido mayor difusión y

que más se ha utilizado en las investigaciones sobre el asunto es el Torrance Test of Creative Thinking (Torrance 1966).

Menciona que este test mide la producción creativa en materiales gráficos y verbales bajo diferentes formatos o subtests. En todos se evalúa la fluidez, flexibilidad y originalidad y a los subtests gráficos se añade la puntuación de elaboración.

Es importante mencionar que tests como los que menciona Lola Salvador se aplicaron en la investigación de la Tesis de Maestría: El pensamiento creativo en el Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), (Zúñiga, 2000).

Se recomienda que las puntuaciones obtenidas en cualquiera de los tests de creatividad sean corroboradas por la existencia de trabajos excepcionales realizados por el alumno. Realmente la mayoría de los tests que se manejan para medir la creatividad son instrumentos de investigación a los que se le han propuesto un valor psicométrico. En muchas ocasiones se detecta una escasa correlación entre ellos. Son pruebas que recurren a criterios racionales para valorar respuestas que son fruto de otros procesos mentales.

Retomando a Lola Salvador, esta investigadora recomienda que para la medición de los procesos de identificación del insight, parte fundamental del pensamiento creativo - R. Sternberg (1991), se emplee un instrumento específico: el STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test). Se trata de un conjunto de pruebas destinadas a evaluar los procesos de razonamiento en los que están presentes el insight o la auto-reflexión intelectual. Esta prueba surge a partir de la elaboración teórica del autor sobre las características de la inteligencia de los alumnos sobresalientes, aunque su ámbito de aplicación incluye población escolar normal.

El test pretende la identificación de los sujetos con altas habilidades dentro de la población normal. Actualmente se encuentra en fase de experimentación. Y existen diferentes versiones de la prueba para los distintos niveles de edad.

Los reactivos de estos tests fueron elaborados inicialmente por R. Sternberg y colaboradores (Davinson y Sternberg, 1986). Estas tareas se caracterizan porque requieren para su solución la puesta en práctica de los principales procesos que están presentes en la autorreflexión: la codificación selectiva y la comparación selectiva.

Respecto a la tendencia empírica sobre el asunto de la aplicación de los instrumentos de

diagnóstico e identificación, Jiménez Fernández señala que los alumnos de rendimiento alto resultan diagnosticados por el profesor en proporciones mayores que los alumnos superdotados de rendimiento bajo; tienen puntuaciones más altas en la escala de autoconcepto y puntúan ligeramente más alto en las seis escalas del cuestionario de percepción del profesor diseñado por Joseph Renzulli que son: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación, si bien las diferencias respecto de los de bajo rendimiento sólo son significativas en las escalas de aprendizaje y de liderazgo.

La citada autora alerta que esta tendencia podría ir en aumento debido al fracaso escolar declarado. Que tiene mayor lugar en la educación secundaria, principalmente. Por ello los programas de diferenciación curricular tendrían que iniciar en educación preescolar.

Por su parte Barcena Espelleta (1999) considera que para los alumnos superdotados se requiere de una evaluación psicopedagógica, a la que define como:

"un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades", tal y como lo marca la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español, del 3 de octubre, 1990, p. 14).

Barcena, realiza una pregunta importante para toda investigación sobre el tema: ¿para qué es la evaluación psicopedagógica?

Y al respecto responde: determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y de qué tipo son; para la toma de decisiones relativas a su escolarización; para la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de escolarización; para la elaboración de adaptaciones significativas; para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que los mismos puedan necesitar y para la orientación educativa y profesional una vez terminada la enseñanza obligatoria.

Con relación a la valoración de capacidades y necesidades educativas. Plaza Galán (1999), considera que la evaluación de alumnos de altas capacidades no debe limitarse a la evaluación de la capacidad intelectual, sino que debe ser mucho más amplia, tomando como base la evaluación curricular y centrándose en las necesidades educativas especiales del

alumno, para ello sugiere considerar las siguientes propuestas:

- a) Valoración de la competencia curricular. Para ello es importante utilizar los criterios de evaluación y diseñar específicamente actividades para evaluar con diferentes niveles de complejidad los elementos concretos del currículo. Es muy importante conocer si el alumno se muestra especialmente interesado por algún contenido especial, y que no está presente en el currículo, esto a través de las informaciones de los padres y las propias manifestaciones del alumno.
- b) Valoración de las capacidades intelectuales. Sería conveniente no utilizar exclusivamente tests de inteligencia para la evaluación de las capacidades intelectuales. Es muy importante que las pruebas seleccionadas no estén desfasadas en el tiempo, que los ítems empleados estén actualizados para la población en la que se utilizan.
- c) Valoración de aptitudes específicas. Se refiere a aptitudes relevantes en aspectos que no suelen incluirse estrictamente en test de inteligencia como pruebas musicales, artísticas y de artes visuales.
- d) Valoración de la creatividad. La creatividad es un término que resulta difícil conceptualizar, se ha aplicado a realidades muy diversas y se le han dado multitud de significados dependiendo del punto de vista y de la posición teórica del investigador.

Plaza Galán cita el modelo de Robert Sternberg y Lubart, que resulta ser de gran interés por su carácter integrador. Según estos, la creatividad implica una serie de fuentes tales como procesos intelectuales, conocimiento, estilo intelectual, personalidades, motivación y contexto ambiental. La realización creativa será el resultado de la confluencia de estos elementos e implica la aplicación de dichos componentes en nuevos tipos de tareas y situaciones familiares pero aplicados de una forma novedosa. Independientemente del enfoque del que se parta, es preciso resaltar la importancia del producto. La creatividad debe concretarse en los productos creativos siendo la parte más visible y objetivable de la misma.

Según Castello, citado por Plaza Galán (1999), estos productos consisten en resultados, soluciones o comportamientos de calidad (correctos, ajustados) y originales (poco frecuentes, novedosos).

Como se aprecia hasta esta parte de la consulta, si ya es difícil conceptualizar al alumno superdotado, mayores son las dificultades y limitaciones para valorarlos y ello dependerá del

modelo de partida que se emplee.

Por ello investigadores como Plaza Galán presenta ejemplos de algunas pruebas (De la Torre, 1991, Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1966), en las que la evaluación de la creatividad debe recaer sobre los productos, y desde las dos vertientes del proceso de enseñanza / aprendizaje y presenta una lista de estrategias y actividades requeridas para ello.

Considera que desde la perspectiva de la enseñanza se verá si están previstas y se llevarán a cabo con el acontecer diario una serie de estrategias y actividades que posibiliten su manifestación como:

- Clima favorable a la participación y expresión personal.
- Presentación abierta de cuestiones y preguntas.
- Planificación de actividades con varias vías de solución.
- Presencia de situaciones problemáticas en todas las áreas cuya vía de solución no sea totalmente estructurada.
- Potenciación de estrategias intelectuales creativas para la resolución de problemas estructurados y no estructurados.

Desde la perspectiva del alumno, independientemente de las pruebas estandarizadas, las manifestaciones de la capacidad creativa serán:

- Sensibilidad a los problemas: observación de necesidades, percepción de lo inusitado.
- Producción de gran número de ideas de soluciones nuevas o poco comunes.
- Aporte de abundantes respuestas inusuales, únicas e inteligentes.
- Elaboración de planes, redefinición de objetos y de situaciones poco frecuentes y nuevas.
- Gran flexibilidad intelectual: fantasía, imaginación, interés en adaptar, mejorar y modificar los objetos, sistemas.

Otro asunto que se debe considerar de acuerdo al investigador Plaza Galán es la valoración del interés y perseverancia en la realización de la tarea. Este autor señala que los alumnos en general, y en especial los más capaces, muestran una alta motivación y dedicación a las tareas cuando la actividad está ajustada a su competencia y/o su contenido suscita o responde a sus intereses. Se trata de recoger y analizar una serie de conductas y actitudes que manifiestan los alumnos al realizar las actividades. Se considera que éstas son indicadores del interés del alumno, pero también pueden serlo de la potencialidad que

determinada actividad puede tener para captar el interés y el deseo de aprender del mismo.

Entre las actividades y conductas que propone considerar de los alumnos para su evaluación están:

- Que se inicia pronto las actividades o se entretiene mucho con los compañeros preparando el material.
- Si se queda absorto pensando en otra cosa, no se entera de las consignas, inicia la actividad pasado un tiempo considerable o cuando se le llama la atención.
- Si termina la tarea pronto, antes que los demás y elige una actividad o contenido concreto que le interese.
- Si emplea el mismo tiempo que el resto de los alumnos, lleva un ritmo normal, más lento, es excesivamente perfeccionista.
- Si su ritmo es lento al interesarse por otros aspectos relacionados con la actividad, la amplía buscando nueva información, introduciendo nuevos conceptos.
- Si la presentación de los trabajos escritos es correcta o no; si (en caso negativo) es debido a que no le motiva lo que está haciendo y quiere terminar de prisa para realizar otra cosa.
- Si muestra interés y alto rendimiento en todas las áreas o de forma especial en un área o tema en particular, tipo de actividades que le gusta realizar dentro de cada área.

Se debe también considerar la valoración del autoconcepto del alumno y la interacción social

Otro aspecto importante cuando se diagnostica y evalúa un alumno superdotado es su autoconcepto ya que puede ocurrir que como consecuencia de la interacción con el entorno, exista algún alumno que se vea a sí mismo raro, diferente a los demás y que esto le produzca inseguridad y dificultades en su relación social. También puede ocurrir que, por el contrario, se sienta superior y muestre conductas de desprecio hacia el resto de sus compañeros.

Los profesores deben estar atentos a estos tipos de manifestaciones. Son indicadores de que existen necesidades educativas muy concretas que se deben abordar a través de planes de actuación para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas.

Plaza Galán, concluye que es en la convivencia diaria donde se ponen de manifiesto todo este tipo de actividades, pero en el caso en que los datos recogidos de este modo sean insuficientes para la valoración y toma de decisiones, esta información se puede complementar con otros procedimientos tales como: observaciones mediante técnicas específicas, sociogramas, tests proyectivos.

Por otra parte para que padres y profesores puedan realizar una correcta identificación de los alumnos superdotados Arias Vega (1999), propone que se deben conocer cuáles son las características que los definen de forma específica. En este camino de la identificación se originan estereotipos que existen sobre ellos, ayudando a reconocer lo que no son rasgos relevantes de estos alumnos sino mitos o ideas preconcebidas que poco tienen que ver con la realidad. El siguiente paso para lograr una correcta identificación de estos alumnos es la presentación de las definiciones que recogen lo esencial y distintivo de los niños y niñas con altas capacidades, considerando por supuesto la gran variabilidad que existe entre ellos como entre el resto de niños y niñas.

Coincide al igual que las anteriores investigaciones que la definición más aceptada es la propuesta por Renzulli (1978), conocida como el modelo de los tres anillos, según la cual solamente podemos hablar de superdotación cuando se dan simultáneamente las tres características a las que antes se ha hecho referencia.

Está claro que la detección y evaluación de los alumnos y alumnas sobresalientes, así como la intervención educativa subsiguiente, guarda una estrecha relación con la manera como se entiende la condición sobresaliente. De ahí la importancia de considerar que ante una postura conceptual fuertemente determinada por el contexto social y educativo en el que se desenvuelve un alumno, como el superdotado, la manifestación y características de la aptitud sobresaliente estén determinadas por las condiciones del entorno. Por consiguiente, el proceso de detección debe tener en cuenta que la condición sobresaliente tiene un carácter relativo, porque depende del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela, y es permanente o transitorio porque depende de las condiciones particulares del alumno y las de su entorno.

Algunas recomendaciones generales sobre este apartado nos las brindan Beltrán y Pérez (1993) y Genovard y Castelló (1990):

- La objetividad en todo momento de los participantes en este proceso de detección.
- Los criterios de identificación deben estar basados en las características que distinguen a los alumnos con aptitudes sobresalientes de las que no las presentan. Los criterios de identificación deberán hacer referencia tanto a las potencialidades del alumno, como a las producciones reales, teniendo en cuenta no sólo el producto sino también el proceso por el que se llega a él.
- Habrá que atender tanto las medidas e indicadores cuantitativos como cualitativos dada la diversidad existente entre los alumnos.
- La identificación habrá de realizarse desde distintas vías para que se observen todas las variables posibles que caracterizan las aptitudes sobresalientes. Contemplando el valor de la información prominente de otros medios que no sean exclusivamente las pruebas, como por ejemplo de trabajos de la escuela, la casa u otro ámbito en el que el niño se exprese.
- Se deberá tomar en cuenta las posibilidades de error en la identificación a través de una revisión continua durante todo el proceso.
- La consideración de los efectos de sesgo cultural y económico en los instrumentos; así como los efectos de techo de los tests.

2.8 Alumnos sobresalientes y creatividad

El tema de creatividad y la sobresalencia requiere de un análisis específico que se hace en el siguiente apartado.

Lola Salvador (1999) afirma que actualmente se considera la creatividad como una característica imprescindible para hablar de superdotación o de alumnos con altas capacidades, cita a Renzulli (1978), quién incluyó de forma explícita la creatividad como uno de los componentes fundamentales de la superdotación en su modelo de los tres anillos. Para Renzulli las tres características que definen a los alumnos sobresalientes son:

- 1) Capacidad intelectual superior a la media.
- 2) Creatividad elevada y
- 3) Alto grado de motivación y dedicación en las tareas.

Esto supone que en los alumnos sobresalientes confluirán la producción convergente

(inteligencia general (g), lógica y la producción divergente (creatividad), lo que producirá en ellos una forma de procesamiento de la información cualitativamente distinta. La creatividad adquiere así un status equivalente al de la inteligencia general.

La creatividad está habitualmente conectada a la originalidad, a lo novedoso, sorprendente y poco usual. Se considera que el producto creativo se diferencia del simplemente raro por su calidad, eficacia o utilidad. También se cree que la persona creativa tiene un comportamiento poco habitual, sorprendente e incluso excéntrico.

Para ello analizaremos qué es la creatividad o mejor dicho en dónde está la creatividad y lo que se ha explicado sobre el término a lo largo de su estudio.

Un primer enfoque, al que podríamos denominar filosófico - humanista, integra la creatividad entre las características de la personalidad humana. Dibuja un perfil de personalidad creadora que se aparta de lo convencional y se caracteriza por su tenacidad, curiosidad casi impulsiva o carácter lúdico. Éstas son todas las características de tipo no intelectual, que abarcan aspectos motivacionales, disposicionales o de actitud. Esta visión de la creatividad como personalidad es la más clásica.

En segundo lugar podemos resaltar una concepción de la creatividad como forma de funcionamiento cognitivo. Estaríamos inscritos en un marco cognitivo que consideraría la creatividad como una característica intelectual, una forma de pensamiento o de procesamiento. Sería un modo de elaborar o manipular mentalmente la información (procesarla) que daría lugar a productos originales y de calidad. Esta visión de la creatividad como fenómeno cognitivo es más reciente, aproximadamente de la segunda mitad del siglo XX (Gardner, 1999).

Con el objetivo de seguir profundizando en el estudio de la creatividad y la sobresalencia, introduciremos el término insight o intuición que es una característica identificada en estudios realizados a sujetos sobresalientes. Psicólogos como Csikszentmihaly (1995); Gardner H., (1993), Guilford, J. (1950); y Sternberg R.,(1998) consideran que el insight es una variable diferenciadora y fundamental en la identificación de los alumnos sobresalientes y en la comprensión de los recursos intelectuales. A lo largo de la historia de la psicología este término ha estado unido a la solución de problemas creativos. Se ha considerado como la capacidad para resolver los problemas de forma novedosa y no convencional.

Existen distintas concepciones psicológicas sobre el insight. En esta investigación se

considera el planteamiento teórico de Sternberg R. J. (1998), quien destaca la importancia del insight en la creación original y novedosa. Cree que es uno de los seis recursos que sirven para explicar y comprender el pensamiento creativo o inteligencia creativa, se circunscribe dentro de la Teoría Triárquica de la Inteligencia (Teoría de la auto-reflexión, intuición reflexiva o insight, 1985), cuyos componentes se observan en la siguiente tabla.

Tabla 2.4 Componentes de la Inteligencia

Teoría Triárquica de la inteligencia	Teoría de la creatividad
<p style="text-align: center;">Analítica</p> <p style="text-align: center;">Sintética</p> <p style="text-align: center;">Práctica</p>	<p style="text-align: center;">Insight</p> <p style="text-align: center;">Conocimiento</p> <p style="text-align: center;">Personalidad</p> <p style="text-align: center;">Motivación</p> <p style="text-align: center;">Contexto</p> <p style="text-align: center;">Estilos</p>

Esta subteoría explica los mecanismos que emplea el sujeto, especialmente el alumno sobresaliente, cuando trata de resolver problemas no convencionales novedosos. Formula tres procesos básicos, tres tipos de insight, que forman parte del pensamiento "auto-reflexivo" y sirven para diferenciar a los sobresalientes, de aquellos que no lo son: codificación, combinación y comparación selectiva.

La codificación selectiva: es el proceso de separación de la información relevante de la irrelevante. La persona, de la gran cantidad de información que tiene sobre un tema, extrae sólo la que es relevante, sacando así más provecho de la misma información fundamental que otros no perciben. Sternberg, ha diseñado problemas útiles para evaluar estos procesos de insight y que se utilizan para identificar sujetos sobresalientes.

La combinación selectiva: es un proceso que se pone en marcha ante tareas que exigen establecer una serie de relaciones entre elementos que no parecen guardar entre sí una relación muy evidente. Ocurre cuando se establecen conexiones significativas entre los distintos tipos

de información que se maneja. La persona ve el modo de reunir todos los fragmentos de información cuya relación no es evidente conectando novedosamente elementos de un problema. La clave está en aunar todos los elementos o piezas que se nos presentan simultáneamente para resolver un problema concreto de forma coherente.

La comparación selectiva: implica inducir una relación no evidente al comparar la información nueva con la ya adquirida. Se trata de darse cuenta de que la nueva información es, por una parte, similar en varios aspectos a la que ya se conoce y, por otra parte distinta a la información que ya se controla. El alumno sobresaliente, accede con rapidez y flexibilidad a su almacén de conocimientos y utiliza lo que le interesa.

Cada proceso o tipos de auto-reflexión tienen una relativa independencia respecto a los otros. Las personas no siempre destacan en los tres a la vez, sino que suelen sobresalir en uno más que en otro.

Como se aprecia con anterioridad, en alguna medida se justifica la necesidad de estudiar y desarrollar la creatividad en los alumnos sobresalientes. Estos investigadores parten de que existen aproximaciones al estudio de la creatividad que la abordan desde diferentes perspectivas; así, se le ha considerado como una característica de la persona, como un proceso, como parte de un contexto, pero la más generalizada, es la que la ha identificado como sinónimo de una capacidad extraordinaria de resolución de problemas. Continúan indicando que un problema es una situación en la que se intenta alcanzar un objetivo y se hace necesario encontrar un medio para conseguirlo. Este objetivo no se puede alcanzar con el repertorio comportamental actual del organismo; éste debe de crear nuevas acciones o integraciones.

Es probable que para resolver un problema se tenga que hacer una adecuada representación de éste. La representación de un problema consiste esencialmente en la interpretación o comprensión que del mismo realiza la persona que tiene que resolverlo.

El proceso de resolver problemas que es una característica de las personas sobresalientes es el que puede enfrentar obstáculos importantes. Dentro de los obstáculos más comunes destacan:

- La incapacidad de cambiar respuestas estereotipadas.
- La incapacidad de adaptar las formas de percepción.
- La excesiva familiaridad con un asunto también puede frenar la creatividad.
- Bloqueos sociales o culturales.

- Bloqueos emocionales.

Los autores antes citados destacan que los conceptos de creatividad y solución de problemas no son sinónimos. La sola visión de un problema ya es un acto creativo. En cambio, su solución puede ser producto de habilidades técnicas. El darse cuenta del problema significa integrar, ver, asociar donde otros no han visto, es decir, un estado de conciencia diferente. En este acto de darse cuenta, intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, además procesos fisiológicos.

En su investigación informan que algunas de las funciones cognitivas localizadas en el hemisferio derecho son quizá el fenómeno psicofisiológico más comentado en relación con la creatividad. Una de las posibles bases fisiológicas de la creatividad es el desarrollo de niveles jerárquicos de inclusión, asociados con la actividad de circuitos de convergencia, postulándose además que la creatividad, en alguna medida, se relaciona con la comunicación entre los dos hemisferios.

El análisis de los diferentes estudios sobre la definición de creatividad, permitió considerar las más viables para la naturaleza del objeto de investigación propuesto, que son las de Howard Gardner, R. Sternberg, y Mihaly Csikszentmihalyi.

2.9 Alumnos sobresalientes y profesores

De acuerdo a las investigaciones revisadas se considera que los profesores son quienes mejor conocen los aspectos relacionados con el área cognitiva, psicosocial y emocional de los alumnos. El estar en contacto diario con sus alumnos les permite tener un conocimiento exhaustivo de las características y potencialidades de los niños. Tienen grandes oportunidades para establecer comparaciones entre los alumnos del grupo clase. Además su observación puede ser más objetiva y menos mediatizada que la realizada por los padres.

Plaza Galán (1999), señala que el profesor bien informado es una fuente valiosa en el proceso de identificación y detección de estos alumnos. Sin embargo, algunos profesores desconocen las peculiaridades del alumno superdotado. Considera que para algunos únicamente es importante el rendimiento académico y el comportamiento brillante, otros parten de estereotipos falsos y no de características reales. Es tal vez, la falta de información y formación la que hace que en sus observaciones se reflejen más los datos de tipo académico y expectativas, que los referidos a la inteligencia, motivaciones, creatividad, perseverancia y

estilos intelectuales.

El citado investigador enfatiza que el desconocimiento del profesor ante estos alumnos hace que no pueda favorecer situaciones que muestren y potencien las altas habilidades de sus alumnos. Por lo tanto es fundamental que el profesor conozca todos los rasgos y conductas que debe observar y las actividades que debe realizar para que las habilidades excepcionales de sus alumnos se manifiesten. Cuanta más información tenga el profesor al respecto, las aportaciones podrán ser mayores y mejor será la identificación que realice.

Considerando lo anterior, no sólo la información y actualización es la solución sino además la formación de los profesores respecto a las características de los alumnos sobresalientes para su identificación; la atención oportuna en todos los niveles educativos es parte de la cultura escolar que aún falta por desarrollar en nuestro país.

Por su parte, la investigadora española Jiménez Fernández (1997), refiere que los distintos modelos de instrumentos de medida de identificación de alumnos sobresalientes se deben contextualizar. Describe que los profesores se forjan un juicio sobre la capacidad del alumno que se refleja en alguna medida en la calificación final que le otorgan.

Por esta razón, entre otras, el juicio del profesor debería estar presente en toda la valoración diagnóstica dado que dicha valoración de algún modo da direccionalidad al rendimiento final del alumno. Al mismo tiempo, hay autores que señalan que se puede entrenar al profesorado sin demasiado trauma para que mejoren la objetividad de sus juicios diagnósticos o al menos en el campo de los más dotados. En el contexto educativo, la consideración de sus juicios tendrían un valor añadido ya que implicaría una especie de entrenamiento docente auto o hete reorientado en el desarrollo diferencial del currículo para dar apoyo a la evaluación solicitada.

Jiménez Fernández, señala que parece necesario prever la formación del pedagogo, del psicopedagogo y del profesorado en general, incluyendo esta materia (atención a alumnos sobresalientes) en los actuales planes de estudio en su formación, por una parte; por la otra; parece necesario pensar en la actualización de los que están ejerciendo profesionalmente.

Sin embargo, hay que señalar que existen algunos desacuerdos en relación con el papel del profesor en la identificación de los alumnos superdotados. Por un lado, se cree que el profesor de grupo no tiene los conocimientos suficientes sobre los rasgos característicos de estos alumnos. De esta manera puede haber profesores que por

desconocimiento, le otorguen una mayor importancia al rendimiento académico y al comportamiento brillante, o partan de estereotipos falsos y no de características. Esto origina que se favorezcan situaciones que no promuevan la potenciación de ciertas habilidades como la sensorio-motriz y la apreciación estética, entre otras. También puede ocurrir que el profesor ignore al alumno con aptitudes sobresalientes debido al número de alumnos que tiene en su grupo (caso específico en nuestro contexto escolar), lo que origina que preste más atención a los que aparentemente muestran mayores dificultades.

Estas consideraciones no deben hacernos suponer que el papel del profesor es inadecuado, como conocedor e identificador de su alumno superdotado sino, por el contrario, deben hacernos reflexionar sobre la importancia que tiene ofrecer al maestro formación e información adecuada, así como disponer de instrumentos sencillos y claros que le permitan valorar las altas capacidades de sus alumnos (Genovard, 1997).

2.10 Alumnos sobresalientes y familia

Las investigaciones nos informan que los padres al ser las personas que más cerca están de su hijo, son los que mejor conocimiento tienen de su evolución y desarrollo, mismos que se ha registrado a través de cuestionarios, entrevistas, inventarios o guías de observación que han permitido un mejor conocimiento e impulso a la atención de esta población. Educar y convivir con un niño superdotado puede ser una experiencia satisfactoria y estimulante, pero también puede resultar difícil y frustrante para muchos padres.

Las investigaciones indican que los padres aportan datos valiosos que no se pueden obtener de otras fuentes. Ellos pueden informar sobre: el desarrollo evolutivo del niño, el ritmo de crecimiento, sus primeros aprendizajes, la edad en que inició a hablar, sus actividades preferidas. Son los primeros en reconocer los indicios de habilidades especiales que distinguen a sus hijos con altas capacidades de los demás niños. Normalmente, ellos son los que notan la curiosidad temprana sobre el mundo y las habilidades de razonamiento en lo referido a su avanzado y elaborado vocabulario, como a la alta capacidad de abstracción y concentración que demuestra.

Por tanto son las personas que nos pueden informar de cuándo aprendieron a hablar, cuándo desarrollaron sus estrategias para descubrir y experimentar, si llegaban a conclusiones tempranas sobre el mundo que les rodea, cuándo y cómo comenzaron a formar su autoconcepto.

Cuando los padres conocen las habilidades especiales de su hijo, pueden ayudarlo de modo muy favorable.

Plaza Galán (1999) afirma que es conveniente solicitar este tipo de información mediante guías de observación en las que se reúnan todas las conductas referidas a las características del desarrollo cognitivo, lingüístico, psicosocial, creativo y de aprendizaje. En estas nominaciones se presentan una serie de características propias del niño superdotado con el fin de que los padres las observen en su hijo y reflexionen si éstas se dan o no en él y con qué intensidad.

Básicamente estas características hacen referencia a su facilidad en el área matemática, de lenguaje, a su habilidad social, a su desarrollo (cognitivo, físico y emotivo), a su comportamiento habitual en situaciones cotidianas, a sus inquietudes e intereses.

Por su parte Jiménez Fernández (1997), afirma que en este asunto es preciso ofrecer a orientadores, profesores y centros educativos, modelos de atención a sobresalientes que especifiquen dimensiones a observar, instrumental adecuado y estrategias de acción docente coherente con dichos modelos. La familia debe estar presente y hay que trabajar en la línea de optimizar su colaboración con la escuela.

Con respecto al tema, Peña del Agua (2000), señala que en algunos países se ha planteado la superdotación desde niveles muy tempranos, como es el caso del Reino Unido, donde las autoridades educativas tienen gran interés por el tema de la superdotación.

Existen además asociaciones de padres que procuran la orientación de los profesionales de la educación. También la National Association of Curriculum Enrichment and Extensión (1988), elabora materiales de enriquecimiento para profesores y alumnos.

Aunque la mayoría de padres desean tener hijos perfectas y quieren pensar que estos son superiores en lo personal, física, social e intelectualmente del resto de niños, son también quienes, mejor conocen sus puntos débiles. A pesar de que los padres se muestran satisfechos cuando sus hijos realizan bien las cosas e incluso pueden sobrevalorarlas, parecen ser unas personas objetivas al momento de informar sobre sus hijos. La interacción con sus hijos les permite tener información genérica y detallada de lo que piensan.

En este asunto se debe considerar aspectos como las nuevas funciones familiares, en donde a raíz de las nuevas movilidades familiares, los alumnos pueden ser responsabilidad de otros familiares distintos a los padres.

2.11 Alumnos sobresalientes y escolaridad

Peña del Agua (2000), al citar a Feldhusen, manifiesta que el principal objetivo que la escuela debe ofrecer a los alumnos excepcionales es el de ayudarles a descubrir su talento específico para proporcionarles conocimientos suficientemente avanzados en el área de su propio talento y para conseguir que se comprometan personalmente en el desarrollo del mismo. Esto requiere por parte de sus profesores, que sean capaces de ofrecer un currículo diferenciador de un nivel superior para poder responder a las necesidades específicas de cada alumno superdotado.

Barcena Espelleta (1999), propone que las adaptaciones curriculares promoverán el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación básica obligatoria: Respecto a las medidas curriculares adaptadas:

1. La ampliación se llevará a cabo cuando: el alumno tenga un rendimiento excepcional en un cierto número de áreas; así como cuando tenga un rendimiento global excepcional y continuado; y cuando se detectar desequilibrio en los ámbitos afectivos y de interacción social.
2. La adaptación individual recogerá el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología que se va a utilizar.
3. La anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o la reducción del periodo de escolarización cuando se valore que el alumno tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso y se prevea que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

Recuperando nuevamente la investigación realizada por Plaza Galán (1999), en relación con el contexto de enseñanza- aprendizaje se deberá planificar la revisión de los diferentes elementos curriculares para comprobar si dan respuesta a las necesidades educativas de los alumnos de altas capacidades a través de las siguientes cuestiones:

Qué enseñar:

Los objetivos y contenidos se planificarán teniendo en cuenta aspectos como evitar que algún alumno ya tenga superados gran parte de los objetivos. Así mismo se deberán

contemplar nuevos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si se espera que los programados por todo el grupo puedan ser adquiridos en un tiempo más corto, por algún alumno. Es posible que los objetivos y contenidos no se ajusten a las demandas y necesidades de algún alumno, por lo que se debe reflexionar sobre los ajustes más adecuados: ampliar contenidos procedimentales, profundizar en los contenidos previos, introducir nuevos contenidos conceptuales, proponer otro tipo de actividades.

Cómo enseñar:

Simultáneamente a lo anterior es conveniente que el profesor reflexione sobre sus estrategias metodológicas, con el fin de dar una adecuada respuesta a los diferentes intereses, capacidades y ritmos de trabajo de los alumnos de su grupo. En ocasiones, utilizar otras estrategias e introducir otro tipo de actividades puede ser suficiente para responder a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos.

La investigación sugiere que es preciso valorar si la organización y estrategias de enseñanza que el profesor utiliza posibilitan el desarrollo de determinados estilos de aprendizaje, la autonomía en el trabajo y la elaboración de productos ricos, variados y originales, se analizará si las estrategias de enseñanza-aprendizaje programadas tienen en cuenta las características y preferencias de los alumnos y si posibilitan que el alumno aprenda a aprender.

2.12 Programas educativos para el desarrollo de alumnos sobresalientes

Jiménez Fernández (2000), nos muestra que la legislación educativa española, es un ejemplo de educación comparada con respecto a la orientación del desarrollo de alumnos sobresalientes; es interesante el informe que en 1995 se realizó para orientar el desarrollo de dicho Real Decreto y particularmente de su "Disposición adicional primera", referida a la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolaridad obligatoria del Ministerio de Educación y Ciencia de España, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, documento con cuatro apartados que se resume en: modelos organizativos para alumnos de altas capacidades; valoración de la aceleración; cuando está especialmente justificada y viceversa; propuesta de acción y otros aspectos y que se resume en los siguientes apartados:

- a) Modelos organizativos. Respecto de los tres modelos generales: aceleración, enriquecimiento y clase especial o agolpamiento por capacidad con carácter fijo, se concluye que el rendimiento académico de estos alumnos mejora sensiblemente con cualquiera de ellos, cuando se compara con el que obtienen los alumnos de similar capacidad pero que permanecen en las aulas ordinarias sin ningún tipo de atención especial. No se aprecian efectos negativos en la personalidad y adaptación social. Esta conclusión se refiere a este tipo de alumnos y no al conjunto de la población escolar, cuyo rendimiento parece seguir pautas distintas según el modelo considerado.
- b) Valoración de la aceleración, del meta - análisis de informes realizados en distintos países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, se concluye que el rendimiento y la adaptación de los alumnos que asisten a clases aceleradas, es igual o mejor que el de sus compañeros de similar capacidad que asisten a clases normales, sin que se aprecie ningún efecto negativo imputable a la aceleración. También se concluye que los alumnos más capaces saben manejar los desafíos académicos que les plantean los programas acelerados, conclusión que viene apoyada por los dos principales hallazgos. Primero, los que fueron acelerados a cursos superiores a su edad, obtuvieron rendimientos tan buenos como los alumnos de alta capacidad de más edad que ya estaban en esos cursos. Segundo, en las materias en las que fueron acelerados, mostraron un avance de casi un año respecto de sus iguales en edad y capacidad no acelerados.

Otras conclusiones de dicho meta - análisis que presenta la investigadora están basadas en un menor número de informes, y son:

- c) No existe evidencia claramente positiva o negativa respecto de la popularidad, la adaptación y la participación de estos alumnos en las actividades escolares, que en todo caso no parece que resulten perjudicadas. Sucede lo mismo respecto de los planes vocacionales que podrían variar como una función del tipo de programas. También se destaca que se mejora la motivación, la confianza y el deseo de conocer de los alumnos; previene los hábitos de pereza mental; realizan prontamente experiencias de entrenamiento profesional y reduce el coste de la educación.
- d) Propuestas generales. El modelo general debe ser el enriquecimiento; ocasionalmente, el agrupamiento parcial por capacidad y excepcionalmente, la aceleración total del curso.

Excepcionalmente se podría acelerar el equivalente a un curso a lo largo de la escolaridad primaria y el equivalente a dos en el conjunto de la escolaridad obligatoria. La aceleración tendría que ser solicitada y requerida por los padres y por el propio alumno y contar con un estudio psicopedagógico previo, en cuyo informe se asuma que, para el alumno, los potenciales beneficios serían mayores que los potenciales riesgos.

Excepto en los casos de dotación extrema y precoz, se desaconseja para los alumnos que no presentan un adecuado desarrollo social y emocional, además de un buen expediente académico y buenos hábitos y estrategias de trabajo intelectual.

Otra importante consideración sobre el tema es que los alumnos muy capaces pueden aprender desde edades tempranas los diferentes lenguajes como el informático, el musical y los idiomas que son herramientas que necesitan para desarrollar sus capacidades. Los centros ordinarios podrían ofrecer sistemáticamente estos contenidos desde la escolaridad primaria como forma de enriquecimiento curricular.

También se señala que desde edades tempranas se debe alentar en los alumnos el trabajo independiente guiado, arbitrando sistemas como "lo más difícil primero" o los contratos de aprendizaje donde la figura del tutor es esencial. En la educación secundaria los profesores deberían jugar un papel importante y se podría acudir a la riqueza de los profesores eméritos de universidades, por ejemplo.

Se propone impulsar un plan nacional - comunitario de formación de los profesionales que intervienen en su educación, así como de sensibilización social y de formación de los padres, promoviendo la investigación en estos campos.

Jiménez Fernández, termina el meta-análisis señalando que la denominación de "necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual" era una perífrasis sin duda intencionada pero demasiado larga y poco afortunada. Asimismo se apunta que en futuros desarrollos debería matizarse que la atención educativa a las diferencias individuales es parte de la igualdad de oportunidades y de una educación de calidad.

Tourón, Peralta y Reparas (1996), consideran que todo proceso de intervención educativa comienza por la identificación de las necesidades educativas de los sujetos que han de favorecerse de él. O, dicho en otros términos, todo proceso de identificación -de alumnos de alta capacidad académica, en el caso que nos ocupa- ha de estar encaminado a la inserción de los alumnos en programas adecuados. Por tanto, identificación y programas, idealmente, se

implican de manera mutua.

Los autores antes citados proponen que la identificación y atención educativa de alumnos con "alta capacidad académica", se lleven a cabo basándose en determinados supuestos. Entre ellos destacan:

- a) Que los sujetos poseen diferencias individuales en habilidad, que hacen necesaria una adaptación en los procedimientos educativos seguidos con ellos, para responder a tales diferencias. Este es un principio básico de la psicología del aprendizaje, que apela a la adaptación del contenido y el modo de enseñanza a las condiciones, puntos fuertes, puntos débiles, de los aprendices.
- b) De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el trabajo escolar debe estar adecuado tanto en su contenido como en la velocidad de presentación del mismo. Esto, que es cierto para cualquier alumno, es particularmente importante para aquellos de alta capacidad, de lo contrario se corre el riesgo de que pierdan interés y motivación por el trabajo escolar.
- c) Incluso dentro de los alumnos más capaces existe una gran heterogeneidad, tanto en el grado de habilidad como en el interés, la motivación, aspiraciones. Por ello es necesario establecer planes altamente individualizados.
- d) La velocidad de aprendizaje de los "alumnos con talento académico alto" es tal, que difícilmente pueden acomodarse al ritmo de desarrollo del curriculum normal para alumnos, de sus mismas edades. Este es un punto crucial que es preciso enfatizar, dado que aquí reside una de las razones principales por las que el sistema educativo tiene que flexibilizarse si quiere adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Es muy frecuente que el profesor enseñe al alumno medio, tratando de encontrar un equilibrio que raras veces se logra, entre los más y menos capaces. Se olvida, con demasiada frecuencia, que el alumno medio no existe, que es una abstracción. Por ello, si no se aborda con seriedad un proceso de individualización de la enseñanza, de adecuación de ésta a las necesidades particulares de los sujetos, es poco probable que el sistema pueda tener la eficacia que debe.

En algunas sociedades la ciencia y la tecnología han sido claramente identificadas con la creatividad, aunque la enseñanza de la misma como tal no ha sido objetivo de la educación y de la ciencia ya que tradicionalmente, la enseñanza de estrategias y desarrollo de la

creatividad se ha establecido más a publicistas, comunicadores, artistas, poetas y vendedores.

En este sentido, vale la pena detenerse a pensar que todo ser humano es eminentemente un creador en potencia, ya que la creatividad es connatural del hombre mismo.

2.13 El alumno sobresaliente en la cultura escolar

Dentro de cada cultura escolar generalmente se tiene un concepto tradicional del alumno sobresaliente se le considera, entre otros como: el alumno aplicado, el excelente estudiante, el más apto, el más capaz, el sabelotodo, el alumno distinguido, el alumno ejemplar, el alumno del cuadro de honor, asimismo se les considera la mejor carta de los grupos escolares, al considerarlos como un medio eficaz para el buen nombre de sus profesores y de sus escuelas, ellos son los merecedores de las becas económicas, premios especiales, diplomas de alto aprovechamiento, reconocimiento a ellos y sus padres, todo ello dentro de una cultura escolar que privilegia las aptitudes de estos alumnos sin realmente considerar si son los únicos sobresalientes en el grupo escolar o la escuela.

Lo anterior nos lleva a plantearnos ¿por qué la cultura escolar ha creado estereotipos de ciertos alumnos con base en sus calificaciones o a un éxito escolar preestablecido por ella misma?, ¿Será la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), capaz de cambiar aspectos de la cultura escolar?

Para tratar de esclarecer estas interrogantes necesitamos adentrarnos al mundo de la cultura escolar y conocer cuáles son los mecanismos que generan que un alumno sea considerado como el mejor de su grupo, y de acuerdo a esta cultura, como se deja al margen a otros alumnos que bien podrían ser alumnos sobresalientes. Lo anterior vendría a poner en duda la validez, confiabilidad, y pertinencia de las estrategias hasta ahora empeladas por la escuela regular, para identificar a los alumnos sobresalientes. También nos interesa analizar si la PAAS es incorporada dentro de la cultura escolar y qué implicaciones tiene en la vida de la escuela (SEP, DEEH, 2000). Para ello, requerimos de las nociones conceptuales de qué es la cultura escolar y cómo se puede vincular al estudio de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes.

El concepto de cultura escolar ha sido definido de muchas formas y es todavía muy criticado entre los autores que investigan sobre el tema. Corbett y otros (Citados por Hargreaves, 2000), definen la cultura como un conjunto compartido de normas, valores y creencias, Page, citado por Hargreaves, señala que aunque las creencias, valores y suposiciones son a menudo

tácitos y se consideran evidentes a sí mismas por parte de los miembros de una cultura determinada, "aportan un poderoso fundamento para comprender el funcionamiento de sus miembros y su organización", es importante la ampliación que hace al citar a Wilson, quien habla del conocimiento socialmente compartido y transmitido de lo que es y lo que debería ser simbolizado en actos y artefactos. Tales características de la cultura son especialmente comunes en tratados sobre culturas corporativas y, más en general en la educación. Su propósito se cifra a menudo en aprender cómo crear unas culturas organizativas sólidas que conduzcan a una mayor efectividad. La cultura puede admitir con facilidad la posibilidad de crear, negociar, imponer o subvertir valores, creencias y otros aspectos similares, puede haber culturas mayoritarias o minoritarias, culturas dominantes y subculturas dentro de ellas.

Un aspecto de las culturas, dice Sarasón (1971), es el hecho de que las normas culturales poseen lo que él denomina características sagradas y profanas. Esas normas que definen el propósito profesional y que son fundamentales para los sistemas de creencias del profesorado (como por ejemplo su formación), se consideran sagradas y, en general, no son sometidas a transformaciones. Por el contrario, las normas profanas (como por ejemplo la disciplina estudiantil), son definidas como la forma particular de actuar en la organización y se las considera susceptibles de cambios.

Por otra parte Andy Hargreaves (1992, 1993), añade otra dimensión al concepto de cultura de la escuela, al señalar que tiene contenido y forma, el contenido de una cultura se compone de aquello que piensan, dicen y hacen sus miembros, la forma consiste en las pautas de relación entre los miembros que comparten dicha cultura, que pueden adoptar, por ejemplo, la forma de aislamiento de grupos o facciones de competencia, o la adscripción más amplia a una comunidad, dimensión que se tuvo especial cuidado de observar en el desarrollo de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.

Por otra parte es importante analizar cómo es conceptualizada la cultura escolar por Pérez Gómez (1995), quien nos dice que la escuela como cualquiera otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entendida como el conjunto de significados, comportamientos que genera la escuela como institución social, las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la

vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el curriculum explícito y oficial. Pérez Gómez teniendo en cuenta la interesante propuesta de Goodman, señala que es importante conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos de una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, lo que requiere de un esfuerzo para decodificar la realidad social que constituye dicha institución. Aunque en la determinación y mantenimiento de la cultura de la escuela existen muchos factores y agentes, se puede considerar que la cultura de los profesores como grupo social, como gremio profesional, es la prioritaria en la cultura de la escuela.

Una de las características del profesor que es determinante para que los alumnos sean o no sobresalientes, es la competitividad como clima de las relaciones sociales entre profesores y especialmente entre alumnos, lo que representa una consecuencia inevitable de la mercantilización del rendimiento académico en las escuelas. El clima de relaciones sociales, la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, la demarcación de roles y el establecimiento de estereotipos, los modos de participación y las estrategias de aprendizaje se encuentran claramente mediatizadas en la escuela por esta característica de su cultura que de manera a veces explícita y a veces oculta extiende la rivalidad a todos los ámbitos de los intercambios.

En modo alguno se puede presumir que las actitudes y comportamientos tanto sociales como académicos se generan en la escuela como consecuencia de un deseo natural de aprender o comunicar, el carácter evaluador del contexto escolar y su potencial poder de clasificación y certificación meritocrática que satura y puede distorsionar la mayoría de intercambios y actuaciones, impide la sana colaboración y refuerza un modo de conducta, asentado en la sociedad mercantil de compraventa generalizada.

Es importante analizar el concepto de López Yáñez (1995), sobre la cultura institucional como el lugar donde se desarrollan las fuerzas que operan en las escuelas y que facilitan u obstaculizan el desarrollo del alumno; este autor propone, además, el análisis institucional como un enfoque válido para analizar las escuelas, en el análisis institucional el concepto cultura juega un papel esencial, junto a los de comunicación y poder, para la metodología se propone un mapa

de conceptos o categorías para analizar la cultura de la institución como su contenido, su fuerza, su orientación y la rama social e influencia en el desarrollo del alumno.

Asimismo López Yáñez, señala que para muchos autores cultura es un conjunto de asunciones o presunciones -también de significados- que comparten un conjunto de individuos. Se trata de los pensamientos y los valores que las personas han internalizado y que consideran válidos para ser enseñados a los nuevos miembros. Otra característica distintiva la marca Smirichi, citado por Pérez Gómez (1995), quien afirma que algo muy característico es que los acuerdos tácitos forman una especie de telón de fondo de la acción, de tal manera que los individuos los toman como evidentes o indiscutibles. Cuando un individuo o un grupo actúan bajo una norma cultural no lo hacen con la sensación de estar decidiendo entre varias posibilidades sino de hacerlo de la única manera posible. Ello implica que la conducta humana está parcialmente condicionada por patrones y normas creadas y sostenidas colectivamente, que no están basadas en la personalidad de los sujetos, puesto que son compartidas por diferentes individuos, ni tampoco derivan de la estructura organizativa, ya que los miembros ocupan una posición equivalente en ella, pueden pertenecer a colectivos separados y, por tanto, con culturas diferentes.

Por su parte, Howard Gardner (2000), recomienda que siempre debemos tener presente que el cerebro -y la mente-, se desarrolla en una cultura particular y que, de forma necesaria, debe adquirir el carácter peculiar de la vida en esa cultura (vida que también cambia constantemente). Además, en la medida en que el cerebro esté expuesto a una mezcla de culturas, los mensajes complementarios y contradictorios de esas culturas también se deben representar y reconciliar de alguna manera. Es totalmente natural y adecuado hablar de las instituciones educativas en función de la cultura en la que nacieron y de las normas y valores que expresan en sus prácticas cotidianas. Señala que centrarse en la cultura no es negar la psicología o la biología, cada una de estas perspectivas es necesaria.

Las escuelas en general -también las escuelas dignas de emulación-, son producto de su sociedad y de su cultura, de sus metas, sus valores, sus maneras de transmitir e interpretar significados. Dicho en menos palabras pero con igual rotundidad, esos entornos, con su propia historia y sus propios valores, determinan cómo será la educación de niños y jóvenes.

En sistemas de enseñanza, y en sistemas de pensamiento, considera Gimeno (1989) citando a Pierre Bourdieu, la cultura escolar, que al igual que la religión en las sociedades primitivas, inculca en los individuos un conjunto de categorías de pensamiento que remite

comunicarse entre ellos, muestra cómo la enseñanza modifica el contenido y el espíritu de la cultura que transmite y cómo se constituye una cultura de clase fundada en la primacía de ciertos modos de pensar y expresarse. Termina poniendo en evidencia la influencia de la escuela sobre la personalidad intelectual de una nación, por tanto la cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación, los individuos programados, es decir dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza.

Por lo tanto, señala lo que caracteriza la conversión de un conjunto humano en un grupo humano cultural, es el establecimiento de las reglas del juego social, la elaboración de esos aspectos cognitivos, creencias, valores, normas, signos y su institucionalización. En cuanto a instituciones, crean una red de normas y sistemas de roles, cuya finalidad es el mantenimiento y reproducción de ese grupo cultural (de esa cultura). Toda cultura crea un entramado de significaciones que, no sólo permite la introducción e integración de las nuevas generaciones, sino también y sobre todo el mantenimiento de su propia coherencia. Mediante el uso de los medios de control, la generación de mayor edad "premia y castiga" a la generación de menor edad, incitándola, induciéndola y en muchos casos, obligándola a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales.

Partimos aquí de la premisa de que en toda propuesta educativa, como la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), se opera una selección cultural, que conlleva determinados valores.

Un tema relevante dentro de este asunto son los estereotipos y los rituales. Los estereotipos vienen marcados por la cultura escolar. Una cultura que tiene ingredientes genéricos y otros específicos de la institución concreta, nos señala Santos Guerra (2000), la escuela encierra un complejo sistema de rituales, los rituales se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta, el diseño de actuación que los rituales entrañan está cargado de significados, bajo la capa superficial de los rituales se encuentran presupuestos ideológicos y morales, por eso, los alumnos no sólo aprenden a comportarse de una manera determinada, sino que aprenden de lo que esa manera de actuar significa. Los rituales se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta. El diseño de actuación que los rituales entrañan está cargado de significados, bajo la capa superficial de los rituales se encuentran presupuestos ideológicos y morales.

Por eso se considera que, los alumnos no sólo aprenden a comportarse de una manera

determinada sino que aprenden lo que esa manera de actuar significa. Los rituales en la escuela cumplen una doble y paradójica función: ocultan por una parte la ideología que no se explicita y manifiesta, y por otra, los principios en los que se basa la cultura escolar. Para llegar al asunto que nos ocupa, Deal y Kennedy, citados por Santos Guerra, consideran que:

"Los rituales (...) guían la conducta en la vida y son, de hecho, dramatizaciones de los valores culturales básicos de la compañía. Detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura (...). Los rituales proveen el lugar y legión con el que los empleados pueden experimentar significado" (p. 16).

Muchos de los rituales tienen un carácter informal, no constituyen prescripciones explícitas, no forman una regla escrita y articulada. A pesar de ello, la escuela transmite valores y creencias de la cultura. La socialización se produce a través de la repetición de los rituales.

Por su parte Pérez Gómez (1995), señala que la promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concretan en la escuela, en torno a la concepción del aprendizaje como un fenómeno individual. La mayoría de alumnos (y en especial aquél que tiene una o varias aptitudes sobresalientes) de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el desarrollo de trabajos y tareas también individuales, en este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva e insolidaria.

Además el desarrollo de las tareas académicas en la escuela dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio para la colaboración y el descubrimiento cooperativo. Por el contrario y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo más importante en la vida académica y por extensión en la vida social son las propias adquisiciones, resultados y éxitos.

Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela, ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se impone, a través del aislamiento y del trabajo individual los patrones de una cultura uniforme que establece un modo de pensar y

actuar claramente homogéneo. Los alumnos de las más diferentes escuelas de las sociedades contemporáneas, están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, desarrollan similares actitudes, incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

Agreguemos, además, que la escuela inmersa en su cultura escolar, burocrática, conservadora y pragmática, se asienta con fuerza en rituales e inercias que constituyen un escenario peculiar y artificial de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones. En esta cultura se impone sobre los individuos, que viven en ella periodos tan prolongados como estudiantes y en los docentes, una manera de pensar, sentir y actuar, especialmente sobre educación, escuela y alumnos, fuertemente arraigada que perdura en el tiempo y ahoga los intentos individuales de innovación como las posibilidades de crítica teórica.

2.14 La cultura escolar y los mitos entorno a los alumnos sobresalientes

Una vez establecidos los referentes sobre la cultura escolar se pretende a continuación analizar qué efectos tiene una determinada cultura escolar en la identificación, diagnóstico y atención educativa del alumno sobresaliente, para ello, se parte de la recopilación de investigaciones sobre el tema en diferentes países a fin de contar con un marco teórico conceptual y empírico que sirva de base en al trabajo de campo y al análisis de los datos.

Alonso & Benito (1996), encontraron que la existencia de una subcultura de alumnos que puede afectar en gran medida al rendimiento escolar y las relaciones sociales entre los alumnos, está organizada alrededor de un código de valores y normas de conducta que difiere al de los adultos. Una de las consecuencias de dicho código es la generación de presiones contrarias al "exagerado éxito académico", produciéndose entonces un conflicto originado por el choque de influencias opuestas. Dicen que algunos superdotados deseosos, o al menos no contrario al estudio y trabajo académico, pueden desanimarse ante el temor de perder "prestigio" ante sus compañeros.

Agregan que pueden ser diversos los obstáculos que constituyan la causa de que un maestro no identifique a un alumno con altas capacidades y por lo tanto éstas pasen desapercibidas. Entre otras destacan: las expectativas estereotipadas sobre el rendimiento; las falsas expectativas; la falta de motivación para participar y rendir en una enseñanza

estandarizada, el repliegue e intento de no develar sus altas habilidades; las incapacidades; los comportamientos inadecuados; la timidez, entre otras.

El proceso de socialización implica aspectos psicológicos, culturales y sociales, cuando este proceso de adaptación a la vida comunitaria fracasa, es cuando se generan conductas inadaptadas o antisociales. El bajo rendimiento, desórdenes en las comidas, falta de resolución, pueden ser manifestaciones de perfeccionismos, mientras que la mayoría de estos síntomas necesitan atención profesional, el grupo escolar puede ser un lugar adecuado para identificar y empezar a tratar el problema, por ejemplo, los profesores pueden ayudar a los sobresalientes a tratar su perfeccionismo enseñándoles a valorar sus errores. Para ellos el concepto de inadaptación iría relacionado con la integración de una persona al medio en que vive, es decir, la dificultad y a veces incapacidad de un niño o joven para relacionarse con los demás, para estructurar su personalidad y adquirir aquellos conocimientos y habilidades que precisa para encontrar su lugar dentro de la comunidad social en la que vive. La definición que podríamos llamar "síndrome social" de la inadaptación, que es cultural y sus límites vendrán dados por la posición social y cultural de la que partamos.

Estamos ya abordando entonces, que el alumno sobresaliente, en algunos casos, es un alumno con necesidades educativas especiales por lo que implica a sus características especiales, que ya antes se mencionaron, estos alumnos son escolarizados en escuelas regulares y las decisiones que se toman respecto a ellos no siempre son las más convenientes. El aburrimiento es un problema importante en los niños sobresalientes en edad escolar, y forzarles a sentarse durante largos periodos de tiempo para enseñarles cosas nuevas a un ritmo muy lento o cosas que ya conocen, los conduce a la desmotivación. Asimismo tienen tiempo para portarse mal y por eso de vez en cuando muestran problemas de conducta en el aula. En algunas otras escuelas centran más su atención en los alumnos deficientes, sin apenas prestar algún interés a los sobresalientes, sobre todo por desconocimiento del tema. Dentro de este clima, el sobresaliente tiende a igualarse con el resto de sus compañeros y se acomoda a la medida.

Entre los factores existentes en ambiente escolar Prieto & Castejón (2000), consideran que algunos factores que favorecen el bajo rendimiento de los alumnos más capaces son:

- a) inflexibilidad y rigidez en la escuela;
- b) excesiva importancia a las evaluaciones orientadas al logro;
- c) sistema social muy competitivo;

- d) curriculum poco adecuado para estos alumnos;
- e) falta de oportunidades para que expresen realmente sus intereses y lo que desean aprender;
- f) tareas excesivamente repetitivas y poco motivadoras;

Todos éstos son factores producto de la cultura escolar imperante.

Otra idea generalizada encontrada en distintas investigaciones sobre el tema de la cultura escolar en relación al alumno sobresaliente es que muchos profesores piensan que los alumnos son necesariamente extrovertidos, curiosos, inquietos, activos, participativos. mientras que si su comportamiento se muestra tranquilo, introvertido, incluso vergonzoso, que no termina los trabajos o actividades de clase, que no participa en la dinámica de clase, no será detectado o identificado por el maestro como alumno sobresaliente.

Dentro de la cultura escolar, los maestros tienden a identificar al alumno sobresaliente como el alumno "ideal", al alumno aplicado, obediente, sumiso y comprometido con todas las indicaciones propuestas por el docente, en cambio, si el alumno es renuente, díscolo, desobediente, con un mal comportamiento, agresivo, hostil, que molesta a los compañeros y, sobre todo, molesta al profesor, éste, difícilmente podrá ubicarlo en la creencia que tiene de alumno sobresaliente.

Retomando los elementos de la cultura escolar, la identificación de un alumno sobresaliente generalmente se hace con base en que en el aula destaca por ser aplicado, responsable, y trabajador, porque muestra interés por las materias y por lo que el profesor dice. Sin embargo, nunca es considerado "muy inteligente", "talentoso" o "sobresaliente" el alumno que disrumpe en clase, distrae a los compañeros y/o realiza muchas travesuras.

Lo mismo ocurre en las familias, los padres están generalmente más orgullosos del hijo sensato, obediente y laborioso, que de aquél que hace preguntas embarazosas, es desordenado, no atiende lo que se le dice y cuestiona lo que le dicen.

De esta manera, suelen pasar desapercibidos todos aquellos niños, niñas y jóvenes, que aún contando con altas capacidades o con alguno que otro talento especial, su ingenio y creatividad les lleva por caminos más o menos antisociales. Todas estas situaciones que molestan e irritan a los adultos son las que probablemente, llamarán la atención de los amigos, los compañeros de grupo, por ser atrevidas, originales y divertidas, convirtiéndose en una información interesante que sólo ellos nos pueden aportar.

Ejemplos como los anteriores nos llevan a la idea de cuáles son los rasgos característicos que los maestros tienen de un alumno sobresaliente, de esta manera, existen falsas creencias entre ellos porque desconocen las peculiaridades del alumno sobresaliente, ya que para ellos únicamente es importante el rendimiento académico y el comportamiento brillante, aún los profesores más interesados en el tema, no están lo suficientemente informados y al tratar de definirlos parten de estereotipos que la cultura escolar ha creado y no de características reales.

La falta de información sobre el asunto dentro de la cultura escolar hace que ésta no pueda favorecer situaciones que muestren y potencien las altas habilidades de los alumnos. Otros estereotipos relevantes que habrán de considerarse cuando se analiza la sobresalencia dentro de la cultura escolar son:

a) Individualismo

Uno de los aspectos más relevantes que la escuela con su cultura propicia es el individualismo, de acuerdo a Fullan y Hargreaves (2000), hay dos causas que inclinan al individualismo y tienen un sentido diferente. Se basan en las normas y condiciones tradicionales de la enseñanza. La primera de ellas nace de las experiencias de evaluación de los docentes. Por lo general, el docente tuvo sus primeras experiencias con otros adultos en el aula, en el momento de ser evaluado, al mismo tiempo que se sentía intensamente vulnerable en el aprendizaje de su oficio. Por benévolo que sea el evaluador en esos primeros tiempos de la docencia, se trató de un periodo formativo en que ayuda equivalía a condena o se veía enturbiada por ésta. La segunda causa del individualismo está en la imposibilidad de cumplir las elevadas expectativas que los maestros se fijan en una tarea cuyos límites no están bien definidos.

En los últimos años, consideran Fullan y Hargreaves, los maestros de primaria se han visto frente a presiones cada vez mayores y a expectativas crecientes de excelencia en una amplia serie de responsabilidades. Por ejemplo, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con los programas de instrucción individualizada -para el que tiene dificultades de aprendizaje y ahora para el alumno superdotado-; la necesidad de ofrecer cada vez más asistencia social en su rol; y toda la preparación y el papeleo que han surgido como consecuencia de las nuevas responsabilidades; son algunas de las presiones que los docentes han tenido que enfrentar en los últimos años. Por lo tanto recomiendan ser sensible a la cultura de la escuela como un todo.

Retomando a nuestro actor principal: el alumno, "el objetivo central de la educación debe ser de acuerdo con Cohen (citado por Coriat 1990), los intereses del niño individuo, con todas sus particularidades, sus facultades y sus necesidades específicas... Hay algo que ayudarlo a descubrir. Todas las fuerzas que posee... en lugar de exigir de él un conformismo que a fin de cuentas sólo producirá una uniformidad" (p. 15).

Se recomienda que la petición de conformismo con el grupo de su edad ha de evitarse en el trabajo de creatividad, porque conduce al miedo a la individualidad y a la diferencia.

c) El abuso de las calificaciones

En Toda cultura escolar tiene gran relevancia los rituales entorno a las calificaciones, Sternberg & Spear (1996), consideran que los profesores confían mucho en los resultados de

los exámenes así como en las calificaciones de los mismos. De acuerdo a sus investigaciones consideran que existen cinco causas que ayudan a explicar el hecho por el cual se tiende a abusar de forma excesiva en las calificaciones de los exámenes. Dichas causas no sólo tienen como consecuencia una escasa consideración por el razonamiento creativo de los alumnos, sino que suponen un bloqueo al desarrollo creativo por parte de los profesores y sus escuelas, a continuación se resumen las cinco causas:

1. La pseudoprecisión cuantitativa. Con ello se refiere a que se abusa de datos cuantitativos debido a que parecen ser muy precisos. Las personas cuando se encuentran frente a los números piensan que tienen mucho que decir. Sus investigaciones les permitió indagar que las personas hacen uso de los números a la hora de tomar decisiones aunque se les diga que son por completo irrelevantes con respecto a la decisión que deben tomar. Por lo tanto, consideran que las calificaciones de los exámenes constituyen, algo relevante y dan un gran peso a las cifras en la toma de decisiones. El problema es que los números implican sólo una validez muy limitada, por muy exactos que puedan parecer. Es necesario que los maestros sepan que los exámenes resultan muy limitados con respecto a lo que pueden predecir sus resultados, a pesar de que las apariencias indiquen lo contrario.
2. Una segunda causa es la culpabilidad. El temor de ser censurados por no haber utilizado los números disponibles, cuando se toma una decisión sobre una admisión se deja llevar por los números y la persona que se seleccionó como idónea, fracasa. En la práctica se tiende a responsabilizar a quien realiza los exámenes, a la escuela de la que procede el alumno, o a cualquier otra persona excepto a la que tomó la decisión de no admitirlo, a esa no se le puede responsabilizar ya que ha decidido basándose en las calificaciones aportadas, por tanto, se tomó la decisión acertada. Por otra parte si se admite a un alumno con calificaciones bajas supone ponerse en evidencia. Si el alumno fracasa, y en cualquier categoría de alumnos siempre habrá algunos que lo hagan, la reputación del encargado de las revisiones se pondrá en tela de juicio.
3. La tercera causa es la semejanza, las personas que toman decisiones en alguna ocasión sus calificaciones fueron lo suficientemente altas para entrar en el lugar que se encuentran, por tanto consideran inteligentes a aquellas personas que se parecen a ellas, y dado que en alguna ocasión tuvieron o desearon calificaciones

altas suelen otorgarlas favoreciendo a sólo algunos alumnos. De este modo el sistema se perpetúa a sí mismo a medida que los maestros escogen a otros como ellos mismos.

4. La causa de la publicidad. La publicidad de las calificaciones ha tenido como consecuencia que muchos otros aspectos acaben dependiendo de ellas. El caso de las mejores calificaciones que se convierten en un factor determinante para otorgar estímulos económicos (becas). Los periódicos locales y nacionales publican los nombres de los alumnos distinguidos, como resultados de exámenes como referente de calidad de la enseñanza en un lugar determinado. El prestigio de las instituciones depende en buena medida de la percepción que se tenga de la calidad de los alumnos de dicha institución y la percepción de la calidad es mucho mayor si las calificaciones son más altas. Una vez más, el resultado es un sistema que se perpetúa a sí mismo y que origina un poderoso incentivo a la hora de mantener las calificaciones altas aún a costa del resto de alumnos de la escuela.
5. La causa de la danza de la lluvia. Las supersticiones entorno a las calificaciones persisten gracias a la gran dificultad que existe para rebatirlas. Las supersticiones son, por naturaleza, casi irrefutables; las tribus han creído durante miles de años en la danza de la lluvia porque si alguien baila el tiempo suficiente, acaba por llover.

En la cultura escolar es fácil observar la forma como están sujetos los alumnos a las supersticiones. Existe un tipo de superstición que se da en la enseñanza, los directivos, los profesores así como los estudiantes, consideran muchas veces que aquellas personas con calificaciones por debajo de un punto determinado no pueden ser sobresalientes, debido a esta convicción, no se les da oportunidad de mostrar sus capacidades. Generaciones de profesores y directivos han contribuido a crear un sistema que excluye las pruebas que podrían contradecir sus convicciones de quiénes son los mejores alumnos, este fue un punto clave cuando se observó y entrevistó a los participantes de la PAAS.

Necesitamos abrir nuestro razonamiento y replantearnos nuestras supersticiones educativas si pretendemos cambiar la forma en que funciona nuestro sistema educativo. No obstante y tras muchos años de esfuerzo, parece que las cosas están empezando a cambiar, aunque todavía nos queda un largo trecho por recorrer.

2.15 Estereotipos acerca de los alumnos sobresalientes

En el ámbito educativo donde se identifican y atienden, existen distintos estereotipos de quiénes son los alumnos sobresalientes, lo que ha originado una serie de mitos en relación a ellos, en la actualidad la sobresalencia es algo que suscita curiosidad. Teóricos y profanos, científicos y legos, manifiestan un enorme interés por el tema, si embargo, este interés parece ser mayor a nivel popular que a nivel científico, ya que hasta ahora no ha llevado un estudio ni una fiabilidad teórica suficientes, ni en lo referente al concepto, ni en lo que respecta a las posibles medidas de identificación e intervención eficaces (Acereda, et al., 2002).

En México el estudio e intervención educativa de los alumnos sobresalientes no ha hecho más que iniciarse hacia 1990. Hasta el momento, la educación sólo se ha encaminado al tratamiento e intervención de los sujetos con necesidades educativas especiales, justificado por la existencia de diversos niveles de deficiencia o discapacidad. Paralelamente, cada vez son más los diferentes medios no especializados -revistas, artículos, programas de TV, libros que hacen referencia a aumentar la inteligencia de los bebés, cómo comprobar si su hijo es un genio, etc.- que mal informan a la sociedad sobre el tema. Desafortunadamente estos intentos no aportan ideas concretas ni correctas sobre ello sino que, por el contrario, provocan una mayor confusión e incluso a denominarlos como niños hiperactivos, con déficit de atención, llegando a una indiscriminada medicación de muchos de ellos. Lo que consiguen es generar, en la mayoría de los casos, expectativas irreales e ideas poco acertadas acerca de lo que es y lo que supone la sobresalencia. Y es que por lo general, existe una actitud expectante y a menudo indecisa de los responsables de la educación, por falta de comprensión y conocimiento de esta población escolar, o por el temor a la creación de atmósferas de favoritismo y de elitismo peligroso. La consecuencia resultante es la de que, en lugar de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diversas necesidades de los alumnos, se ubica a todos en un mismo grupo escolar, en el que utilizan los mismos libros, las mismas fórmulas y los mismos métodos para todos. Acereda (2002), considera que existen razones que conducen a esta situación y a un mal conocimiento, entre otras señalan:

1. El término en sí. No existe unanimidad en el concepto, se le puede encontrar como superdotado, genio, talento excepcional (en el caso de México el término sobresaliente es más inclusivo), el concepto puede originar connotaciones poco claras y originar distorsión y confusión sobre el fenómeno. Esta confusión puede beneficiar a algunos,

pero en realidad provoca un claro prejuicio a la mayoría

2. El desconocimiento de sus características. Se posee un conocimiento de sentido común pobre acerca de éstas, lo que conduce a concepciones erróneas sobre los individuos, como es la de la compensación, por ejemplo, si alguien es de un intelecto superior, su físico, su personalidad y otras características psicológicas (motivación, emocionabilidad, sensibilidad, etc.) deberían ser inferiores (disincronía).
3. La actitud de rechazo y prevención de algunos frente a estos sujetos, a los que equivocadamente etiquetan como superhombres.
4. La orientación marcadamente mercantilista de algunos profesionales especializados, que venden a la sociedad una imagen llena de tópicos, estereotipos y falsas necesidades de los sujetos sobresalientes, basándose en un desmesurado ánimo de lucro, sin atender a explicaciones teórico-científicas objetivas.

Los principales estereotipos que fundamentan una concepción errónea de los sobresalientes y/o superdotados se pueden ver reflejados en la siguiente tabla. Tabla 1

Estereotipos de la superdotación (Hallahan y Kauffman, 1994) citado por Acereda 2002)

ESTEREOTIPOS	REALIDADES
Los superdotados son débiles físicamente, socialmente ineptos, de intereses estrechos; inestables emocionalmente.	A pesar de la amplia variabilidad individual, tienden a tener una salud excepcional; son socialmente atractivos y responsables moralmente.
Los superdotados son superhombres.	No son superhombres; tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también carencias en otras.
Los niños se aburren en la escuela; tienen una conducta opositora hacia los responsables de su educación.	Generalmente, les gusta la escuela y se adaptan bien a los profesores y compañeros.
Entre el 3 y el 5% de la población es superdotada.	El porcentaje depende de la definición adoptada. Algunas definiciones incluyen entre el 1-2% y otras sobre el 15-20%.
La superdotación es un rasgo estable, y se	Algunos superdotados desarrollan muy pron-

evidencia de forma constante a lo largo de toda la vida.	to su capacidad, la cual es estable durante toda su vida; otros no son detectados hasta la adultez; ocasionalmente, un niño que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto normal.
El superdotado lo hace todo bien.	Algunos actualizan habilidades superiores en todas las áreas; otros la aplican sólo a una.
El superdotado es aquel que puntúa alto en los tests de inteligencia.	El CI es sólo uno de los indicadores de la superdotación. La creatividad y la implicación en la tarea son indicadores tan importantes como la inteligencia: general. Algunos tipos de superdotación y de talento no son evaluados sólo mediante tests de inteligencia.
El estudiante superdotado tiene éxito sin atención especial. Los estudiantes realmente superdotados sólo necesitan los incentivos y la educación apropiada para los otros niños normales.	Algunos superdotados pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos, importantes.. Pero la mayoría no logra desarrollar su potencial con la educación normal.

Además de los estereotipos antes señalados, existen muchos otros que predominan en el ámbito escolar así nos los dan a conocer Acereda et al. (2002):

- Sobresale en todas las áreas del desarrollo humano: como consecuencia de esta idea, se cree que el superdotado ha de mostrar una actitud escolar que refleje un equilibrio general, de manera que si se observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado. La investigación actual demuestra que es posible identificar la superdotación en alumnos que han sido considerados por sus profesores como posibles fracasos escolares únicamente por no presentar la conducta típica de buena estudiante, esperada por los profesores del aula

- Sobresale en todas las áreas del curriculum escolar. Esta expectativa generalizada supondría que el maestro únicamente identificaría como superdotado a aquél de sus alumnos que, como primera condición, obtiene buenas calificaciones, de manera que se confunde a un superdotado con un talento académico, sin tener en cuenta que este alumno puede sobresalir en otras áreas diferentes a las académicas, no menos importantes.
- Consigue excelentes resultados escolares. Este estereotipo perfila al anterior. El hecho de exigir al alumno que en todo momento demuestre unos buenos resultados escolares, reclamándole un alto rendimiento escolar, supone un grave error educativo que se debe evitar, al no corresponder necesariamente con todos los tipos de superdotación. Existen superdotados con problemas en su rendimiento escolar y alumnos con alto rendimiento académico que son talentosos, pero no necesariamente superdotados.
- Está muy motivado para sobresalir en la escuela. El superdotado no siempre muestra signos de una alta motivación por destacar en lo académico, lo que sí es cierto es que el superdotado dará todo lo máximo de sí cuando algo le interese, pero no siempre en aquello que le venga impuesto desde afuera.

Los niños sobresalientes poseen una oportuna combinación de una tendencia y proclividad y motivación casi obsesiva por dominar un campo. Los niños sobresalientes necesitan, por tanto, unos mínimos apoyos e instrucciones adultas para descubrir sus propias reglas, y a menudo se acercan a las disciplinas que les interesan de forma inusitada, inventando modos particulares de solucionar los problemas.

Existen diversos estudios que apoyan la postura de que los niños sobresalientes y los sabios nacen con cerebros atípicos, y que las dotaciones que reciben son, hasta cierto punto, un producto de los genes de cada uno y de las influencias hormonales durante la gestación. Sin embargo, la tendencia más aceptada actualmente es la de que, en realidad, la superdotación supone, por un lado, la herencia genética, y por el otro, lo que se conquista por el propio esfuerzo (Genovard & Castelló; citado en Winner, 1996). Por lo tanto la superdotación nace y se hace. Es decir, existe una potencialidad innata, que permite a estos sujetos elaborar la información mejor que los demás. Pero para que esta potencialidad llegue a desabollarse de forma efectiva, precisa de un entorno estimulante y equilibrado, flexible y comprensivo. Sólo mediante la interacción entre la herencia y el medio podrá el sujeto llegar a ser y hacer su propia superdotación.

Específicamente, la superdotación es el fruto de la coexistencia de cuatro factores determinantes (Acereda, et. al.,2002):

1) el factor innato, asociado al potencial biológico necesario, que asegura el despliegue y funcionamiento intelectual; y 2) el factor motivacional, relacionado con el driving (conducción) positivo hacia la tarea y el ejercicio intelectual. Es, por tanto, uno de los complementos de la capacidad que, por sí sola, posibilita aunque no asegura la superdotación.

Sin embargo se señala, la capacidad innata y la motivación en su aplicación no son aún suficiente; la superdotación requiere de dos factores más: 3) el factor estímulo, es decir, la respuesta del entorno hacia el sujeto; entorno que debe comprender y aceptar su capacidad diferencial, a la vez que le ofrece los estímulos que precisa, y 4) el factor coping (copiar) o adaptación a la vida, es decir, la capacidad del sujeto para generar respuestas de adaptación positiva ante los acontecimientos cotidianos, lo que Sternberg & Salter (1989); citado en Winner, 1996, llaman una conducta adaptativa que enfrenta y satisface con éxito los desafíos que encuentra a su paso. Estos desafíos pueden ser internos, planteados por el propio organismo, o externos promovidos por el ambiente externo.

Estos cuatro factores agrega, que actúan en estrecha conexión requieren, a su vez, de unas condiciones que serán las que, finalmente, conducirán a la superdotación en la plena acepción del término. Estas condiciones a las que se hace referencia son tres: tiempo, inversión y energía.

- a) Tiempo, en el sentido de que, dados el factor innato, motivacional, de estímulo y de coping, estos precisan de un intervalo temporal para ir configurando la alta habilidad.
- b) Inversión, en tanto la cantidad de medios que hay que poner a disposición del sujeto para que pueda plasmar y operativizar su capacidad.
- c) Energía, como fenómeno personal de perseverancia en el cometido -ante las posibles dificultades de falta de comprensión o medios-, o bien de aplicación de un mayor nivel sostenido de esfuerzos para conseguir los objetivos fijados a los que aspira el sujeto. Por tanto la idea de que el superdotado nace como tal debe descartarse radicalmente entre la visión del amplio abanico de factores y condiciones intervinientes, todos ellos, necesariamente en su configuración final.

Por otra parte, agrega Ellen Winner, si estar bien ajustado significa adaptarse y ser como los otros, estos niños ciertamente no están bien ajustados. Son diferentes, a los otros y

lo saben. A menos que encuentren a otros como ellos, que comparten su pasión por el dominio y el aprendizaje, se convierten en seres aislados, solitarios y desanimados. También existe otro riesgo: que puedan llegar a convertirse, por una parte, en arrogantes, altaneros y despectivos hacia los demás y, por otra parte, en niños con fracaso escolar o carente autoestima (Renzulli, 1993; citado en Winner, 1996).

Sin embargo, para los niños que destacan por una superdotación académica, eso es otra historia. Estos niños no reciben educación especial, pues se asume que por el hecho de ser superdotados ya tienen el éxito asegurado, y que ellos se pueden enseñar a sí mismos. En consecuencia, o se les enseña igual que a los demás niños, o bien y en el mejor de los casos, reciben una intervención mínima. Generalmente, esto significa que dejan su clase una o dos veces por semana para asistir a una clase especial -de enriquecimiento- en la cual se les enseña, por ejemplo, sobre el pensamiento creativo y la resolución de problemas, y en la que pueden llegar a trabajar en proyectos que no necesariamente tienen que ver con su campo de intereses o de superdotación. Ahora bien estas posibles horas de enriquecimiento, si es que se dan, son comunes para los sobresalientes, considerando que, en el caso que tengan necesidades especiales, éstas son comunes para todos. Sin embargo, la realidad no se corresponde con esta idea estereotipada de "igualdad" en la superdotación. Aún quedarían algunos que necesitarían algo más, aquellos niños considerados como superdotados "severos". Esos niños siguen todavía hoy sin un servicio apropiado, incluso en los mejores programas, clases y colegios especiales para superdotado, y no obstante, lo seguirán estando aunque eleven los niveles de todos los estudiantes. Hay una gran diferencia entre los diversos tipos de superdotados, y no deberían ser tratados por iguales (Winner, 1996).

Además de todo ello, los niños con altas habilidades verbales o matemáticas son idénticos en sus necesidades a los niños con habilidades artísticas o musicales. Todos ellos reclaman estímulos y retos continuados. En consecuencia, todos ellos precisan de una educación especial que responda a sus necesidades específicas.

CAPITULO TERCERO

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Evaluación de la intervención psicopedagógica de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes

El planteamiento para el conocimiento de esa realidad educativa se ha enmarcado en el paradigma naturalista, situada en un contexto y problemática con enorme vivacidad, naturalidad y complejidad de las prácticas educativas estudiadas que aconsejan, cuando no exigen, un enfoque naturalista en el que las técnicas e instrumentos de corte cualitativo son básicos para acceder a un adecuado conocimiento, explicación y comprensión de la realidad escolar, para llevar a cabo el acercamiento de la PAAS se utilizó el enfoque etnográfico basado en estudio de casos. Este enfoque se centró en los mismos procesos del programa y en la visión que las personas tienen de éste.

El estudio cualitativo de casos prevalece hasta tal punto en cuanto metodología que, para referirse a este enfoque se utilizó esta expresión junto a la de negociación. Asimismo se podría haber llevado a cabo un estudio cuantitativo de casos, pero se apartaría mucho de este enfoque. El estudio de casos-negociación es casi completamente cualitativo por metodología y presentación. Quizá la denominación de "historia de casos" fuera más exacta.

El propósito de utilizar este enfoque consistió en mejorar la comprensión que de los resultados tenga el lector o destinatarios, mostrándoles ante todo, como se percibió la PAAS por sus principales protagonistas. Cuando la meta de la investigación -como la presente- fue más la comprensión que la explicación y el conocimiento proposicional, el estudio de casos se convierte en una forma superior a otras investigaciones y en una forma de evaluación.

Es legítimo descubrir o validar leyes por medio de muchos estudios académicos, pero el objetivo de las artes prácticas es hacer cosas. Para Stake (1975), los estudios de casos presentan descripciones complejas, holísticas y que implican gran cantidad de variables interactivas.

El enfoque se centró en la percepción y en el conocimiento como proceso de evaluación cualitativa, tal como lo señala Stake (1998):

"La evaluación educativa es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, si responde a las peticiones de información de los destinatarios y si se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o el fracaso del programa. Para hacer una evaluación responsiva, el evaluador concibe un plan de observaciones y negociaciones. Prepara la situación de manera que diversas personas observen el programa y, con su ayuda, elabora breves informes narrativos, descripciones, exposiciones de resultados, gráficos, etc. Pone de manifiesto lo que sus destinatarios consideran valioso y recaba manifestaciones de valor de individuos cuyos puntos de vista difieran. Por supuesto comprueba la calidad de sus anotaciones; hace que el personal que desarrolla el programa reaccione respecto a la precisión de sus descripciones, y los destinatarios reaccionan según la importancia de sus hallazgos. Lleva a cabo la mayor parte de estas operaciones de manera informal: repitiéndolas y anotando acciones y reacciones..." (p. 149).

Por su parte Parlett y Hamilton (1977), defienden un enfoque que denominan evaluación iluminadora. "El objetivo consiste en estudiar el programa: cómo opera, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica: qué ventajas e inconvenientes presenta para quienes se ven directamente afectados por él, y en qué aspectos de las tareas intelectuales y experiencias académicas de los alumnos influye de modo especial. Aspira a descubrir y documentar qué supone participar en el plan, sea como profesor o como alumno, y discernir y exponer, además, las características más significativas, las consecuencias y los procesos críticos de la innovación" (p. 19). Características que se podrán apreciar en esta investigación a lo largo del análisis de resultados que se presentan en el siguiente capítulo de este trabajo.

Como se aprecia el enfoque de estudio de casos, o de negociación, resuelve el problema del evaluador procurando representar todas las posturas significativas de valor en el estudio de casos de que se trate, extrayendo de esas posturas sus criterios y normas, y dejando al lector del estudio que sopesa y equilibre estos elementos por su propia cuenta.

Para concluir sobre la importancia del estudio de casos, diremos que en el presente trabajo proporcionó información rica y persuasiva que no facilitan otros enfoques. Pueden reflejarse todos los aspectos, desde las personalidades de los participantes hasta las perspectivas de otros sujetos muy alejados del programa. Esto confiere fuerza y utilidad a la información. Nuestro estudio de casos pasó con toda rapidez de mano en mano de los administradores educativos, tomándose decisiones acerca de la atención a nivel estatal y

nacional sobre la atención educativa de los alumnos sobresalientes.

La presentación de hechos de manera tan personal suscita también problemas de confidencialidad, equidad y justicia. Es difícil desdibujar a individuos y personalidades de forma que sea imposible su identificación. Como nunca llegamos a tener una imagen completa de los participantes, también es difícil representarlos con exactitud. Todo estudio de casos plantea esos problemas, que nunca son tan graves como en formas de evaluación más impersonales.

Un aspecto muy positivo del este estudio de casos consiste en que permite la representación de distintos puntos de vista y de intereses diferentes. Se tuvo la posibilidad de ser persuasivo, preciso, coherente y justo, en cuanto a la representación de diversos puntos de vista en situaciones complejas. Por otra parte, no es ninguna panacea y plantean el conjunto de problemas encontrados. Ya que un estudio de casos no logra que su teoría o su metodología se desarrollen por completo.

El proceso metodológico inició a partir del objetivo general:

- Evaluar las acciones que se han derivado del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa, para el caso de los alumnos sobresalientes, a través del análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes en Hidalgo.

Para la valuación de la PAAS se procuró hacer un registro del asunto para destinatarios no técnicos, como los maestros o el público en general; utilizando la forma generalizada de argumentos que traten de establecer la estructura de la realidad. La atención se centra en la complejidad de la vida diaria y el naturalismo tratando de comprender el mundo cotidiano según la experiencia de quienes lo viven. La validez se deriva de la comprobación cruzada de informaciones procedentes de distintas fuentes de datos y de la comprobación de las percepciones del evaluador respecto a las de los participantes. Los problemas y cuestiones surgieron de las personas y situaciones que se sometieron a estudio más que de las preconcepciones del investigador. Los conceptos y categorías de análisis se derivaron del mundo de significados y acciones de los sujetos implicados.

3.1 Procedimiento

Para ello se planteó un trabajo de investigación en torno a dos grandes ejes de acción. De una parte, una aproximación extensiva, que ayudase a comprender la realidad de la integración educativa y la atención a te diversidad de los alumnos sobresalientes desde una perspectiva panorámica aunque próxima, como es la opinión de los profesores (directivos, jefes de sector, supervisores, apoyos técnicos, maestros de apoyo), que desarrollan sus funciones en educación especial en el estado de Hidalgo -utilizando cuestionarios diagnósticos, observaciones, y entrevistas se-miestructuradas (ver anexos)-, y de otra, el seguimiento y estudio de tres casos conformados por tres escuelas participantes en el pilotaje de la PAAS, que permitió introducirnos en lo más profundo de las prácticas educativas relacionadas con la integración educativa, en este caso de alumnos sobresalientes y su contexto escolar.

Como el estudio de casos se ha llevado a cabo a partir de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes que incluye tres escuelas de educación primaria donde se ofrece el servicio de USAER (citadas al inicio del trabajo), podemos afirmar que la PAAS se trata de un caso que se encuentra en una situación intermedia entre lo que Stake (1998) llama estudio intrínseco de casos y estudio instrumental de casos, al ser seleccionado el caso por su valor instrumental, éste ha adquirido interés por sí mismo como objeto de investigación -valor intrínseco-, ya que emerge como una realidad singular y diferenciada al igual que suele ocurrir con toda institución educativa.

3.2 Población

El presente estudio principia con la PAAS como una propuesta de intervención psicopedagógica cuya primera fase inicia con la capacitación a 80 directivos y 21 maestros de apoyo (USAER). La aplicación de la propuesta se dio en tres casos de escuelas primarias y dentro de ellas en tres grupos escolares con sus respectivos maestros de apoyo y maestros del grupo participante, además, se siguieron tres casos ilustrativos de alumnos identificados como sobresalientes bajo los criterios de la PAAS. También en línea con Stake, queremos señalar que la selección de las escuelas no ha pretendido responder a unos criterios de representatividad que en una multitud de ocasiones no garantizan tal dimensión, pero si se ha realizado de acuerdo con unos criterios que lo hiciesen relevante en relación a un interés predeterminado. Las tres escuelas participantes cumplieron una serie de características como fueron: ser escuelas integradoras, no tener una

especial significación o protagonismo en este proceso, sólo el de ser incluidas en el estudio preliminar de la PAAS, tener disposición de querer participar, haber identificado a un alumno sobresaliente, tener una relación estable y comprometida con la asesoría técnica responsable del proyecto, y permitir llevar a cabo la presente investigación sobre el contexto educativo específico en análisis de resultados de se presenta en forma detallada.

3.3 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se consideró abordarla en tres fases generales:

a) Fase inicial: Acercamiento a la capacitación del personal participante en la PAAS Aplicación de cuestionarios iniciales, registro de observaciones, entrevistas no estructuradas durante la capacitación profesional del personal de educación especial (directivos y maestros USAER por parte de la Asesoría Técnica del Departamento de Educación Especial de Hidalgo. El seguimiento de la capacitación a directivos y maestros de educación especial llevada a cabo en dos subfases. La primera realizada a 80 directivos integrados en supervisores, apoyos técnicos, miembros de la Red de Integración Educativa. Una segunda parte que incluyó a 21 maestros de apoyo representantes de su USAER.

b) Segunda fase: Análisis de documentos específicos de la PAAS, así como de los expedientes con la evaluación psicopedagógica de los tres alumnos identificados como sobresalientes.

Las razones fundamentales por las que se pretendió hacer una revisión de los documentos técnicos sobre el tema fueron las siguientes:

- ♦ Una de las líneas estratégicas de acción de la administración educativa federal en México es la relacionada con la equidad. La equidad no significa ofrecer lo mismo a todos los alumnos, sino ofrecerles lo que necesitan de manera diferenciada para que alcancen los niveles educativos que correspondan a sus potencialidades de aprendizaje. En este sentido, y al igual que los alumnos de otras poblaciones vulnerables, para los niños y niñas con aptitudes sobresalientes la equidad significa darles más o darles algo diferente porque lo necesitan.
- ♦ Una consecuencia natural de la integración educativa de estos alumnos es la integración social y laboral. La atención adecuada de los niños, las niñas y los

jóvenes con aptitudes sobresalientes favorecerá el desarrollo de talentos que beneficiarán al país en su conjunto.

c) Tercera fase: Desarrollo de la PAAS en las escuelas regulares y USAER participantes. Para hacer efectivas las intenciones de la investigación se ha desarrollado un doble acercamiento, una primera parte considera la opinión de los docentes -siempre clave tanto en los frenos como en los impulsos- a través de entrevistas, observaciones, registro de narrativas y de otra a la realidad en vivo y en directo, observada, diseccionada en sus partes más esenciales, reflejada e interpretada en su estado más natural.

3.4. Instrumentos empleados

En la metodología cualitativa empleada las técnicas fundamentales de recogida de datos fueron el cuestionario diagnóstico, la observación participante, la entrevista semiestructurada cualitativa. Las tecnologías son recursos muy frecuentes que tienen como principal misión registrar y acumular la información de forma mecánica. La de mayor uso fue el video y las grabaciones sonoras.

Las técnicas cualitativas utilizadas en la recogida de datos presentaron las siguientes peculiaridades:

- a) Se centraron sobre los sujetos en interacción, a través de la observación participante.
- b) El lenguaje y la comunicación fueron fuentes claves para captar los hechos personales y escolares, es decir, los datos empíricos.
- c) Los fenómenos humanos, sociales y educativos sólo pueden entenderse y están determinados por la relación del hombre con su entorno social e histórico. Por tanto, fue de interés la construcción de los actores de la realidad.
- d) Los datos que se buscaron y recogieron se refieren a creencias, percepciones, opiniones y preferencias de los sujetos enmarcadas por su cultura escolar.
- e) Se participó como observador frente a la posición clásica de neutralidad.
- f) Existió interés por rasgos específicos más que por aspectos normativos.
- g) Se trató de explicar la realidad con un sentido multidimensional y complejo, de ahí que tuvo especial significación y sentidos el uso de técnicas abiertas e interactivas y la triangulación de datos, informantes y métodos.

a) El cuestionario diagnóstico:

El cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación. Con él se pretendió conocer lo que hacen, opinan o piensan los participantes de la PAAS mediante preguntas realizadas por escrito y que fueron respondidas al inicio del proyecto y que permitió delimitar el campo de estudio y definir claramente las preguntas que interesaban del campo, su aplicación fue de manera individual y la información se sometió a un juicio crítico sobre su procedencia o no de inclusión en la construcción del instrumento. Se siguieron las normas que deben acompañar a un cuestionario para su cumplimiento, que tuvieron tanta importancia como el propio cuestionario, pues permitieron normalizar las respuestas recogidas y evitar los sesgos de la interpretación subjetiva.

b) La observación participante

Implicó la interacción entre el investigador y el grupo educativo estudiado. Su objetivo fue recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasaron los participantes de la PAAS. Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investigó, se traduzca en el acceso a todas las actividades del grupo, lo que hizo más fácil la comprensión de las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales. Al participar como observador se actúa sobre el medio y a su vez se recibió la influencia del medio. De ahí que una de las sugerencias metodológicas sea combinar la implicación personal con cierto distanciamiento a fin de no afectar el rumbo natural de lo que se estudia.

La observación participante puede considerarse una modalidad de observación que atañe al rol del observador. Según sea éste, la forma puede ser: participación completa, el participante como observador, el observador como participante y observador exclusivamente. Estas modalidades resultan fácilmente identificables en la investigación psicopedagógica.

La posición activa de la observación para este trabajo se caracterizó por la incorporación y asunción de responsabilidades en el grupo, pero sin llegar a una total confluencia con los miembros del grupo en relación a objetivos y metas, sumando 14 registros de observación realizadas en diferentes etapas durante el ciclo escolar 2003-2004..

De acuerdo a Patton (1987) fueron en los siguientes momentos:

a) *Acceso al escenario*. La primera tarea consistió en conocer el contexto donde se iba a observar, las aulas de capacitación de profesores en Centro de Actualización de Maestros (CAM, en Pachuca, Hidalgo, y la Sala de Usos Múltiples de Educación Especial Hidalgo, (SUM), las tres escuelas primarias y los grupos escolares participantes de Tulancingo, Real del Monte y Actopan, Hgo. En el acceso se tuvo cuidado de considerar la visibilidad, accesibilidad, las políticas y las estrategias de entrada al escenario. Se planificó y preparó el contacto previo con las autoridades educativas y con las demás personas implicadas. Las estrategias de acceso contemplaron la reciprocidad de beneficios que se ofrecieron con la participación en la investigación.

b) *Estancia en el escenario*. Se manifestó la dinámica social que se generó en el periodo de estancia en el campo durante el ciclo escolar 2003-2004, el objeto de observación y la metodología. En esta etapa, una vez delimitado el rol como observador y los objetivos, la actividad se centró en la recogida de datos, que se hizo en el horario de las actividades planeadas por la PAAS como fueron el Curso de Capacitación a Supervisores, Directores, Asesores, Apoyos Técnicos de Educación Especial, y Red de Integración Educativa "Autismo, Discapacidad y Sobresaliencia" donde participaron 80 personas durante 4 sesiones de 5 horas cada una en los meses de septiembre a noviembre de 2003. El curso de capacitación "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes" dirigido a 21 maestros USAER en 4 sesiones de 5 horas realizadas el mes de enero de 2004, observando y registrando los eventos más relevantes durante el curso. A medida que se comprendieron las conductas, ideas y sentimientos de los participantes se produjo un proceso de identificación con su problemática. Este proceso de inmersión llevó problemáticas derivadas de la inclusión en la dinámica política y social de los grupos observados.

Las observaciones en el campo se dirigieron a:

1. La especificación de los contextos, incluyéndose anotaciones sobre los participantes directivos, docentes, integrantes de la Red de Integración Educativa, en sus reacciones y percepciones, así como del ambiente físico.
2. Descripción del ambiente, entorno social-humano y de las formas en que las personas se agrupan para participar en un proyecto.
3. Identificación de conductas y actividades de los participantes. Las actividades se refieren a lo que los participantes hacen o realizan en la situación observada. Para ello se clasificaron en unidades o dimensiones que tuvieron como criterios el

tiempo de realización, los objetivos, escenarios, entre otros. La forma de clasificación por categorías obedeció a los objetivos de la observación.

4. Las interacciones informales y las actividades no planeadas constituyeron otra fuente de información importante, los datos obtenidos ampliaron la visión holística del fenómeno que se estudió.
5. El lenguaje de los participantes. El lenguaje expresa la forma de organizare interpretar la realidad. Por ello fue importante que se registrara el lenguaje exacto de los participantes. También resultó conveniente incluir el lenguaje no verbal, gestos, comportamientos para llamar la atención, dirección de la atención, entre otros.

Además de estas temáticas se incluyeron; interacciones, sistemas organizativos, roles observados en supervisores, asesores técnicos, directores, docentes de educación especial así como directores, maestros alumnos sobresalientes y su grupo, padres de familia de las escuelas participantes.

El proceso metodológico de la observación participante se abordó en base a tres procedimientos básicos: a) técnicas para obtener datos, b) generación de explicaciones c) mecanismos de comprobación de la fiabilidad de las informaciones.

Las notas de campo elaboradas contienen aquello que fue visto y oído, sin incluir ningún tipo de interpretación (Maykut y Morehouse, 1994), lo que constituyó la principal técnica de obtención de datos. La primera tarea fue registrar toda la información posible sin ningún tipo de inferencias sobre los sentimientos de los participantes o incluir valoraciones personales, es decir las narraciones que hubo en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas. Otro elemento empleado fueron los recursos tecnológicos como el video y la grabación en audio, que se convirtieron en instrumentos muy provechosos para obtener información abundante y fidedigna de los contextos.

Los datos y registros brutos se leyeron y se interpretaron para generar explicaciones de lo observado. Aquí se agregaron las observaciones inferenciales, es decir, ideas, pensamientos, reflexiones, se incorporaron comentarios interpretativos fundamentados en las percepciones, intuiciones, preconceptos, temores, incidentes, logros, predicciones del que investigó. En suma es una parte interpretativa y proyectiva

Esta etapa también se caracterizó por la detección de conceptos y cuestiones, objeto de una posterior observación selectiva. Después se centró en establecer y refinar las relaciones entre los aspectos que previamente se seleccionaron como objeto de estudio, cuestiones que fueron resueltas a partir de la construcción de modelos en torno a las categorías de análisis.

El análisis de datos comenzó desde los primeros conceptos, produciéndose una constante feedback con los datos disponibles. Se apoyó para ello en modelos y teorías científicas, en este caso, sobre alumnos sobresalientes y su educación, cultura escolar, atención a la diversidad y políticas educativas. Por tanto, se pudo distinguir en la observación participante tres momentos: una fase descriptiva, una fase de formación de supuestos y una fase de conceptualización teórica (Buendía, 2003).

c) *Retirada del escenario*. Una vez obtenidos e integrados los datos y el análisis, se procedió a la elaboración del informe como fase final.

C) La entrevista semiestructurada cualitativa

La entrevista cualitativa junto con la observación, es la técnica más usual en la investigación cualitativa. La diferencia básica entre ambas técnicas es la artificialidad con la que normalmente se lleva a cabo la entrevista frente a la naturalidad de los escenarios de observación. Las 19 entrevistas cualitativas se realizaron a través de las preguntas dirigidas a los diferentes actores educativos (ver anexo) y aplicadas de acuerdo al avance del estudio a 3 supervisores, 3 directores y 3 maestros de las USAER participantes en el Proyecto, así como a 3 maestros, 4 padres de los 3 alumnos identificados como sobresalientes de las escuelas primarias participantes, se buscó encontrar lo que era importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, entre otros. Esta información resultó fundamental para comprender su propia visión del mundo. El objetivo de las entrevistas cualitativas aplicadas en este trabajo fue comprender las perspectivas y experiencias de las personas que fueron entrevistadas.

Posteriormente a la entrevista y a las observaciones se revisaron las notas de campo para examinar su coherencia y sentido, y comprobar que las informaciones obtenidas eran útiles a los objetivos de la investigación. Esta revisión reveló áreas de ambigüedad y de incertidumbre que deberían ser retomadas. También se anotaron más detalles y observaciones sobre la entrevista:

ambiente en que transcurrió, cómo reaccionaban los entrevistados y observados y otros datos que ayudaran a establecer el contexto de la interpretación y dar sentido a los datos.

El período posterior a la entrevista y a la observación fue un tiempo crítico de reflexión y elaboración. Esta actividad fue importante para garantizar la utilidad y fiabilidad de los datos.

En la entrevista se conjugaron simultáneamente la captación de información con la reflexión y la interacción social. De ahí que exigió gran concentración al entrevistador y el menor número de interferencias.

Los medios tecnológicos fueron recursos de gran utilidad y valor ya que proporcionaron y acumularon gran cantidad de información fidedigna. La transcripción fiel de estos datos fue el material base junto con el de las observaciones con el que se realizó el análisis y la contrastación de las preguntas de investigación.

La entrevista cualitativa aportó profundidad y detalle sobre las personas participantes en la PAAS, la visión interna de los protagonistas facilitó la interpretación de comportamientos exteriorizados. Además proporcionó informaciones, no observables directamente, sobre sentimientos, intenciones, pensamientos, emociones, etcétera.

3.5 Manejo de los resultados

Las técnicas de recogida y presentación de datos deben estar al alcance de personas no especializadas. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones frente a él. A los informadores, les garantiza la confidencialidad y les confiere el control sobre el uso que pueda hacer de la información.

Como un proceso de cambio e innovación en la educación especial y la educación regular, la integración educativa se convierte en un eje del sistema educativo y con ello se llevan a cabo principios básicos de comprensividad y atención a la diversidad. Para abordar la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), se consideraron tres dimensiones de análisis con sus respectivas categorías.

Para identificar las dimensiones de análisis que se relacionan con las preguntas de investigación, se contó con una gama de productos etnográficos que sirvieron de andamiaje analítico y comparativo. Gracias a ello se pudo elegir de esos productos algunos modelos y con ello insertarse en los debates académicos que se vinculan con los objetivos del protocolo de investigación.

En nuestro país, las contribuciones de la investigación educativa y en específico de la etnografía como lo señalan Bertely y Corenstein (1994), pueden clasificarse en tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social, las cuales configuran la cultura escolar.

Con la dimensión institucional y política se buscó comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar -expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad- incidieron en la vida escolar cotidiana de los servicios educativos participantes. Las categorías de análisis que emergieron una vez que se aplicaron los cuestionarios diagnósticos, las observaciones y las entrevistas fueron:

- a) Integración educativa y atención a la diversidad.
- b) Formación y capacitación docente.

De la dimensión curricular de la cultura escolar se buscó interpretar el modo en que se construye el conocimiento escolar en las aulas de las escuelas participantes, procurando indagar los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, la forma de administrar los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas, quedando establecidas las siguientes categorías de análisis para su estudio:

- a) Necesidades educativas especiales.
- b) Sensibilidad pedagógica.
- c) Proceso de identificación y reconocimiento del alumno sobresaliente.
- d) Intervención psicopedagógica en la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.

La tercera es la dimensión social de la cultura escolar, que resalta la interpretación del modo en que las escuelas establecen nexos con otros grupos externos como culturales, económicos o históricamente diferenciados. En ella se analiza el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y se reconoce los diversos contextos socioculturales donde se construyen estilos particulares de gestiones y prácticas curriculares específicas. Esta dimensión atraviesa las dos anteriores por lo que las categorías bien pueden corresponder a una u otra dimensión.

Las tres dimensiones de la cultura escolar han surgido de la necesidad de documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana, estas dimensiones junto con el quehacer

etnográfico en educación, son producto del arduo trabajo desempeñado por un buen número de investigadores interesados en interpretar la cultura escolar, en liberar las voces de los actores ignorados en nuestra sociedad como es el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes y que buscan modificar las representaciones escolares a los que han estado sometidos (Bertely, 2002).

A continuación, son descritas sus particularidades, así como los aspectos más relevantes del uso de que han sido objeto tales fuentes.

Una vez que ya se disponía de categorías generales, lo que permitió reorganizar las notas de campo, se procedió a ordenar los datos dentro de cada categoría, de modo que se facilitara el manejo y el análisis de la información. Así es como se creó un cuadro que contemplaba tres apartados: a) Descripción de los sujetos participantes (se describe como se ha suscitado el proceso del caso, sus manifestaciones); b) Sistema valorativo (como es valorativamente construido el caso por los participantes en la PAAS); c) Decisiones e implicaciones (la toma de decisiones y las implicaciones que se hacen del caso). Se considera la implicación y para ello requirió ser conciente de que la mayor parte de los trabajos sobre educación tratan las prácticas sociales, mucho más que sobre los fenómenos o los hechos entendidos comúnmente, a partir de esto, el análisis ya no se definió tradicionalmente por su capacidad de recorte, de descomposición, de división-reducción en elementos más simples, sino por sus propiedades de comprensión, de acompañamiento, de los fenómenos vivos y dinámicos en los cuales se interesó desarrollar un proceso de familiarización clínica, en esta relación implicada al otro, la escucha, al tomar en cuenta las dimensiones históricos-temporales, los participantes juegan un rol muy importante cuando se puede mostrar al registrar la implicación es decir el compromiso. Las implicaciones definen así los arraigos, de manera profunda sin dejar de ser opacas, Ardoino (1992) señala que se está implicado mucho más de lo que se implica, como lo sugieren las acepciones tanto lógicas como jurídicas del término. Esta disección del caso se hizo sólo con fines analíticos de estudio, pero en la realidad estos tres elementos operan estrechamente interrelacionados como un todo. Es decir, cuando un participante plantea sus ideas, creencias, opiniones, al tiempo que lo describe, expresa sus propios juicios y valoraciones acerca de él, e incluso a veces, simultáneamente adopta decisiones e implicaciones al respecto. Esta complejidad es característica de los fenómenos educativos.

La información que aparece en los cuadros / esquemas en el siguiente capítulo de análisis de resultados es presentada de manera sucinta, de modo que después en cada uno de esos apartados se desarrolla de forma más amplia, lo que permite hacer un primer análisis de los

datos. Finalmente, se hizo un resumen de cada una de las categorías en el que se avanza un poco más en el análisis de la información, procurándose un esfuerzo por ir despegando de los datos e ir vinculando la información obtenida con el marco teórico que orienta este trabajo. En definitiva la información que se presenta en el siguiente capítulo se trata de un proceso de abstracción encaminado a la búsqueda de proposiciones que nos ayudasen a ofrecer una mejor comprensión de la realidad educativa estudiada.

CAPITULO CUARTO

Análisis y Discusión de los Resultados

"Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento, una teoría no es la llegada, es la posibilidad de una partida, una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto lo que le confiere al método papel indispensable" (Morin, 2003: p. 25)

Constructos para las Dimensiones y Categorías de Análisis

Como ya se señaló en capítulos anteriores para abordar la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), se consideraron tres dimensiones de análisis con sus respectivas categorías. Son tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social, las cuales configuran la cultura escolar.

Con la Dimensión Institucional y Política, las categorías de análisis que emergieron una vez que se aplicaron los cuestionarios diagnósticos, las observaciones y las entrevistas fueron:

- a) Integración Educativa y Atención a la Diversidad.
- b) Formación y Capacitación docente.

De la Dimensión Curricular quedaron establecidas las siguientes categorías de análisis para su estudio;

- a) Necesidades Educativas Especiales.
- b) Sensibilidad Pedagógica.
- c) Proceso de Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente.
- d) Intervención Psicopedagógica en la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.

La tercera es la Dimensión Social de la cultura atraviesa las dos anteriores por lo que las categorías bien pueden corresponder a una u otra dimensión.

A continuación se describe el contenido de cada una de las categorías identificadas en el desarrollo del trabajo realizado con la finalidad de tener una mejor comprensión conceptual de cada una de ellas.

Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la Diversidad

La integración educativa persigue producir un cambio en la escuela regular y en el pensamiento de los profesores, ante esto es evidente que la escuela guarda tradiciones competitivas y homogeneizadoras en las prácticas educativas que los profesores promueven de forma permanente, el proponer una innovación como la integración educativa es contradecirla de manera radical.

Partiendo del hecho de comprender la integración educativa como una proyección y un movimiento de innovación educativa, así como la unificación entre los sistemas educativos regular y especial que tiene fundamentos filosóficos y principios básicos ya analizados en capítulos anteriores, es necesario conocer cómo se llevan y se desarrollan en la práctica dentro del sistema educativo.

Si la integración educativa supone un proceso global de obligada innovación organizativa en las escuelas participantes, García Pastor señala que "al estudiar uno a uno de los cambios que habrá que hacer en la escuela nos hemos dado cuenta que pretendíamos una escuela diferente no sólo para los niños de integración, sino para todos los niños, una escuela alternativa que mejore la enseñanza para todos" (1995, p. 198).

La categoría: integración educativa, surge de las observaciones y entrevistas realizadas al curso de capacitación llevado a cabo en dos etapas: la primera denominada "Autismo, Discapacidad y Sobresalencia" y la segunda etapa: Curso "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes". La categoría se aborda como un tema eje que habrá de establecer las relaciones observables entre las otras categorías, las dimensiones de análisis, así como la relación entre la PAAS y las propuestas teóricas, que permitieron la identificación de los procesos más relevantes.

Dentro del Sistema educativo de Hidalgo, se han creado acciones encaminadas al propósito de la integración educativa, y una de ellas es la creación de una Red de Integración Educativa, al inicio del ciclo escolar 2002-2003, a iniciativa del departamento de Educación Especial como parte de un compromiso generado a nivel nacional para la atención de personas con necesidades educativas especiales, según lo establecido en el Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002).

Esta Red que también participó en la capacitación la integran un representante de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, indígena, normal, PRONAP (Programa Nacional de Actualización Profesional), CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y DIF (Desarrollo Integral de la Familia), de las opiniones sobre el asunto de integración educativa se hicieron las observaciones que permitió crear esta categoría de análisis.

Podemos aseverar que a nivel nacional en el estado de Hidalgo los avances en la integración educativa han sido significativos en cuanto al servicio de educación especial, a diferencia de otros que aún no inician este proceso.

Cursos como el de capacitación en el que participaron los directivos de educación especial, Red de Integración y maestros de apoyo USAER, vienen a corroborar que las personas responsables de la administración educativa tienen un amplio conocimiento de la necesidad de realizarla como una demanda de la actual sociedad y que de su desarrollo y realización dentro de las escuelas del sistema educativo es su responsabilidad en la participación del mismo.

Los directivos consideraron a la integración educativa como parte de una política educativa internacional, que debe llegar a la sociedad en general, visto desde lo social, lo laboral y familiar.

La integración educativa es una innovación reciente dentro de los sistemas educativos a nivel internacional y en especial en México, por tanto la función de la educación especial es definida como un servicio integrado en la escuela, dentro de una visión comprensiva de la educación obligatoria, donde la escuela especial se halla en un proceso de reestructuración que requiere una mayor preocupación dentro del sistema ordinario de enseñanza y un reequilibrio de los servicios educativos que presta como intervención directa y los que brinda en su función de apoyo contexto idóneo para llevar a cabo el desarrollo la PAAS.

El proceso de su implementación en las escuelas integradoras participantes no anula la importancia de la actitud de quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de integración educativa, dicha actitud no suele tener una lectura dicotómica (claramente positiva o negativa), en el grupo de directivos asistentes a la capacitación se observaron diversas posiciones, desde las más favorables a las más reticentes como podremos apreciarlo en el análisis de casos.

Por lo demás, la presencia de unas u otras actitudes no altera sustancialmente la obligación que tiene toda escuela del sistema de atender también a los alumnos con necesidades especiales con o sin discapacidad.

Algunas consideraciones resultan especialmente favorecedoras de este debate y propician la formación de actitudes positivas frente a los procesos de integración educativa.

Puede afirmarse que en la reciente historia de los sistemas educativos a nivel mundial, la integración educativa se ha constituido en uno de los fenómenos de mayor trascendencia en el campo de la educación como lo menciona Carrión (2001), y que ha sido motor de una profunda transformación del sistema en atención educativa a las personas con discapacidad primero, y después a los que por su capacidad intelectual se consideraban con problemas de aprendizaje y ahora a los sobresalientes, lo que de alguna forma está permitiendo vislumbrar un horizonte todavía utópico llamado escuelas inclusivas.

Con la integración educativa se está frente a una plataforma de futuro, sostenida en columnas que surgen en y desde la reflexión educativa, emergiendo dentro del contexto integrador por maestros y directivos de educación especial, como se apreciará en las opiniones de los aspectos conceptuales, los principios filosóficos y políticos, en las propuestas curriculares, el desarrollo institucional y organizativo, hasta llegar a aspectos de carácter profesional, como los tratados durante las sesiones de capacitación.

Para finalizar la explicación de esta categoría, señalaremos aunque en ocasiones resulte difícil percibirlo inicialmente, que la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales se acompaña de notables beneficios para la escuela que tiene la oportunidad de plantearse dicha labor de un modo coherente y con los recursos necesarios (Puigdellivul, 2000).

Categoría 2: Formación y Capacitación Docente

Algunos países, por ejemplo, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, buscan definir las cualidades del "educador eficaz" de niños superdotados, ya que cuánto más operativamente estén redactadas sus características, más fácilmente podrán ser evaluadas después, así Addison citada por Alonso y Benito (1996, p. 245), ha perfilado las cualidades o competencias que deberían poseer los profesores de los alumnos excepcionalmente capaces antes de expedirles el título correspondiente:

- Conocimiento de la naturaleza y necesidades de los superdotados;
- Destreza en el uso de los datos de la evaluación y de las técnicas de estudio de casos;
- Habilidad para el asesoramiento y la orientación;
- Destreza para usar estrategias variadas de instrucción, tales como la simulación, dinámica de grupos y entrenamiento de la creatividad;
- Destreza para preparar actividades de aprendizaje de todos los niveles cognitivos y;
- Habilidad para relacionar las dimensiones cognitivas y afectivas.

Al respecto, en México este asunto se considera en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en sus líneas de acción y metas se establece la siguiente consideración:

"4. Garantizar que el personal de educación especial, inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes" (SEP, 2003, p. 37) En cuanto a la forma de lograrlo en el apartado 4.2 se señala: "Diseñar opciones articuladas y flexibles de formación para capacitar y actualizar al personal de educación especial en la atención de las necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad (visual, motora, intelectual, auditiva) o con aptitudes sobresalientes, así como en la promoción de prácticas educativas incluyentes" (SEP, 2002, p. 38).

En un estudio realizado por Alonso y Benito (1996), en España, sobre qué características deberían reunir los profesores que atiendan alumnos sobresalientes, en su estudio encontraron que éstos maestros sabían escuchar a los alumnos, mostraron intereses por sus asuntos, presentaron una gran cantidad de actividades dentro del aula, evitaban papeleos, estimulaban a sus estudiantes a pensar de forma más eficaz y son más sensibles a cómo pronunciar palabras de elogio, otra característica es que el profesor era consciente de su mensaje y evitaba comentarios o ejemplos en que se usaran de modelos a los alumnos sobresalientes y así evitaban hostilidad hacia ellos y que se convirtieran en blanco de bromas del grupo. Tanto para los estudiantes que rendían alto como los de bajo rendimiento escolar, el elogio más eficaz lo solían dar en privado, a solas. Además

originaban un clima escolar que promovía y recompensaba la gran variedad de talento, incluyendo el rendimiento académico, creaba ambientes educativos en los que cada estudiante era apoyado y animado a rendir hasta el nivel de su capacidad.

Otros autores han hecho un intento de reunir las características personales y profesionales y así las más referidas son sintetizadas en la siguiente lista:

- Estar dispuesto a aceptar preguntas, respuestas y proyectos diversos, fuera de lo común;
 - Ser intelectualmente curioso;
 - Ser sistemático, preciso y práctico;
 - Tener una amplia variedad de intereses;
 - Apremiar las realizaciones de los alumnos y ser emprendedor;
 - Estar bien preparados en técnicas de enseñanza,
 - Estar bien preparado en los contenidos programáticos; y
- Querer enseñar a los alumnos superdotados.

Los profesores deben ser el impulso de sus alumnos ante los procesos de experimentación y estimulados ante los posibles retos e incertidumbres que el aprendizaje lleva consigo (Wallace. 1988). Sobre este tema de las características del docente de alumnos sobresalientes Luz Pérez (2001, p. 115) señala como más importantes las siguientes:

- Entusiasta por su propio trabajo y por el de su alumno. Se enorgullece de los logros de sus alumnos.
- Flexibilidad personal. Permite que el alumno utilice su propio estilo de trabajo o haga las cosas a su manera. Cambia sus planes de trabajo para adaptarse al aprendizaje de sus alumnos.
- Sensibilidad y respeto hacia las motivaciones y los problemas de los alumnos.
- Apertura, comparte información y sentimientos, compromete a los alumnos en la solución de problemas y en la toma de decisiones.
- Motiva y facilita el aprendizaje, pensando de forma explícita en ello y buscando vías adecuadas. Preguntado de tal forma que el alumno busca y llega a la solución.

Compromiso. La tarea de educar es un compromiso a largo plazo que no se caracteriza por la cantidad de las acciones sino por la calidad y la constancia.

Dos son las interrogantes que surgen en relación al asunto sobre las características que requiere tener un maestro que atienda a la diversidad y al alumno sobresaliente:

- a) ¿debe ser una persona intelectualmente excepcional?
- b) ¿qué preparación necesita?

Para responderlas es necesario revisar los estudios históricos empíricos, que han demostrado que no.

Las precedentes citas nos sirven de preámbulo para la siguiente categoría surgida del registro de observaciones y entrevistas realizadas en la investigación de campo, el asunto de la formación y la capacitación docente para la atención educativa de los alumnos sobresalientes. Sobre el tema existe a nivel internacional una amplia información, corresponde ahora a través de esta categoría de análisis conocer la percepción que lo profesores del proyecto tienen sobre el asunto, que lo hace un tema con un alto grado de dificultad al poner en tela de juicio la labor docente de los maestros participantes.

Lo que es coincidente ante el hecho es el que las personas que educan a un niño de alta capacidad, tanto si son profesionales de la enseñanza, como si se trata de padres o familiares, lo que requieren es información y formación.

Los alumnos en general y los de alta capacidad intelectual de forma específica, necesitan maestros mediadores y orientadores en su proceso de aprendizaje, que identifiquen sus peculiaridades y singularidades, con el fin de ofrecerles las experiencias y los recursos que las necesidades personales requieran.

Al analizar las distintas opiniones expresadas por los supervisores, directores, asesores técnicos, maestros de apoyo de educación especial y personal de la Red de Integración Educativa se observó la diferencia de ellas, que permitió registrar algunos elementos de la organización y gestión que de acuerdo a sus funciones repercuten en el desarrollo de la atención educativa del alumno con necesidades educativas especiales, en este caso, asociadas a la sobresaliencia.

Como en todo proyecto educativo la implicación del directivo y el estilo o grado de coordinación vigente entre el profesor y él, son elementos básicos para articular una respuesta a las dificultades que presenta la atención educativa del alumno sobresaliente y en general a la escuela diversa.

Un aspecto interesante es la manifestación de conductas de implicación del directivo de educación especial a proyectos del tipo de PAAS, por comentarios surgidos en el grupo, existen directivos que no lo hacen.

Un análisis diferencial, se aprecia en la visión que tienen los directivos de educación especial sobre la formación, información y características que deben reunir un maestro que atienda alumnos sobresalientes y la visión del propio maestro participante en la PAAS que atendió a un alumno sobresaliente y cuyos testimonios se recogen en el análisis de casos.

Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales

Al igual que el concepto de integración educativa, el de necesidades educativas especiales está sujeto a un sinfín de conceptualizaciones que de la teoría y la práctica han surgido lo que ha originado confusiones entre el personal de educación especial para su interpretación.

El término necesidades educativas especiales surgió como un término que se refería en inicio de la integración educativa a los niños con discapacidad que, al igual que algunos de sus compañeros sin discapacidad, presentaban problema o alguna dificultad para aprender.

A través de la experiencia adquirida sobre la integración educativa, se considera que cualquier niño puede presentar necesidades educativas especiales, y no sólo niños "discapacitados". Existen niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no presentan problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que si los tienen. Es decir, no todos los niños con discapacidad presentan necesidades educativas especiales, ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas.

Este concepto de necesidades educativas especiales empezó a utilizarse en los años 60's, sin embargo, en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas que presentaban deficiencias, fue hasta 1978 cuando el concepto se popularizó a partir del reporte Warnock que fue un estudio realizado en la Gran Bretaña para describir cuál era la situación de la educación especial y que ha sido la base de posteriores estudios en otros países (García Pastor, 1993). De sus resultados se derivaron muchas de las normas hasta hoy vigentes en distintos países.

Algunas de las conceptualizaciones teóricas sobre necesidades educativas especiales que nos permite acercarnos el asunto son las siguientes:

- Cuando el niño, en relación con sus- compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1991).
- Quiere decir que un alumno tiene una mayor dificultad para aprender que o la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (Warnock, 1978).

Entre el primer concepto, que es el utilizado en el sistema educativo mexicano y el segundo del informe Warnock, existe una notable diferencia, sobre todo entre las características de las necesidades educativas especiales, quedando así establecido que en México, las necesidades educativas especiales las puede presentar un alumno en relación a su grupo, mientras que la segunda acepción es en relación a una discapacidad, lo que hace del concepto utilizado en México sea más inclusivo.

Al considerar algunos alumnos con necesidades educativas especiales se está diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo (SEP/1991): que son relativas, es decir, que dependen tanto de las deficiencias del niño, como del entorno que lo rodea y que implica que se den en función de las interacciones sociales. Por lo tanto aunque este concepto está directamente relacionado con la educación especial, su significado y trascendencia impacta a todo el sistema educativo como habremos ver en el análisis de resultados sobre esta categoría.

El conocimiento y vivencia de la realidad, todos iguales, pero todos diferentes, acerca los unos a los otros, produciendo el hecho de la comprensión y empatía mutua. De esta forma se supera la situación de marginalidad en que han estado los alumnos sobresalientes. En estas condiciones, la integración es un propósito del Sistema Educativo y al pasar a una verdadera realidad: ¿cómo integrar a los sujetos diferentes si están segregados de los niños normales, viviendo ellos solos al margen de las pautas culturales y de las normas escolares, sociales imperantes en nuestra sociedad?

Para llegar a esta categoría ha sido necesario recorrer el camino de la integración educativa y reconocer no pocos errores que han ido apareciendo a lo largo de los años en la política educativa de apoyo a las necesidades de educación diferenciada de algunos

alumnos y alumnas sobresalientes. El origen de las necesidades educativas como ya se señalo hay que situarlo en diversas causas relacionadas fundamentalmente: con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas a una capacidades intelectuales bien a una discapacidad sensorial o motora, transtornos de conducta o como es el caso a una alta capacidad.

Por ello un alumno con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad y/o con otros factores. De ahí que aún cuando un alumno muestre un dominio en un ámbito determinado pueda presentar niveles normales e incluso deficitarios en otros, dificultades escolares o conductuales. Las necesidades educativas específicas que pueden presentar estos alumnos se determinan a partir de un proceso de evaluación psicopedagógica.

Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica

Para que la PAAS pudiera ser apropiada por los asistentes al curso se necesitó de un elemento clave: su sensibilidad pedagógica, pero a qué nos referimos cuando decimos que un elemento clave para la innovación educativa es la sensibilidad pedagógica.

En general, hablar de sensibilidad implica tacto, una percepción consciente y estética, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define al tacto como un agudo sentido de qué hacer o decir para mantener las buenas relaciones con los demás o para evitar la ofensa.

El tacto o sensibilidad, tiene propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas con los niños.

El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que se asume al proteger, educar y ayudar a los niños a desarrollarse.

El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. No se trata tanto de la manifestación de algunos comportamientos observables como de una posición activa en las relaciones. Aún así, existen varias maneras de describir cómo se manifiesta el tacto en la forma pedagógica de la atención de alumnos con necesidades educativas o sin ellas.

Al revisar las diversas obras que tratan el proceso histórico de la Pedagogía y su relación con la diferenciación, especialmente al analizar aquellas que abordan el proceso

histórico del estudio de las diferencias humanas y los efectos que las mismas han ejercido de manera especial en los planteamientos educativos ya desde ámbitos psicológicos y/o pedagógicos, (Jiménez Fernández, 1990), se encuentra la importancia histórica que ha tenido para el desarrollo de la pedagogía, la atención y la diferenciación educativa, según la cultura escolar donde se desarrolló, con frecuencia, y lamentable, este hecho actuó en perjuicio de los menos y más dotados al existir un señalamiento muy claro entre los más capaces de los menos capaces.

El interés de la pedagogía denominada diferencial en la cual se sustenta la PAAS, se basa son aquellas cuestiones que emergen de la misma diferenciación humana y ambiental y que pueden variar significativamente las características del fenómeno educativo, ya sea en las variables de entrada (características de los individuos), en las de proceso (las cuestiones metodológicas, organizativas y curriculares, los distintos tipos de relación educativa, etcétera), o en los de salida (resultados alcanzados).

Para Bartolomé Piña (citado por Jiménez Fernández, 1990), la diferenciación debe abordarse de una manera "objetiva y científica, evitando las clasificaciones basadas en el prejuicio o la costumbre" como tradicionalmente se hace y que aún continúa realizándose, proponiendo que las intervenciones de la pedagogía diferencial estarán moduladas por las características diferenciales de los sujetos, del medio y de su integración dinámica y procesual.

Este último aspecto será destacado de manera especial por Jiménez Fernández (1990), al indicar que las diferencias humanas y los distintos ambientes sólo pueden ser plenamente comprendidos si se interpretan a la luz del ser humano total, de forma holística, atendiendo a la interacción existente entre dichas diferencias humanas y los contextos donde surgen. Razones que motivaron a organizar la presente categoría de análisis. Que a pesar estar poco presente es fundamental para llevar a cabo cualquier proyecto que implique la atención a la diversidad educativa.

En consecuencia algunas perspectivas políticas, económicas y filosóficas son incompatibles con la pedagogía, pero esto no quiere decir que la pedagogía (nuestra responsabilidad de proteger y ayudar a cualquier niño a crecer y madurar en un mundo amable para ellos) debería convertirse en un programa o en una teoría política. A veces los padres o los educadores pueden incluso para proteger a los niños de las fuerzas políticas, sin embargo, la pedagogía, el cuidado de los niños requiere un compromiso político activo

para crear el espacio, las condiciones y las posibilidades para que crezcan y creen su propio mundo.

El tacto pedagógico es una forma de actuar en la educación, se refiere a las formas en que los maestros pueden actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven.

Es en resumen el tacto pedagógico hacia la diversidad de cada alumno, hace lo que es correcto o bueno para ellos, ¿pero cómo saber qué es lo bueno o lo correcto? Si no podemos ir al nivel abstracto de la teoría moral crítica para responder a esta pregunta de manera general, entonces tenemos que ir al nivel concreto de la experiencia diaria para observar lo que consigue el tacto en las situaciones o circunstancias concretas como es este caso y reconocer la importancia de esta categoría para la oportuna atención de la diversidad

Categoría 5. Proceso de Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

Antes de analizar esta categoría es necesario recurrir nuevamente a la consulta de las investigaciones sobre las distintas formas que existen desde la investigación educativa para identificar a los alumnos sobresalientes Zavala (2003) los resume así:

- 1) Identificación basada en medidas formales, consistentes en obtener medidas en toda la población, a) bajo estudio mediante pruebas o instrumentos como pruebas psicométricas, donde se ubican los test de inteligencia tanto colectivos como individuales, test de aptitudes diferenciales, test de aptitudes específicas, test de creatividad; b) pruebas estandarizadas de ejecución o rendimiento, y concursos científico- artísticos; c) inventarios de personalidad y estilo intelectual.
- 2) Identificación basada en medidas informales: se desarrolla en dos fases, en la primera se emplean medidas informales o subjetivas basadas en la observación de los demás o en la propia, como son: a) listas estructuradas de características; b) cuestionarios o inventarios para padres, profesores y alumnos; c) nominaciones de los compañeros de clase (por nominación); y d) autobiografía.

La identificación del tipo 2 utiliza también medidas formales e individuales como algunos tests de inteligencia. La ventaja principal de este procedimiento es la de exigir

menor tiempo y esfuerzo que los métodos basados exclusivamente en medidas formales. Como principal limitación, se encuentra la necesidad de contar con medios o instrumentos lo suficientemente fiables y válidos para asegurar la adecuación del proceso a los objetivos de identificación.

El segundo tipo de estrategias de identificación corresponde a las empleadas en el desarrollo de la PAAS.

Por tal razón se recomienda que los procedimientos de identificación de alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes, estén basados en un modelo flexible de lo que se conceptualice por sobresaliencia.

Para ello existen supuestos aplicables a los procedimientos particulares empleados a ese fin, estos supuestos, tienen un mayor carácter práctico para cualquiera de los dos criterios, algunos de los supuestos a tener en cuenta al aplicar un procedimiento de identificación son los siguientes (Genovard & Castelló, 1990; Beltrán & Pérez, 1993):

- a) La identificación debe realizarse desde distintas vías para que se contemplen todas las variables posibles que caracterizan la excepcionalidad, una vez que ha de estar dirigida a la identificación de cualquier indicio o prueba de superdotación, Feldhusen (1984) propone el empleo de una estrategia que denomina "red identificadora", y que se desarrolla en dos fases; en la primera se intenta que ningún sujeto excepcional pase inadvertido, para una segunda fase pasar a analizar en profundidad las características de éstos sujetos.
- b) Debe estudiarse tanto las características diferenciales con los sujetos normales, como las que les son propias. Los criterios de identificación deben estar basados en las características diferenciales de los sujetos de alta habilidad, respecto a los sujetos normales. A la vez debe atenderse a las posibles características diferenciales dentro del grupo de sobresalientes.
- c) Ha de ser posible evaluar las posibilidades de error en la identificación, lo que puede minimizarse dentro de modelos y procedimientos que permitan la revisión continua y la reversibilidad del proceso.
- d) Se debe atender tanto las medidas e indicadores cuantitativos como cualitativos, dada la posibilidad de que las diferencias entre sujetos normales y de alta habilidad sean tanto cuantitativas como cualitativas y se produzcan en este segundo caso por una combinación de procesos distintos (Genovard y Castelló, 1990).

e) Cuando se emplea como criterio de identificación las puntuaciones de los test convencionales de inteligencia, es necesario establecer, al menos en las primeras fases de identificación, puntos de corte que no sean muy elevados. Es probable que sea una mejor estrategia establecer puntos de corte moderadamente elevados en varios criterios, que puntos de corte muy «levados en pocos o en un único criterio (Genovard y Castelló, 1990).

Una importante recomendación que se hace es que no se debe basar en los resultados de una única prueba de inteligencia, una vez que estos resultados no son coincidentes con otras pruebas, ni con otros criterios de selección, siendo conveniente además el examinar la productividad real, escolar o profesional (Freeman, 1991).

Con lo antes expuesto y del registro de observaciones surgen la cuestión en relación a los métodos de identificación, ¿por qué debemos identificar a los alumnos sobresalientes?. Algunos teóricos de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una intervención educativa especial. En cambio los defensores de la educación de alumnos sobresalientes argumentan que se debe identificar a este tipo de alumnos de forma que se puedan conseguir las modificaciones apropiadas en el curriculum y la instrucción, y que se guíe a cada alumno hacia el desarrollo más completo de su potencial de logro excepcional y, a lo largo, aporten su contribución a la sociedad (Renzulli & Reis, 1985).

En esta perspectiva está implícita la creencia de que la sobresaliencia es una característica dinámica cuyo desarrollo total depende de una estimulación apropiada y la orientación en las experiencias escolares.

Los investigadores de la educación de alumnos sobresalientes tienden a estar de acuerdo en que no existe justificación racionalmente defendible para identificar a los alumnos como sobresalientes a no ser que la identificación suponga como en este caso una programación educativa más apropiada. Si se respalda la posición de que se necesita identificar a los alumnos sobresalientes para proporcionarles una programación educativa óptima, la siguiente cuestión es, a quién se identifica en virtud de la definición implícita de los métodos empleados.

Las características observables en el alumno identificado como sobresaliente para los maestros de nuestro sistema educativo responde a la cultura escolar imperante (Zúñiga, 2000), el objetivo de la PAAS es romper con los estereotipos y mitos que esto ha generado en las características señaladas de quiénes eran de acuerdo a la experiencia de los profesores alumnos sobresalientes, se registró que los asistentes al curso inicial de capacitación sus opiniones respondieron a:

Primero: expectativas estereotipadas por parte de los directivos y profesores.

Segundo: falta de información y formación acerca de quiénes realmente son los alumnos sobresalientes con necesidades educativas especiales.

Por ello de acuerdo a la PAAS, al hablar de alumnos sobresalientes no se hace referencia a una población con características homogéneas, sino que presentan distintos perfiles, como resultado de una compleja combinación de características de personalidad, inteligencia o situación socio-cultural, así es posible un perfil sobresaliente de alto o de bajo rendimiento escolar; adaptados o inadaptados; líderes o marginados; superdotados identificados, ocultos o doblemente identificados (superdotados con discapacidad) entre otros.

Sobre la identificación, Zavala (2004) haciendo un análisis de la literatura sobre el tema propone un perfil que presenta cuatro componentes fundamentales: el componente intelectual, la creatividad, la motivación y el autoconcepto.

El componente intelectual se refiere a la inteligencia y solución de problemas, considera a la inteligencia como un comportamiento adaptativo dirigido a un fin, en este mismo se encuentra la solución de problemas que es la creación de nuevas evoluciones producto de la interacción entre cognición, afecto y motivación.

El segundo perfil es el de la creatividad, considerada como un proceso de transformación personal del medio operado por el insight y en cuya manifestación se implican un conjunto de procesos internos o capacidades de apoyo, comprendiéndose entre ellos la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la imaginación.

El tercer perfil, se refiere a la motivación, como la combinación de una predisposición interna a iniciar, sostener y terminar una conducta en áreas definida y en condiciones externas estimulantes que, a su vez, activan, sostienen o deprimen la conducta, dependiendo de la interacción de factores internos o externos.

Finalmente propone para la detección del alumno sobresaliente, el autoconcepto, percepción que tiene el individuo de sí mismo, basada directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que el mismo realiza de su propia actividad (Zavala, 2004, p. 121-129).

Con un perfil y sus indicadores como el anterior ya es posible clasificar las características de un alumno sobresaliente de acuerdo a las expresadas por la experiencia de los docentes. Siguiendo la recomendación de la PAAS para identificar a los alumnos sobresalientes se recurrió a datos de diferentes fuentes, tanto formales como informales, los test y las listas de chequeo, entre otras.

Categoría 6: Intervención Psicopedagógica en la PAAS

La intervención oportuna pretende fortalecer el desarrollo sensorial, motriz, emocional, social y cognoscitivo de los niños con necesidades educativas especiales, tan pronto como sea posible, ya que la intervención preventiva es a menudo más eficaz que las medidas de rehabilitación posteriores.

Los servicios de intervención oportuna se concentran en:

- La detección temprana de necesidades educativas especiales;
- La prevención de discapacidades o dificultades adicionales;
- La estimulación del desarrollo;
- La ayuda y el apoyo a las familias;

Actualmente, el sector educativo a través de la educación especial se está convirtiendo en el ámbito clave para tratar con estas dificultades. Asimismo, durante los últimos años, se han hecho importantes progresos en algunos países en términos de legislación y el derecho a la inclusión (OCDE, 2003).

Con la presente categoría de análisis se busca entender la intervención psicopedagógica considerando aspectos como los expuestos por la OCDE (2003), que sirvieron de guía para analizar la situación de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia en el marco de la escuela y el aula, a fin de proporcionar a futuro a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan la intervención educativa idónea para esta población escolar.

La intervención psicopedagógica, para conseguir los objetivos educativos de la PAAS deseados con los alumnos sobresalientes que tienen necesidades educativas especiales, buscó atender por igual a la familia, a la escuela y al medio en el que viven, dado que los aprendizajes, tanto deseables como diferentes, están condicionados por la influencia que estos tres agentes de culturización ejercen sobre ellos.

Hablar de alumnos sobresalientes implica dar una respuesta diferenciada por parte de la escuela para que estos alumnos puedan conseguir los fines educativos adecuados a su edad y capacidades, para superar esta situación educación especial a través de la PAAS proporcionaron la ayuda que cada alumno identificado necesitaba dentro del contexto educativo lo más normalizado posible. Se trató en definitiva, de dar alternativas eficaces o ajustes de la oferta educativa a las necesidades, contexto y posibilidades educativas de los alumnos sobresalientes que respondieran a sus demandas.

La intervención psicopedagógica para optimizar el rendimiento académico-educativo de los alumnos buscaba el comportamiento deseado de ayudar alumnos sobresalientes con necesidades educativas especiales, que se desarrollaron desde la familia, la escuela y el medio en que viven, ya que es ahí donde se aprenden, moldean y mantienen los comportamientos de los alumnos sobresalientes. Por tanto la intervención psicopedagógica propuesta en la PAAS para que fuera eficaz debió incidir sobre todos y cada uno de los agentes de las escuelas participantes.

La decisión sobre la conveniencia de promocionar y potenciar a los alumnos sobresalientes es una cuestión de largo alcance que exige una continua reflexión, la intervención psicopedagógica obligó el examen y validación de cada uno de las acciones y permitió trabajar con las valoraciones, decisiones e implicaciones así como las soluciones o determinaciones provisionales en cada uno de ellas. Se buscaron las variantes o métodos educativos más precisos, mientras se trabajó con el currículo y la actuación concreta del programa en función de las características de los alumnos y de los profesores. En los casos, no obstante, se hizo necesaria una mayor diferenciación del currículo, por ejemplo cuando se adecuaron las actividades a los distintos intereses de los alumnos de todo el grupo participante.

La principal característica de intervención psicopedagógica de la PAAS es de enriquecimiento áulico, escolar y extraescolar, considerando a nivel de intervención como el método adecuado. Consiste en cualquier actividad de aprendizaje que sustituya, suplemente o amplíe la instrucción o contenido escolar. Lo importante es que los contenidos adicionales

coincidan directamente con las capacidades y las necesidades del alumno sobresaliente, o con sus propias inclinaciones, cuando se trata de un tema de libre elección.

En este campo antes que lo económico o las facilidades materiales, se necesitó de gran iniciativa, creatividad y fantasía por parte de los participantes, junto con una buena preparación. Por parte de las autoridades de educación especial y regular una mayor flexibilidad para no obstaculizar las soluciones, quizá no tan convencionales, pero en todo caso apropiadas a las exigencias de los alumnos sobresalientes.

Es por tanto la intervención psicopedagógica a través del enriquecimiento el sistema que más posibilidades y alternativas ofreció para la atención de estos alumnos, con una programación realizada de acuerdo con las características de los casos identificados en el aula y además atendiendo a los intereses y características generales del grupo y la escuela donde se brindaron experiencias de aprendizaje que ampliaron, profundizaron y desarrollaron a fondo contenidos, asignaturas del programa regular. A través de esta categoría nos interesa compartir lo que fue relevante, favorable y/o desfavorable durante esta etapa de la PAAS.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Evaluación General del Caso 1

Se trata de un alumno de 8 años de edad que cursaba el tercer grado de primaria grupo "A", en escuela "Plinio Noguera Salazar", en Actopan, Hidalgo, identificado como alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia.¹

El caso se desarrolla en el contexto escolar de una escuela primaria que pertenece al Sector Escolar de educación Primaria 11, correspondiente a la Zona Escolar 158 del Municipio d Actopan, Hidalgo, con domicilio en Prolongación Altamirano S/N, colonia Aviación. Por el medio social en el que se ubica se considera una escuela urbana de concentración donde se atiende alumnos del medio urbano de Actopan así como de comunidades rurales cercanas, en el ciclo escolar 2003.-2004 tuvo una inscripción de 284 alumnos atendidos de primer a sexto grado, en un total de 10 grupos distribuidos de la siguiente forma: un primero, dos segundos, dos terceros, de cuartos, dos quintos y un sexto grados, atendidos por 10 profesores de grupo regular, un profese de educación física y un profesor de actividades artísticas, 3 personas administrativas, así como la directora del plantel.²

Los alumnos en su mayoría pertenecen a familias de clase trabajadora, dedicados a actividades del sector primario, secundario y sólo unos cuantos al sector terciario, sin embargo también existen padres de familia que se encuentran laborando en el vecino país del norte, y al frente de la familia se encuentra la madre, los tíos o los abuelos, lo que señalaron los profesores, origina serios problemas familiares que repercuten en la escuela.

El caso pertenece a una escuela que es integradora desde octubre de 1997 (8 años) y cuenta con el apoyo de la USAER Núm. 119, que atiende a tres escuelas de la misma zona escolar de Actopan, bajo la responsabilidad de un directora de educación especial, este apoyo a la escuela está cargo de dos maestras, la primera es iniciadora de este servicio y atiende el prime ciclo que es de primer a segundo grado, la segunda que inicia su servicio

¹ Por respeto a la identidad de los participantes sólo se presenta como caso núm. 1.

² Información obtenida en la base de datos del departamento de Estadística de SEPH (2003-2004).

en este ciclo escolar, atiende el segundo ciclo que es de tercer y cuarto grado, y en caso necesario atiende al tercer ciclo que corresponde a quinto y sexto grado. Durante el desarrollo de este estudio ambas maestras atendieron a 22 alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, motora, problemas de aprendizaje y por primera ocasión a la sobresaliencia.

Al inicio del ciclo escolar 2003-2004, la escuela identificó a un alumna con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia para ser inscrita de preescolar a segundo grado de primaria, con una edad de 5 años, la respuesta por parte de la escuela fue que la familia se dirigiera al Departamento de Control Escolar del Instituto Hidalguense de Educación donde se realizaría una evaluación para considerar si la niña podría ser inscrita o no en primaria.³

Esto originó preocupación en las maestras de apoyo, quiénes se preguntaron ¿qué hacer en esos casos?, al mismo tiempo de realizada la detección de la alumna a la que "aceleraron", llegó la invitación del Departamento de Educación Especial a participar en el curso de capacitación, para la atención del alumno sobresaliente, al cual acude la maestra responsable del segundo ciclo, para adquirir los elementos teórico metodológicos que les permitieran brindar a los alumnos una atención y apoyo adecuados.

Después de la capacitación, la maestra dio inicio en su escuela al proceso de identificación de alumnos y alumnas con sobresaliencia, encontrando que la alumna detectada no reunía las características necesarias para considerarlo como sobresaliente, sino que ella había sido altamente estimulada por sus padres y maestros. Sin embargo, al aplicarse los instrumentos de diagnóstico fue posible la identificación del caso núm. 1 que si cubría el perfil de alumno sobresaliente, llevándose a cabo en su grupo las actividades de la Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes (PAAS) que a continuación se detallan desde el principio de la misma hasta su conclusión.

Previa a la capacitación de la maestra USAER, su directora, y la supervisora de educación especial asistieron al curso (primera fase) de capacitación denominada: "Discapacidades, Autismo y Sobresaliencia", en noviembre de 2003, en el cual se indicó que

³ Es esta una práctica muy generalizada de nuestro Sistema Educativo, cuando existen niños precoces que leen, escriben y/o realizan operaciones matemáticas básicas, los padres solicitan que se inscriban a cursos posteriores o bien modifican sus actas de nacimiento con más edad para ser aceptados ya que la norma establece que para ingresar a primer grado de primaria deben contar con seis años de edad cumplidos, lo que origina vicios arraigados que afectan a los alumnos, una vez evaluados por el Departamento de Control Escolar, los niños son inscritos a primer grado, sin que se tenga una continuidad o seguimiento de estos casos

a partir de diciembre de 2003 se capacitaría a un maestro de apoyo por la USAER, iniciándose así, el desarrollo de la PAAS en su primera fase.

El caso es presentado en las categorías encontradas una vez hecha la triangulación de los resultados obtenidos a través del cuestionario diagnóstico, las observaciones y entrevistas.

Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la Diversidad

Descripción general de los participantes	Sistema valorativo	Decisiones e implicaciones
<p>Se trata del grupo de directivos de educación especial que participaron en la capacitación del curso: "Autismo, Discapacidad y Sobresalencia", ellos van a ser los administradores quienes determinan la aplicación de la PAAS, y de su participación y decisión se identifica el primer caso. En esta categoría se incluye al grupo de 21 maestros de USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) participantes al curso de capacitación (segunda fase): "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes" (PAAS), durante 4 sesiones en enero de 2003 en Pachuca, Hgo., participando la maestra USAER del caso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes • Compete a todos los agentes educativos estar involucrados, por esta razón hemos creado la Red Estatal de Integración Educativa, con la idea de atención a la diversidad educativa. • Nuestro trabajo es el de atender la diversidad, evitar la exclusión. • En un grupo hay diversidad de alumnos, la exclusión consiste en no entender dichas necesidades, en tener estigmas, lo que debemos hacer es no estigmatizar a los alumnos. • Cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales o con problemas, concientizamos sobre los principios básicos de la integración educativa, al igual que 	<ul style="list-style-type: none"> • La población es tan diversa que a quien le vamos a dar prioridad, recuerden que los maestros de apoyo (USAER), deben tener una situación compartida en el aula, deben ser claros desde su inicio, capacitando, siendo colaborativos con el maestro de grupo regular, es importante el trabajo con padres de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo con discapacidad, sino con alumnos realmente con necesidades educativas especiales. • Debemos tener presente en todas nuestras acciones la integración educativa, y que ésta comprende desde las distintas discapacidades hasta la sobresalencia. • Debemos rescatar la realidad cercana ¿qué nos dice?, que los maestros son una parte importante para este asunto, su preparación profesional, pero ante esto el problema mayor que enfrenta el maestro para atenderla diversidad es el gran número de alumnos que atiende. • Ante todos los problemas de los

	<p>la integración, la sectorización, individualización de la enseñanza, debemos crear conciencia de que el alumno con necesidades educativas especiales necesita de contextos, contextos favorables, ante estos alumnos pensamos: ¿dónde se encuentran mejor?, en escuelas especiales o en escuelas regulares, en cuanto a la concepción de sus diferencias, en cuanto a la calidad de su educación, en cuanto al ambiente social. Porque debemos buscar la normalización para ellos, el concepto de normalización a nivel internacional y nacional se trata desde 1988, en las diferentes declaraciones de la ONU (Organización de Naciones Unidas) y de los acuerdos de Salamanca, hasta la actual integración educativa, donde uno de los principios básicos es la normalización, que es la base para iniciarla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La integración educativa surge a través de una política internacional que centra su atención en el respeto a la diversidad, en nuestro país fue retomada como una estrategia que brinda las mismas oportunidades a los sujetos de acceder a un currículo básico, con apoyo institucional de educación especial, en ámbitos normalizadores a fin de propiciar un proceso que 	<p>alumnos, no se pueden hacer muchas escuelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El maestro debe estar formado desde las escuelas normales para que sean inclusivos, es decir tener la apertura de aceptar niños por debajo de la norma y por arriba de la norma. • Debemos generar escuelas inclusivas. • Es un aspecto de la formación del maestro, para atender a la diversidad, en esta atención (y les pregunta) ¿qué rol juegan los docentes? • El papel del maestro es importante para conocer a sus alumnos y hacer adecuaciones para ellos • Entonces debemos atender más las habilidades y capacidades de cada individuo. • Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular, se trata de que descubran más niños con creatividad, ¿pero cómo los descubrimos? • Debemos ofertar más, considerar la diversidad para atender a los sobresalientes • Tenemos que actuar de manera innovadora, observen de acuerdo a la persona, al desarrollo de su
--	---	--

-	<p>incida en lo familiar, social y laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La integración educativa, para algunos maestros de las escuelas integradoras, aún no participan, aún las que se dicen integradoras, falta mucho por hacer, aunque ya está establecido de 1999 a la fecha, ¡no hemos impactado en las escuelas regulares!. • Ante las acciones de atender a alumnos con necesidades educativas especiales, es dar vida a los principios filosóficos de la educación especial, poco a poco se han incluido en las escuelas a maestros de apoyo para descubrir las potencialidades de todos los alumnos. • El docente es fundamental para este asunto, hay distintos actores, necesitamos maestros educadores de la diversidad y del rescate de la diversidad, que estén conscientes del juego de los actores, porque esos maestros de educación especial son el eslabón perdido de la educación, de la educación para todos, no es que sea algo difícil. no es algo imposible, lo que necesitamos es que conceptualicemos las necesidades educativas especiales. • Ya tenemos cuatro años, ¿qué avances hemos tenido?, el grueso de la sociedad todavía los ignora, para que la integración educativa 	<p>potencialidad, a su área de desempeño humano y el contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Ya entendimos!, no es sobresaliente en todo, puede ser sólo en un área. • No se trata de genios que requieran otro tipo de atención, porque la institución y los docentes no estarían capacitados para atenderlos". • Es el momento de que se realice la atención especial de estos alumnos, existe la relación que conlleva el desarrollo de potencialidades del alumnado y de sus áreas de desempeño humano. • Debemos rescatar la realidad cercana, ¿Qué nos dice?, que los maestros son una parte importante para este asunto, su preparación profesional, pero ante esto el problema mayor que enfrenta es el número de alumnos que atiende.
---	--	--

	<p>impacte debemos insistir en la actualización y formación docente, porque aún nos falta mucha información y formación, porque hay escuelas que todavía desintegra, en algunas escuelas todavía no hay participación <i>de</i> los maestros". "Según opiniones de maestros que han participado en cursos sobre integración educativa que hemos impartido, en una escuela primaria de Pachuca, que es muy excluyente y selectiva, no permitieron la entrada del servicio de educación especial, USAER".</p> <ul style="list-style-type: none"> • En educación especial somos pocos para toda la demanda. • La escuela que si es integradora tiene quién la avala y son los padres de familia que apoyan e impulsan la integración educativa, pero realmente ¿qué tanto es una escuela integradora? 	
--	--	--

1. Descripción general de los participantes

Se trata del grupo de directivos de educación especial que participaron en la capacitación del curso: "Autismo, Discapacidad y Sobresalencia" implicados en el caso 1, ellos van a ser los administradores quienes determinan la aplicación de la PAAS, y de su participación y decisión se identifica el primer caso. En esta categoría se incluye al grupo de 21 maestros de USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) participantes al curso de capacitación (segunda fase): "Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes" (PAAS), durante 4 sesiones en enero de 2003 en Pachuca, Hgo., participando la maestra USAER del caso.

2. Sistema valorativo

La capacitación estuvo a cargo de una asesora técnica de educación especial que inicia el curso haciendo referencia al futuro de la educación especial para lograr escuelas inclusivas, que es una de las metas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que textualmente lo establece así: "Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes" (SEP, 2002, p. 39).

Destacando entre los asistentes que es responsabilidad de los involucrados garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica y la red, cuenten con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

Durante el desarrollo de la capacitación fueron surgiendo importantes opiniones que permitieron conocer sobre la realidad que se genera y enfrentan los actores ante el proceso de la integración educativa.⁴

La conductora (SA) inició cuestionando a los participantes: ¿Por qué el sentido de la integración educativa es muy amplio?, y comentó: "Compete a todos los agentes educativos estar involucrados".

Ante los anteriores planteamientos los integrantes del grupo comentaron:

(DEE1): "Nuestro trabajo es el de atender la diversidad, evitar la exclusión".

(SEE1): "En un grupo hay diversidad de alumnos, la exclusión consiste en no entender dichas necesidades, en tener estigmas, lo que debemos hacer es no estigmatizar a los alumnos".

Se pudo apreciar que existen nociones entre los asistentes de que en todo grupo escolar existe la diversidad, pero que cuando es apreciada por los profesores como "alguien diferente", origina etiquetas o estigmas que dañan seriamente al alumno, originando exclusión.

⁴ Las abreviaturas utilizadas en el registro de observaciones se interpretan de la siguiente manera (SA) Asesor Técnico Pedagógico, Conductor de la Capacitación (SEE1) Supervisor de Educación Especial Número de Participación, (ATZ1) Apoyo Técnico de Zona Número de Participación, (DEE1) Director de Educación Especial Número de Participación, (RIE1) Red de Integración Educativa Número de Participación

Razón que llevó a considerar que en el grupo escolar existen alumnos que por sus características presentan necesidades educativas especiales, al respecto otro participante al curso dio a conocer algunas ideas a las que llegaron una vez que analizaron en equipo el asunto:

(RIE1): "Cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales o con problemas, concientizamos sobre los principios básicos de la integración educativa, al igual que la integración, la sectorización, individualización de la enseñanza, debemos crear conciencia de que el alumno con necesidades educativas especiales necesita de contextos, contextos favorables, ante estos alumnos pensamos: ¿dónde se encuentran mejor?, en escuelas especiales o en escuelas regulares; en cuanto a la concepción de sus diferencias; en cuanto a la calidad de su educación; en cuanto al ambiente social. Porque debemos buscar la normalización para ellos, el concepto de normalización a nivel internacional y nacional se trata desde 1988, en las diferentes declaraciones de la ONU (Organización de Naciones Unidas) y de los acuerdos de Salamanca, hasta la actual integración educativa, donde uno de los principios básicos es la normalización, que es la base para iniciarla".

Como se aprecia en la anterior observación existió entre los participantes el principio de la importancia que tiene el contexto escolar para los alumnos donde se llevan a cabo las acciones de integración educativa, así como el conocimiento de las políticas educativas de donde se han derivado las acciones, lo que implica que tienen interiorizados los principios filosóficos y políticos de su función, otro participante lo ratificó cuando expresó:

(ATZ1): "La integración educativa surge a través de una política internacional que centra su atención en el respeto a la diversidad, en nuestro país fue retomada como una estrategia que brinda las mismas oportunidades a los sujetos de acceder a un currículo básico, con apoyo institucional de educación especial, en ámbitos normalizadores a fin de propiciar un proceso que incida en lo familiar, social y laboral".

El colectivo de participantes al menos desde el discurso tuvo una clara apuesta innovadora de los aspectos organizativos e institucionales de la integración educativa, como responsables de la administración escolar que son, pero consideran que aún existen en la realidad de las escuelas muchos obstáculos para llevarla a cabo, y de acuerdo a sus experiencias comentaron:

(RIE2): "La integración educativa, para algunos maestros de las escuelas integradoras, aún no participan, aún las que se dicen integradoras, falta mucho por hacer, aunque ya está establecido de 1999 a la fecha, ¿no hemos impactado en las escuelas regulares!".

Otra opinión sobre el asunto fue:

(G2): "Ante las acciones de atender la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, es dar vida a los principios filosóficos de la educación especial, poco a poco se han incluido en las escuelas a maestros de apoyo para descubrir las potencialidades de todos los alumnos".

Este aspecto toca un punto clave de la integración educativa que es la incorporación de un maestro de educación especial a la escuela regular y que viene a ser uno de los principios de innovación, al permitir la llegada de nuevos alumnos y maestros al grupo regular. Ante este hecho un participante opinó:

(SEE2): "El docente es fundamental para este asunto, hay distintos actores, necesitamos maestros educadores de la diversidad y del rescate de la diversidad, que estén conscientes del juego de los actores, porque esos maestros de educación especial son el eslabón perdido de la educación, de la educación para todos, no es que sea algo difícil, no es algo imposible, lo que necesitamos es que conceptualicemos las necesidades educativas especiales".

Sobre el impacto que la incorporación de educación especial ha tenido en las escuelas regulares, los asistentes continuaron narrando sus experiencias:

(DEE2): "Ya tenemos cuatro años, ¿qué avances hemos tenido?, el grueso de la sociedad todavía los ignora, para que la integración educativa impacte debemos insistir en la actualización y formación docente, porque aún nos falta mucha información y formación, porque hay escuelas que todavía desintegran, en algunas escuelas todavía no hay participación de los maestros".

Como puede apreciarse el proceso de integración educativa ha sido difícil, y sin el apoyo de los profesores de educación regular es aún más complicado, el personal de educación especial lleva la gran responsabilidad de orientarlos y de realizar un trabajo de equipo con ellos, así como de autoridades, padres de familia y de los alumnos en general.

Ante este nuevo reto que implica la atención de alumnos sobresalientes, surgen las primeras reacciones, que origina un conflicto entre los maestros USAER participantes en el curso de capacitación (segunda fase), quienes dicen sentirse responsables directos de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La coordinadora del curso enfatiza que la función de ellos debe ser diferente a la que están desarrollando, ahora deben ser asesores y apoyos al maestro de grupo regularlo cual implica reordenar las actividades que han estado cumpliendo. Este cambio que se ha venido gestando en forma paulatina, desde su incorporación a la escuela regular como aulas de apoyo, los conducirá a obtener un rol propio dentro de las escuelas integradoras. Ante esta nueva PAAS los maestros y maestras USAER comentan sus experiencias sobre el proceso de integración del sistema de educación especial y de educación regular.

Sobre este proceso de integración educativa la maestra de educación especial (MEE1) comenta:

"Según opiniones de maestros que han participado en cursos sobre integración educativa que hemos impartido, en una escuela primaria de Pachuca, que es muy excluyente y selectiva, no permitieron la entrada del servicio de educación especial, USAER".

Para la población educativa con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, su aceptación en la educación regular origina en ciertas instituciones excluyentes su no aceptación debido a la falta de información y formación sobre este proceso educativo, además, se comenta por parte de otro docente que (MEE2):⁵

"En educación especial somos pocos para toda la demanda".

Sin embargo se aprecia que este servicio educativo se enfrenta con una gran demanda, y en el caso de las escuelas que ya son integradoras, los asistentes al curso manifiestan:

(MEE3): "La escuela que si es integradora tiene quién la avala y son los padres de familia que apoyan e impulsan la integración educativa, pero realmente ¿qué tanto es una escuela integradora?".

El asunto de acceso de educación especial a las escuelas regulares es sin duda el primer gran reto que enfrenta este servicio al percibirse en ellas la exclusión, y una vez dentro de la escuela integradora los retos de toda índole continúan entre ellos: rechazo al servicio, ignorancia del mismo, resistencia a los cambios, falta de todo tipo de recursos, saturación de actividades para el maestro de apoyo. El logro que han se ha debido en gran medida gracias a los padres de familia.

⁵ En este apartado las iniciales para identificar a los participantes son las siguientes: (MEE1), maestro de educación especial participante 1, (SA): asesora técnico de educación especial y capacitadora del curso; (RO): asesora técnica de educación especial y capacitadora del curso; (MA): apoyo técnico de zona y conductora del curso; (EMEE1): equipo de maestros de educación especial y número de participación, (PAAS): Propuesta para la Atención de Alumnos Sobresalientes

3. Decisiones e implicaciones

Los servicios de apoyo de educación especial deben brindar atención a las escuelas participantes en el proceso de integración educativa, por lo tanto es necesario contar con un diagnóstico preciso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas regulares, y servicios como el de USAER, deben ser flexibles y adaptarse a la demanda real de las escuelas y para ello deben contar con la participación decidida de las autoridades educativas especialmente de los responsables de la educación básica, así como de maestros de la escuela, familia y los docentes de educación especial.

En este proceso un papel determinante lo tienen los maestros de apoyo, que con su labor son los ejecutores directos de la integración educativa como lo reconoce la conductora (SA):

"La población es tan diversa que a quién le vamos a dar prioridad, recuerden que los maestros de apoyo (USAER), deben tener una situación compartida en el aula, deben ser claros desde su inicio, capacitando, siendo colaborativos con el maestro de grupo regular, es importante el trabajo con padres de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo con discapacidad, sino con alumnos realmente con necesidades educativas especiales".

Sobre las funciones del maestro de apoyo y su participación en la integración educativa la conductora (SA) hizo saber: "Debemos tener presente en todas nuestras acciones la integración educativa, y que ésta comprende desde las distintas discapacidades hasta la sobresaliencia"

Ante el señalamiento una persona del grupo agrega:

(SEE4): "Debemos rescatar la realidad cercana ¿qué nos dice?, que los maestros son una parte importante para este asunto, su preparación profesional, pero ante esto el problema mayor que enfrenta el maestro para atender la diversidad es el gran número de alumnos que atiende"

Apreciamos en esta primera fase de capacitación que el tema de la integración educativa es un asunto complejo que ha representado todo un reto para educación especial pasar a ser parte de la educación regular y que a través de las valoraciones y las decisiones que han asumido se pueden apreciar los logros y fracasos.

Para continuar con este caso parece oportuno recordar a Gerda Hanko (1993) cuando señala:

"Mirando hacia atrás, a la década inmediata a post Warnock, vemos que uno de los rasgos más sobresalientes es el cambio producido en las funciones de los especialistas en necesidades educativas especiales, que pasan de un trabajo terapéutico con los niños, al trabajo con los profesores" (p. 167).

En esta sencilla y a la vez compleja transformación reside una de las claves fundamentales del éxito o fracaso del proceso de integración educativa, así como de sus posibilidades de evolución hacia una escuela comprensiva y/o inclusiva. El compromiso, el impulso, la formación y, en consecuencia la acción de los profesores en un elemento determinante de los procesos que vayan desarrollándose en la respuesta a las necesidades del alumnado en general y no sólo del sobresaliente.

Ante la transición que implica la integración educativa y sobre el hecho de atender ahora una diversidad más como es la sobresalencia, las decisiones y valoraciones de lo que deben hacer los directivos y la red de integración educativa manifestaron:

(SEE13): "Ante todos los problemas de los alumnos, no se pueden hacer muchas escuelas".

(DEE14): "El maestro debe estar formado desde las escuelas normales para que sean inclusivos, es decir tener la apertura de aceptar niños por debajo de la norma y por arriba de la norma".

Sobre la idea de norma en el capítulo de diversidad se hace un amplio análisis del tema escrito por Gimeno Sacristán.

Otra persona más comentó:

(ATZ10): "Debemos generar escuelas inclusivas".

La conductora (SA) dijo: "Es un aspecto de la formación del maestro, para atender a la diversidad, en esta atención (y les pregunta) ¿qué rol juegan los docentes?".

(SEE1): "El papel del maestro es importante para conocer a sus alumnos y hacer adecuaciones para ellos"

Se reinicia la polémica e intervienen otros docentes:

(SEE10): "Entonces debemos atender más las habilidades y capacidades de cada individuo".

El grupo manifestó que es todo un reto al que se enfrentan estos niños y una persona señaló:

(ATZ1): "Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular, se trata de que descubran más niños con creatividad, ¿pero cómo los descubrimos?".

(DEE15) Intervino alguien nuevamente: "Debemos ofertar más, considerar la diversidad para atender a los sobresalientes"

Ante las distintas opiniones la asesora subrayó:

(SA): "Tenemos que actuar de manera innovadora, observen de acuerdo a la persona, al desarrollo de su potencialidad, a su área de desempeño humano y el contexto".

El grupo Hegó a momentos claves de la capacitación donde se apreció que la atención del alumno sobresaliente se debe situar dentro de una serie de factores que permitan su desarrollo, lo que cobra importancia en esta parte de las observaciones pues se da el valor que tiene el contexto para su futura atención.

(RIE9): "¡Ya entendimos!, no es sobresaliente en todo, puede ser sólo en un área".

(SA): "No se trata de genios que requieran otro tipo de atención, porque la institución y los docentes no estarían capacitados para atenderlos".

Por lo que el grupo en general coincidió que es tiempo ya de actuar.

(RIE5): "Es el momento de que se realice la atención especial de estos alumnos, existe la relación que conlleva el desarrollo de potencialidades del alumnado y de sus áreas de desempeño humano".

(SEE4): "Debemos rescatar la realidad cercana, ¿Qué nos dice?, que los maestros son una parte importante para este asunto, su preparación profesional, pero ante esto el problema mayor que enfrenta es el número de alumnos que atiende".

La opinión nos indica lo que consideraron un obstáculo para llevar a cabo programas de innovación, que es el número de alumnos por grupo, sin que esto sea una razón determinante para innovar la práctica educativa.

Categoría 2: Formación y Capacitación Docente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Ante la urgente necesidad que implica la integración educativa, ésta debe acompañarse de la capacitación de los administradores educativos, por ello la asistencia de los integrantes de la RED de Integración Educativa que está conformado por un representante de los niveles educativos y programas del Sistema Educativo en Hidalgo y de los directivos de educación especial, quienes son los que habrán de tomar importantes decisiones para el futuro educativo de la integración educativa y lo que ello implica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición, compromiso, dinámicos, hacer uso de diversos materiales, técnicas y estrategias, creativos, investigadores, innovadores, tener disposición para el trabajo en equipo, hacer uso de valores, actitud positiva y propositiva, apertura para la capacitación y actualización, relacionar la teoría con la práctica • Los directores obstaculizan las innovaciones, se debe tener un círculo de supervisores, asesores para el acompañamiento y estudio de este asunto • Comprometidos, observadores, dinámicos, propositivos, analíticos, tolerante, organizado, creativo, con disposición, respetuoso, investigador, habilidades interpersonales, responsable, conciencia humanista. • Conocimiento sobre el tema. sensibilización, líder académico para orientar y sugerir, organizado, creativo, propositivo • Son temas importantes pero en la realidad no es posible sólo queda en "debe ser", el supervisor lleva una regulación del trabajo de los maestros y lo que ellos necesitan es "déjame ser", porque influ- 	<ul style="list-style-type: none"> • Ante todos los problemas de los alumnos no se pueden hacer muchas escuelas • El maestro debe estar formado desde las escuelas normales para que sean inclusivas, es decir tener la apertura de aceptar niños por debajo de la norma y por arriba de la norma • Es un aspecto de la formación del maestro para atender a la diversidad, en esta atención, ¿qué rol juegan los docentes? • El papel del maestro es importante conocer a sus alumnos y hacer adecuaciones curriculares para ellos

	ye su personalidad en ellos <ul style="list-style-type: none"> • Disposición, compromiso, responsable, creativo, que tenga alta autoestima 	
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

Ante la urgente necesidad que implica la integración educativa debe acompañarse de la capacitación de los administradores educativos, por ello la asistencia de los integrantes de la RED de Integración Educativa que está conformado por un representante de los niveles educativos y programas del Sistema Educativo en Hidalgo y de los directivos de educación especial quienes son los que habrán de tomar importantes decisiones para el futuro educativo de la integración educativa y lo que ello implica.

2. Sistema valorativo

Sobre las características que debe tener el docente que participe en la integración educativa, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales el equipo integrado por la Red de Integración Educativa enlistó las siguientes cualidades:

(RÍE) "Disposición, compromiso, dinámicos, hacer uso de diversos materiales, técnicas y estrategias, creativos, investigadores, innovadores, tener disposición para el trabajo en equipo, hacer uso de valores, actitud positiva y prepositiva, apertura para la capacitación y actualización, relacionar la teoría con la práctica".

Sin embargo un maestro comentó que para realizarlo hay obstáculos, entre ellos: (ATZ2): "Los directores obstaculizan las innovaciones, se debe tener un círculo de supervisores, asesores para el acompañamiento y estudio de este asunto".

El equipo integrado por directores responde que no habría obstáculos si los maestros tuvieran las siguientes características:

(DEE): "Comprometidos, observadores, dinámicos, propositivos, analíticos, tolerante, organizado, creativo, con disposición, respetuoso, investigador, habilidades interpersonales, responsable, conciencia humanista".

El equipo integrado por los supervisores insiste que se requieren otras características más:

(SEE): "Conocimiento sobre el tema, sensibilización, líder académico para orientar y sugerir, organizado, creativo, propositivo".

Una persona del grupo expresó:

(ATZ8): "Son temas importantes pero en la realidad no es posible sólo queda en "debe ser", el supervisor lleva una regulación del trabajo de los maestros y lo que ellos necesitan es "déjame ser", porque influye su personalidad en ellos".

El equipo integrado por los asesores técnicos mencionó que faltan otras características: (ATZ1): "Disposición, compromiso, responsable, creativo, que tenga alta autoestima".

El problema ya es difícil desde el momento en que se intenta presentar un perfil del "profesor ideal" apropiado para atender las necesidades educativas especiales. Algunos autores llaman la atención sobre el hecho de las características de los profesores que estarán influidas, esencialmente, por dos tipos de factores: en primer lugar, el proceso de selección que incluirá la decisión de la persona de recibir nuevos conocimientos como profesor y su formación continua a nivel profesional; y en segundo lugar, los efectos de los diferentes cursos de actualización a los que el profesorado estuviera sujeto.

Al continuar con el análisis de las opiniones de los grupos de directores, docentes, asesores técnicos y supervisores y de la Red, se pudo observar la gran diferencia de respuestas entre los distintos equipos, que permitió analizar algunos factores de la organización y gestión que de acuerdo a sus funciones repercuten en el desarrollo de la atención educativa del alumno con necesidades educativas especiales.

Como en todo proyecto de innovación la implicación del equipo directivo y el estilo o grado de coordinación entre el profesorado son elementos básicos para articular una respuesta a las dificultades que presenta la atención educativa del alumno sobresaliente y en general de la escuela diversa.

Un aspecto interesante es la implicación del equipo directivo y la Red, según la opinión de los maestros participantes al curso existen dos tipos de directivos, lo que se implican y los que no lo hacen, o bien que unas ocasiones mantienen conductas más implicativas y otras veces menos.

Un análisis diferencial, se aprecia en la visión que tienen los profesores sobre las características que debe reunir el maestro del niño con necesidades educativas especiales, que al igual que ocurre con la conceptualización que tienen del alumno sobresaliente, está

muy influida por su cultura escolar.

Además, existe una diferencia de gran significatividad cuantitativa y cualitativa entre las apreciaciones del profesorado que son maestros de apoyo en servicio y la de los componentes de los equipos directivos.

Así se pone de manifiesto, al analizar las valoraciones de los directivos ante el enunciado que decía ¿qué características requiere un maestro que atienda alumnos sobresalientes?, la respuesta de los directivos fue simple y de sentido común.

Lo que permitió conocer la óptica singular del equipo directivo de educación especial que labora en el estado de Hidalgo, y como al contrastarlas con las observaciones hechas por los maestros de apoyo, que están implicados en las escuelas, son mucho más sensibles a las necesidades de coordinación para decidir como atender al alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia o a otra necesidad, o al menos valoran de forma significativa sobre las características que ellos deben reunir como lo veremos en el apartado de formación del docente USAER.

3. Decisiones e implicaciones

Al analizar este apartado parece oportuno retomar a Gerda Hanco (1993, p. 167), cuando decía que "mirando hacia atrás, a la década inmediata a post- Warnock, vemos que uno de los rasgos más sobresalientes es el cambio producido en las funciones de los especialistas en necesidades educativas especiales, que pasan de un trabajo terapéutico con los niños, al trabajo con los profesores". En esa sencilla y a la vez compleja transformación reside una de las claves fundamentales del éxito o fracaso del proceso de integración educativa, así como de sus posibilidades de evolución hacia una escuela comprensiva y/o inclusiva. El compromiso, el impulso, la formación y, en consecuencia la acción del profesorado es un elemento determinante de los procesos que vayan desarrollándose en la respuesta a las necesidades del alumnado en general y no sólo del sobresaliente.

Ante esta transición de las funciones del maestro de apoyo requerida para el proceso de la integración educativa se hicieron los siguientes comentarios por parte de los participantes al curso de capacitación:

(DEE20): "Ante todos los problemas de los alumnos no se pueden hacer muchas escuelas".

(DEE3) "El maestro debe estar formado desde las escuelas normales para que sean inclusivas, es decir tener la apertura de aceptar niños por debajo de la norma y por arriba de la norma".

La conductora (SA) señaló:

"Es un aspecto de la formación del maestro para atender a la diversidad, en esta atención, ¿qué rol juegan los docentes?".

La participación del grupo sobre el asunto fue en relación al nuevo papel del maestro de apoyo:

(SEE5): "El papel del maestro es importante conocer a sus alumnos y hacer adecuaciones curriculares para ellos".

Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Se trata nuevamente del cuerpo de directivos y de la Red de Integración Educativa asistentes a la capacitación en su primera fase, otro tema que cobró relevancia entre ellos fue el de necesidades educativas especiales, el cómo las valoran y las decisiones que se toman al respecto es lo que ocupa este caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tanto conocer más nos permite conceptualizar lo que leímos de necesidades educativas especiales?, ¿debemos reconsiderar ahora de manera holística y ecológica todo el panorama?, nuestra función es buscar al sujeto en ese entorno dinámico, apoyarlo con recursos diferenciados para que pueda ser menos su necesidad • Las necesidades educativas especiales son las necesidades de ciertos apoyos, diferentes apoyos que requiere el sujeto para acceder a algo, niños que tienen diferentes estilos de cómo aprender • En la muestra de habilidades, cada uno tiene necesidades diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y actualización docente: donde deben adquirir mayores elementos teóricos para la atención de las necesidades educativas especiales; adquirir más y mejores conocimientos teórico/ metodológicos sobre las necesidades educativas especiales • Intervención psicopedagógica: buscar alternativas de intervención para las distintas necesidades educativas especiales; lograr la atención a las discapacidades enfatizando la praxis y el sentido común; atender a las necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad y sin

	<p>que requieren más o menos apoyo, tenemos diferencias y debemos notar las diferencias para acciones al problema, es decir tiene que ver en relación con los demás sujetos, así como las diferencias individuales</p>	<p>ponerlas en práctica en los grupos; adquirir estrategias de intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las formas de pensar: resignificar las necesidades educativas especiales; lograr reconceptualizar los términos de discapacidad, necesidades educativas especiales, integración educativa, lo que ayudará a reducir los índices de alumnos con necesidades educativas especiales • Si analizamos cada uno de los tres apartados, ¿qué les corresponde hacer a cada uno para que la integración se lleve a cabo?, consideren que se debe trascender para lograr de la sola inserción una integración real, cómo podemos recurrir a instancias que te puedan ayudar, cómo lograr la sensibilización en los maestros de grupo regular, su concientización sobre la diversidad, el convencimiento, ¡si cuesta mucho, pero se logra! • El personal de la escuela regular y de educación especial deben contar con los elementos necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y alumnas integrados • De acuerdo a lo que hemos leído hoy, no hemos atendido apropiadamente a los niños sobresalientes
--	--	---

	-	<p>tes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen falsas concepciones de lo que realmente son las características de un alumno sobresaliente, existen falsas concepciones de lo que realmente son las características de un alumno sobresaliente • Debemos preocuparnos por el alumno, porque ¿sus capacidades le permiten salir solo? • ¡No bloquearlos, el maestro lo relega, no le permite ser, hay rivalidad entre el alumno y el maestro! • Debemos considerar la importancia de la imaginación de estos alumnos, Renzulli considera lo productivo, es toda una empresa, debemos cuidar los aspectos axiológicos, porque es común que como maestro ¡no lo entiendo ni lo atiendo! • Por ello si observan la PAAS, hemos considerado que la identificación inicie de la práctica cotidiana del maestro con su grupo y para ello debe usar la observación y la entrevista, y así, y considerar al final los tests que requieren de la intervención del equipo multidisciplinar de la USAER
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

Se trata nuevamente del cuerpo de directivos y de la Red de Integración Educativa asistentes a la capacitación en su primera fase, otro tema que cobró relevancia entre ellos fue el de necesidades educativas especiales, el cómo las valoran y las decisiones que se toman al respecto es lo que ocupa este caso.

2. Sistema valorativo

Sobre este asunto consideran los directivos que en la práctica educativa aún se debe considerar realmente a que se refieren cuando se habla de necesidades educativas especiales y qué alumnos las presentan.

El tema surgió cuando la conductora del curso les planteó:

(SA): "¿Qué tanto conocer más nos permite conceptualizar lo que leímos de necesidades educativas especiales?, ¿debemos reconsiderar ahora de manera holística y ecológica todo el panorama?, nuestra función es buscar al sujeto en ese entorno dinámico, apoyarlo con recursos diferenciados para que pueda ser menos su necesidad".

Desde la PAAS el concepto propone que dentro del grupo deben verse de manera total y dinámica las necesidades educativas especiales como parte inherente de todo grupo escolar y de la participación de la educación especial en la identificación y atención de las necesidades educativas especiales.

Un participante del grupo manifestó:

(RÍE3): "Las necesidades educativas especiales son las necesidades de ciertos apoyos, diferentes apoyos que requiere el sujeto para acceder a algo, niños que tienen diferentes estilos de cómo aprender".

Otro docente agregó:

(SEE2): "En la muestra de habilidades, cada uno tiene necesidades diferentes que requieren más o menos apoyo, tenemos diferencias y debemos notar las diferencias para acciones al problema, es decir tiene que ver en relación con los demás sujetos, así como las diferencias individuales".

La conceptualización que el participante hace, muestra que a través de su experiencia se enriquece el concepto inicial de donde partió la PAAS, donde se manifiestan importantes elementos de las necesidades educativas especiales como el que pueden ser múltiples, es

claro que su idea ha partido de los fundamentos filosóficos de la integración educativa y que son clave de la formación y actualización del personal que labora en educación especial, y que aún falta trascender en los maestro de grupo regular.

3. Decisiones e implicaciones

Los asistentes al curso de capacitación consideraron importantes las acciones que habrán de realizar para atender a la diversidad y las necesidades educativas especiales, y entre otras, resulta interesante la exposición que hace un representante (DEE5) del equipo de directores al considerar que para llevar a cabo los propósitos de la integración educativa se requiere:

1. "Formación y actualización docente: donde deben adquirir mayores elementos teóricos para la atención de las necesidades educativas especiales; adquirir más y mejores conocimientos teórico/metodológicos sobre las necesidades educativas especiales".
- 2."Intervención psicopedagógica: buscar alternativas de intervención para las distintas necesidades educativas especiales; lograr la atención a las discapacidades enfatizando la praxis y el sentido común; atender a las necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad y sin discapacidad; implementar estrategias y ponerlas en práctica en los grupos; adquirir estrategias de intervención".
- 3."Cambios en las formas de pensar: resignificar las necesidades educativas especiales; lograr reconceptualizar los términos de discapacidad, necesidades educativas especiales, integración educativa, lo que ayudará a reducir los índices de alumnos con necesidades educativas especiales".

Aunque en este análisis destaca las condiciones que son esenciales para la educación y que parecen apoyar ese desarrollo, la experiencia muestra que tales acciones no se efectúan en las escuelas si no existe disposición o si no se cuenta con condiciones mínimas que posibiliten su desarrollo.

Ante la polémica que surge en el grupo cuando se presenta por parte del equipo participante las anteriores condiciones, la asesora tomó la palabra:

(SA): "Si analizamos cada uno de los tres apartados, ¿qué les corresponde hacer a cada uno para que la integración se lleve a cabo?, consideren que se debe trascender para lograr de la sola inserción una integración real, cómo podemos recurrir a instancias que te puedan ayudar, cómo lograr la sensibilización en los maestros de

grupo regulan su concientización sobre la diversidad, el convencimiento, ¡si cuesta mucho, pero se logra!".

La asesora solicitó al grupo que reflexionara sobre los contenidos del Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración educativa, que en su apartado de actualización del personal considera:

"El personal de la escuela regular y de educación especial deben contar con los elementos necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos y alumnas integrados" (SEP, 2002, p. 339).

Por lo tanto, es imprescindible que a la par se ofrezcan opciones de actualización a todo personal directivo y docente de las distintas modalidades a donde asisten niños y niñas con necesidades educativas especiales participen o no de un programa de integración educativa.

Entre las acciones prioritarias del Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa, se encuentra la capacitación del personal de educación especial y en particular el personal que apoya la integración educativa, para tener un amplio conocimiento de las estrategias específicas que permitan dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos. Podemos apreciar en las observaciones registradas, que se señalan las actitudes requeridas para llevar a cabo el proceso de integración educativa, sin embargo, se aprecia además que tiene un fuerte peso las creencias del colectivo de directivos de que las acciones se pueden llevar a cabo sin mayores problemas, opinión que tiene su contraparte cuando se les solicita a los maestros de apoyo su opinión al respecto, de lo que sucede en la realidad.

El grupo de directivos y la red de integración educativa coincidieron en señalar que las necesidades educativas de alumnos sobresalientes ha sido un asunto completamente desatendido: (SEE2): "De acuerdo a lo que hemos leído hoy, no hemos atendido apropiadamente a los niños sobresalientes"

El grupo centró su atención en las características de un alumno sobresaliente para ser identificado:

(SEE3): "Se debe tener cuidado con la definición que se utilice porque los psicópatas podrían ser identificados como sobresalientes, existen falsas concepciones de lo que realmente son las características de un alumno sobresaliente"

Existió en el grupo la preocupación de contar con elementos teóricos básicos que les permita realmente identificar y atender las necesidades educativas del alumno sobresaliente, sin ser sólo a partir del sentido común o de los mitos o estereotipos que en las culturas escolares existe en torno a ellos.

Ante este hecho los participantes hicieron una serie de decisiones e implicaciones sobre la situación de estos alumnos en las escuelas, entre ellas destacan las siguientes:

(SEE1): "Debemos preocuparnos por el alumno, porque ¿sus capacidades le permiten salir solo?".

(DEE1): "¡No bloquearlos, el maestro lo relega, no le permite ser, hay rivalidad entre el alumno y el maestro!"

La conductora (SA), hizo comentarios sobre el asunto:

"Debemos considerar la importancia de la imaginación de estos alumnos, Renzulli considera lo productivo, es toda una empresa, debemos cuidar los aspectos axiológicos, porque es común que como maestro ¡no lo entiendo ni lo atiendo!".

Finaliza diciendo: "Por ello si observan la PAAS, hemos considerado que la identificación inicie de la práctica cotidiana del maestro con su grupo y para ello debe usar la observación y la entrevista, y así, y considerar al final los test que requieren de la intervención del equipo multidisciplinar de la USAER"

Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e Implicaciones
Esta categoría viene a reunir las condiciones pedagógicas requeridas para llevar a cabo una transformación real en la educación básica, la integración educativa y la atención a la diversidad requieren de condiciones apropiadas para llevarse a cabo y una de ellas es el tacto pedagógico, sobre el asunto los directivos de educación consideran que sin esa sensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Para atender a la diversidad no es falta de preparación es miedo a lo nuevo • ¿Cómo lo percibimos? • No hay sensibilidad, las personas no aceptan características diferentes en los planteles, falta información, falta formación de escuelas integradoras, hay resistencia de los maestros, desinformación a las 	<ul style="list-style-type: none"> • La actitud para atender a la diversidad, la ética, el humanismo, los valores, el profesionalismo, la sensibilización e información son necesarios en los maestros. Necesitamos sensibilidad, mejores actitudes, ese es el peso, el individuo en sí mismo

<p>no sería posible ningún avance y manifiestan cómo se percibe dentro del trabajo escolar.</p>	<p>necesidades educativas especiales y a la discapacidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos maestros no aceptan alumnos con discapacidad. Falta profesionalización del docente regular y en algunos casos de los de especial, porque existe angustia en muchos. Necesitamos conocer los fundamentos legales de su aceptación • ¿Qué tanta sensibilidad asumen los maestros ante las necesidades educativas especiales? • Los instrumentos de identificación ayudan a sensibilizar a los maestros de grupo regular pero hay en el proceso de identificación de necesidades educativas especiales..." 	
---	--	--

1. Descripción general del caso

Esta categoría viene a reunir las condiciones pedagógicas requeridas para llevar a cabo una transformación real en la educación básica, la integración educativa y la atención a la diversidad requieren de condiciones apropiadas para llevarse a cabo y una de ellas es el tacto pedagógico, sobre el asunto los directivos de educación consideran que sin esa sensibilidad no sería posible ningún avance y manifiestan cómo se percibe dentro del trabajo escolar.

2. Sistema valorativo

Es importante establecer que el tacto no tiene necesariamente la connotación de una sensibilidad suave, débil o conforme. Se puede ser sensible y fuerte, una persona con tacto debe ser fuerte porque el tacto impone que sea franco, directo y candoroso, cuando la situación lo requiera. Ante ello, veamos lo que los directivos manifestaron y que tiene amplia relación con el tacto pedagógico:

(DEE9): "Para atender a la diversidad no es falta de preparación es miedo a lo nuevo"

Conductora (SA) pregunta: "¿cómo lo percibimos?"

Una supervisora asintió (SEE9):

"No hay sensibilidad, las personas no aceptan características diferentes en los planteles, falta información, falta formación de escuelas integradoras, hay resistencia de los maestros, desinformación a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad".

Después enfatizó:

"Algunos maestros no aceptan alumnos con discapacidad. Falta profesionalización del docente regular y en algunos casos de los de especial, porque existe angustia en muchos. Necesitamos conocer los fundamentos legales de su aceptación".

Lo antes expresado nos ilustra como el tacto pedagógico hacia la diversidad del alumno consiste en una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias que deben reunir los docentes para llevar a cabo una real integración educativa, y en el caso que nos ocupa, muchas veces no está presente en la actuación de los docentes.

Para que una pedagogía diferencial se lleve a cabo en el aula se requiere que los participantes en el proceso educativo tengan sensibilidad pedagógica, a decir de Gimeno Sacristán (2000):

"Distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos, agruparlos según sus características, habilidades, etc., son prácticas inherentes al desarrollo de la sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza, ha sido la pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores" (p. 3).

Porque la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas y su reconocimiento. Una de las metas que buscó la PAAS es que los principios de la atención a la diversidad, sobre la atención a la diversidad los directivos evaluaran este asunto con las siguientes expresiones:

(ATZ9): "¿Qué tanta sensibilidad asumen los maestros ante las necesidades educativas especiales?".

(DEE7): "Los instrumentos de identificación ayudan a sensibilizar a los maestros de grupo regular pero hay en el proceso de identificación de necesidades educativas especiales..."

Este asunto que emergió de la observación ha sido la constante manifestación por parte de los participantes del curso de capacitación donde ha sido un obstáculo la falta de sensibilidad de los maestros de grupo regular hacia los alumnos con necesidades educativas

especiales, de ahí la importancia de este referente a partir de la pedagogía diferencial.

3. Decisiones e Implicaciones

Un profesor tiene que saber "dónde está el niño", ¿cómo aprecia el niño las cosas?, ¿cómo es que los estudiantes tienen dificultades para entrar en los dominios del aprendizaje. El profesor tiene que estar al lado del niño y ayudarlo y encontrar los medios para que consiga lograrlo con éxito. De hecho, en este acto es donde yace el significado de educare, "conducir hacia" el mundo, el mundo de la conciencia, la responsabilidad, la madurez y la comprensión, ante esa falta de sensibilidad entendido como tacto pedagógico que los directivos consideran hace falta para que la integración educativa sea real, ellos consideran que son necesarias algunas condiciones como las que la conductora (SA) explicó:

"La actitud para atender a la diversidad, la ética, el humanismo, los valores, el profesionalismo, la sensibilización e información son necesarios en los maestros. Necesitamos sensibilidad, mejores actitudes, ese es el peso, el individuo en sí mismo".

En resumen, es el tacto pedagógico requerido como una forma de actuar en la educación, que además se refiere a las formas en que los profesores y padres pueden actuar con los niños. Describiendo las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza / aprendizaje. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven.

¿Qué se logra con el tacto pedagógico? El tacto pedagógico hace lo que es correcto o bueno para el niño. Pero ¿cómo sabemos que es lo bueno o lo correcto?, si no se puede ir al nivel abstracto de la Teoría Moral Crítica para responder a esta pregunta de manera general, entonces se tiene que ir al nivel concreto de la experiencia diaria para observar lo que consigue el tacto en las situaciones o circunstancias concretas como en el caso que nos ocupó.

Categoría 5: Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Es el colectivo de maestros USAER y sus directivos, quiénes a través de los elementos teóricos adquiridos en el curso y su experiencia en la práctica, brindan los elementos requeridos para llevar a cabo una oportuna y apropiada identificación del alumno sobresaliente, analizar sus concepciones representadas para esta categoría importantes evidencias del cómo es considerado el alumno sobresaliente en la cultura escolar y el cambio del conocimiento a partir de la PAAS. Se trata además del proceso que llevó la maestra USAER del caso para la identificación del alumno sobresaliente y de los recursos que empleo para realizarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos sobresalientes tienen muchas más características de las que me señalaron, entre otras tenemos, que se distinguen por su constancia y perseverancia • Bueno, la concepción que tenemos referente a estos sujetos es la que se marca de acuerdo a los autores, en relación a los demás compañeros de su grupo, son sobresalientes en creatividad, habilidad, compromiso, que van más allá de la generalidad que manifiestan la mayoría de alumnos, sujetos capaces de manifestar sus necesidades, temores e ideas • La dedicación del sobresaliente, tiene la capacidad a desarrollarse, lo que hace lo demuestra, percibe de manera diferente y la importancia del contexto • ¿Qué es el término sobredotado o sobresaliente?, ¿es o no igual?, ¿quiénes son los genios?, ¿puede existir genios con discapacidad?, ¿se pueden usar los test de inteligencia para identificarlos? • Van más allá de lo que aprenden • Es algo que ya lo traen • Es el alumno muy mochila • Muchas veces son los deseos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Si el alumno sobresaliente es del área académica se le debe propiciar por su condición de alumno un desarrollo individual, pero además, ¿cómo trabajar un contenido con él y con los demás alumnos del grupo y más allá? • Yo estoy confundida, me saltan muchas cosas, ayúdenme a construir, ¿desde dónde vemos al chico sobresaliente?, es en lo cognitivo, como ser único e individual, pero ¿un alumno con discapacidad intelectual puede ser sobresaliente? tengo duda, con otra discapacidad ¿lo puede ser?" "Para organizar tus actividades con los alumnos que son del tipo I, II y III (como las señalan la PAAS) hay personas que pueden apoyar los en las "Casas de la Cultura", como la de Mixquiahuala, Hgo., en teatro son muy buenos y pueden solicitar su apoyo, (refiriéndose en especial al caso de Actopan, Hgo) • Acudí a la "Casa de la Cultura", en Actopan, y una de las personas responsables no nos quiso apoyar, porque dijo que no trabajaba con niños, ¡qué lamentable, porque trabajan talleres de teatro

	<p>los padres de los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al tratar de conceptualizar al alumno sobresaliente es claro que no sólo es en lo académico, puede ser también en lo artístico, el liderazgo, o en alguna asignatura en especial, es también conocer ¿qué es lo que más le agrada a ese alumno?, debemos ser claros. ¿no son los alumnos de los concursos!, ¿o los alumnos que sacan 10 en todo!. Analicen las consideraciones en la PAAS, la sobresalencia debe entenderse como un perfil del sujeto, más que como un índice, considerando el peso del contexto. Ante la necesidad del alumno sobresaliente, ¿desde donde lo planteamos sobresaliente en el ámbito escolar? • ¿Han tenido contacto con un alumno sobresaliente que reúna las anteriores características?" (refiriéndose a las analizadas en la PAAS) • ¿Cómo identificar a un alumno sobresaliente?, depende del contexto, ¿sí un alumno es identificado en grupo, el resto no es inteligente?, ¿y el contexto social que peso lleva? • La clave es la actuación del maestro, la importancia del contexto y lo que le toca hacer a cada uno, al maestro y al padre de familia 	<p>y pintura y además, pero no con niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contacta con (M0) que es director de teatro y puede apoyarte con tus actividades". "¿Estás realizando actividades de enriquecimiento con todo el grupo? • Sí, las actividades tipo I, y en especial en el niño identificado, pero para realizarlas tiene problemas por la falta de atención de parte de su familia, ya que su mamá trabaja todo el día en Ixmiquilpan • Para iniciar, fue muy interesante el hecho de trabajar con estos niños que tienen muchas habilidades, una de ellas la forma de expresarse, se sorprende uno bastante al platicar con ellos • En la detección no hubo ningún problema, me gustó mucho la participación de la maestra, al aplicar los cuestionarios a todo el grupo ella sugirió que fuera de manera individual no grupal para que no hubiera copia, se hizo así y se nominó a un niño, y al entrevistar al niño, a los padres y a la maestra, hubo mucho interés de todos y conocí que le gusta mucho leer y especialmente el teatro, a él le gustaría dirigir una obra de teatro. A partir de su interés trabajamos, para ello invitarnos a un "cuenta cuentos" de la casa de la Cultura de Actopan,
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Ahora analicemos, ¿cómo es su característica de aprendizaje?, que es lo que más nos interesa de ellos para identificarlos • Creatividad: dan respuestas diferentes, críticos propositivos. Características motivacionales: motivación intrínseca, perfeccionistas, comprometidos. Liderazgo: propositivos, líderes, comunicativos, con poder de convencimiento, organizados, se revelan contra las autoridades (a lo establecido). Aprendizaje: investigador, atención continua de conciencia, reflexivo, vocabulario amplio y fluido, explicación lógica de los fenómenos, atención simultánea • Para identificarlos y atenderlos tenemos la FIDNEE (Ficha de Identificación de Detección de Necesidades Educativas Especiales), y el Diagnóstico Inicial de Adecuaciones Curriculares (DIAC) • Las conceptualizaciones a las que llegamos una vez leída la Propuesta (PAAS) y trabajar en equipos son las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - La sobresaliencia debe entenderse como un perfil del sujeto más que un índice. - La inteligencia es una estructura compleja multifuncional. - El sujeto sobresaliente se identifica por sus destacadas habilidades 	<p>que al saber nuestro proyecto se interesó, además asesoró al niño con "tips" de cómo hacer el trabajo con el grupo, de las partes de una obra, de los actores</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño se interesó y empezó a documentarse bastante de lo que es el teatro, de sus características, investigó en libros, revistas. en la biblioteca. Sus papas lo llevaron a ver una obra de teatro a Ixmiquilpan • -Lo escogió para hacer un guión Teatral con ideas originales de él, le apoyó bastante su mamá que es maestra; ya con el guión teatral, eligió de su grupo a sus actores de acuerdo a las características de ellos, y con esto empezaron a ensayar y muy entusiasmados les gustó bastante a los niños participar
--	--	--

	<p>y su capacidad de rendimiento"</p> <p>a) "capacidad intelectual general</p> <p>b) pensamiento creativo productivo</p> <p>c) habilidad psicomotriz</p> <p>d) talento social o liderazgo".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesitamos reconceptualizar la sobresaliente porque en la escuela estigmatizamos a estas personas, es increíble que los primeros lugares de aprovechamiento sean en las escuelas rurales, que en las urbanas en "24 horas" (noticiero de TV), dieron la supernoticia de que los niños con mayor capacidad escolar son de Chiapas, de escuelas jacal • Los tres anillos que marca Renzulli: creatividad, compromiso con el trabajo y más habilidades, en el tipo de escuelas que tenemos tradicionalistas es difícil que se identifiquen, aunque ya no lo es tanto al niño no se le permite esa cuestión, donde se le aprecien estas tres características para identificarlo como sobresaliente • Para poder identificarlos necesitamos del acompañamiento de ustedes al maestro de grupo regular • La clave es trabajar con los maestros de grupo, así es como lo pueden potenciar • En mi escuela hubo el caso de un niño que no quería trabajar por- 	
--	---	--

	<p>que la escuela le aburría</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se nos hace interesante los dos términos sobresaliente y potencialmente sobresaliente, creemos que los identificamos como niños hiperactivos, aunque su potencial es otro • Al respecto me gustaría agregar, que al hablar de alumnos sobresalientes, no son los genios, ni mucho menos, se ven como un problema de conducta, por experiencia que tuve con ellos les puedo decir que vimos a muchos alumnos problemáticos, porque no estaban a gusto con el trabajo escolar, su estilo de aprendizaje es diferente al grupo en que están". "En un principio en la detección del niño no hubo problema, lo nominaron sus compañeros... • En cuanto especialistas sobre el tema que le interesa al niño, me ha costado contactarlos, no ha sido posible 	É
--	--	---

1. Descripción general de los participantes

Es el colectivo de maestros USAER y sus directivos quienes a través de los elementos teóricos adquiridos en el curso y su experiencia en la práctica brindan los elementos requeridos para llevar a cabo una oportuna y apropiada identificación del alumno sobresaliente, analizar sus concepciones representa para esta categoría importantes evidencias del cómo es considerado el alumno sobresaliente en la cultura escolar y el cambio del conocimiento a partir de la PAAS. Se trata además del proceso que llevó la

maestra USAER del caso para la identificación del alumno sobresaliente y de los recursos que empleó para realizarlo.

2. Sistema valorativo.

Con la PAAS se buscó que los profesores adquirieran los elementos teórico/metodológicos para identificar alumnos sobresalientes dentro del contexto escolar. La capacitación en su primer fase inició con la lectura del objetivo general que fue el punto de inicio para adquirir los elementos teórico metodológicos para identificar las capacidades sobresalientes de los alumnos, textualmente es:

"Que los participantes conozcan las características de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes, así como los elementos básicos para su atención en el marco de la integración educativa" (DEEH, 2000).

El objetivo motivó el interés del grupo por el asunto al desconocer la diferencia entre ambos conceptos, según se pudo apreciar en sus comentarios.

La conductora (SA) retomó el concepto de la PAAS al señalar que:

"Los alumnos sobresalientes tienen muchas más características de las que me señalaron, entre otras tenemos, que se distinguen por su constancia y perseverancia".

La conductora pidió a los profesores que reflexionaran y recordaran a lo largo de su experiencia docente sobre aquellos alumnos que ellos atendieron y fueron sobresalientes y que enlistaran las características que los diferenciaban del resto de su grupo escolar.

Una vez hecha la reflexión, los profesores las enlistaron y las comentaron:

(DEE15): "Bueno, la concepción que tenemos referente a estos sujetos es la que se marca de acuerdo a los autores, en relación, a los demás compañeros de su grupo, son sobresalientes en creatividad, habilidad, compromiso, que van más allá de la generalidad que manifiestan la mayoría de alumnos, sujetos capaces de manifestar sus necesidades, temores e ideas".

La conductora (SA), preguntó:

"¿Algo más de la definición?, pero desde su experiencia"

A lo que una persona del grupo en relación a las características del alumno sobresaliente consideró:

(DEE20): "La dedicación del sobresaliente, tiene la capacidad a desarrollarse, lo que hace lo demuestra, percibe de manera diferente y la importancia del contexto". Surgiendo en ese momento por parte de un integrante una pregunta interesante: "¿El sobresaliente se hace o nace?".

Esta interrogante permitió entablar un discusión grupal, lo que nos remite a consultar a Acereda (2002) quien señala sobre este asunto:

"El registro sistemático de las características del desarrollo de un niño puede aportar indicios de unas potencialidades excepcionales, sin embargo, no se debe perder la perspectiva de que algunos niños superdotados presentan unas pautas de desarrollo inicial perfectamente convencionales y normales, aunque el desarrollo precoz del lenguaje, el planteamiento de preguntas perspicaces y poco usuales, y la adquisición precoz de aptitudes para la lectura ya pueden proporcionar a los padres "pistas" de que algo es diferente en su hijo respecto a los demás niños. Porque el alumno superdotado nace y se hace, de manera que existe una base genética de la superdotación pero si no se reciben los estímulos adecuados deja de prosperar", (p. 41).

El suponer un perfil de características desde la cultura escolar permite observar los estereotipos construidos en torno a alumnos que se han distinguido por su desempeño académico exitoso, de acuerdo a lo expresado por los participantes, entre ellas llaman la atención las siguientes:

(ATZ5): "¿Qué es el término sobredotado o sobresaliente?, ¿es o no igual?, ¿quiénes son los genios?, ¿puede existir genios con discapacidad?, ¿se pueden usar los test de inteligencia para identificarlos?"

(RIE9): "Van más allá de lo que aprenden"

(DEE3): "Es algo que ya lo traen"

(DEE4): "Es el alumno muy mochila"

(SEE6): "Muchas veces son los deseos de los padres de los niños".

Es importante rescatar cómo la asesora (SA) hizo un encuadre entre los conceptos desde la cultura escolar y la teoría para su mejor comprensión del tema: "Al tratar de conceptualizar al alumno sobresaliente es claro que no sólo es en lo académico, puede ser también en lo artístico, el liderazgo, o en alguna asignatura en especial, es también conocer ¿qué es lo que más le agrada a ese alumno?, debemos ser claros, ¡no son los alumnos de los

concursos!, ¡ o los alumnos que sacan 10 en todo!. Analicen las consideraciones en la PAAS, la sobresalencia debe entenderse como un perfil del sujeto, más que como un índice, considerando el peso del contexto. Ante la necesidad del alumno sobresaliente, ¿desde donde lo planteamos sobresaliente en el ámbito escolar?".

Las anteriores recomendaciones fueron guías para analizar los puntos fuertes y débiles de la PAAS, en la identificación de quiénes son los alumnos sobresalientes.

Retomando la observación y vinculando con el tema, la conductora (RA) preguntó al grupo:

"¿Han tenido contacto con un alumno sobresaliente que reúna las anteriores características?" (Refiriéndose a las analizadas en la PAAS). Por lo que un integrante del grupo respondió con preguntas:

(MEE8): "¿Cómo identificar a un alumno sobresaliente?, depende del contexto, ¿si un alumno es identificado en grupo, el resto no es inteligente?, ¿y el contexto social que peso lleva?".

La conductora (RA), explicó al grupo qué deben hacer para identificarlos:

"La clave es la actuación del maestro, la importancia del contexto y lo que le toca hacer a cada uno, al maestro y al padre de familia".

La conductora (RA) les indicó que consultaran la PAAS, para dar respuesta a sus dudas de cómo deberían identificar los alumnos:

"Ahora analicemos, ¿cómo es su característica de aprendizaje?, que es lo que más nos interesa de ellos para identificarlos".

El grupo consultó el documento de la PAAS y un representante del grupo enlistó las siguientes características obtenidas del documento:

(MEE1) "Creatividad: dan respuestas diferentes, críticos propositivos.

Características motivacionales: motivación intrínseca, perfeccionistas, comprometidos.

Liderazgo: propositivos, líderes, comunicativos, con poder de convencimiento, organizados, se revelan contra las autoridades (a lo establecido).

Aprendizaje: investigador, atención continua de conciencia, reflexivo, vocabulario amplio y fluido, explicación lógica de los fenómenos, atención simultánea".

El participante siguiente (EMEE2) consideró:

"Para identificarlos y atenderlos tenemos la FIDNEE (Ficha de Identificación de Detección de Necesidades Educativas Especiales), y el Diagnóstico Inicial de Adecuaciones Curriculares (DIAC)".

Se pudo apreciar que los docentes conocieron los instrumentos específicos con el fin de hacer una identificación seria y profesional de los alumnos.

Lo que se corroboró cuando un maestro (MEE8) expresó:

"Las conceptualizaciones a las que llegamos una vez leída la Propuesta (PAAS) y trabajar en equipos son las siguientes:

- La sobresaliencia debe entenderse como un perfil del sujeto más que un índice.
- La inteligencia es una estructura compleja multifuncional.
- El sujeto sobresaliente se identifica por sus destacadas habilidades y su capacidad de rendimiento"

Por lo observado se puede rescatar que los alumnos con estas características requieren de una sistematización en la identificación y un programa educativo diferenciado a fin de contribuir al desarrollo de sus potencialidades en alguna de las áreas del desarrollo humano.

Además los participantes enlistaron otras características para su identificación que fueron:

- "capacidad intelectual general
- pensamiento creativo productivo
- habilidad psicomotriz
- talento social o liderazgo".

Las características anteriores son de acuerdo a la PAAS, el grupo de maestros participantes en la capacitación llegaron a importantes valoraciones:

(MEE8): "Necesitamos reconceptualizar la sobresaliencia porque en la escuela estigmatizamos a estas personas, es increíble que los primeros lugares de aprovechamiento sean en las escuelas rurales, que en las urbanas en "24 horas" (noticiero de TV), dieron la super noticia de que los niños con mayor capacidad escolar son de Chiapas, de escuelas jacal".

La conductora (SA) retomó la sesión y explicó de acuerdo al fundamento teórico de la PAAS que:

"La sobresaliencia es una interacción de las tres características que señala J. Renzulli que se encuentra en el material que leyeron".

Un integrante del grupo participó con una nueva opinión:

(MEE3): "Los tres anillos que marca Renzulli: creatividad, compromiso con el trabajo y más habilidades, en el tipo de escuelas que tenemos tradicionalistas es difícil que se identifiquen, aunque ya no lo es tanto (pero continúa), al niño no se le permite esa cuestión, donde se le aprecien estas tres características para identificarlo como sobresaliente".

En esta observación se manifestó que el maestro de apoyo es consciente de los obstáculos a los que habrá de enfrentarse la PAAS, ante la cultura escolar dominante en su escuela, a lo cual la conductora (SA) le señaló:

"Para poder identificarlos necesitamos del acompañamiento de ustedes, al maestro de grupo regular".

Para reforzar la idea anterior la conductora (MA) comentó su experiencia con niños sobresalientes:

"La clave es trabajar con los maestros de grupo, así es como lo pueden potenciar".

Los maestros expresaron las experiencias que han surgido en sus escuelas con relación a los alumnos ahora ya considerados como sobresalientes:

(MEE 10) "En mi escuela hubo el caso de un niño que no quería trabajar porque la escuela le aburría".

(MEE11): "Se nos hace interesante los dos términos sobresaliente y potencialmente sobresaliente, creemos que los identificamos como niños hiperactivos, aunque su potencial es otro".

La opinión surgida la conductora (RO), quien además cuenta con experiencia en la atención de alumnos sobresalientes por su participación en el Programa CAS, retoma la conceptualización de la PAAS, que busca cambiar los estereotipos de la cultura escolar para dar paso a identificar a quiénes realmente son los alumnos sobresalientes:

"Al respecto me gustaría agregar, que al hablar de alumnos sobresalientes, no son los genios, ni mucho menos, se ven como un problema de conducta, por experiencia que tuve con ellos les puedo decir que vimos a muchos alumnos problemáticos, porque no estaban a gusto con el trabajo escolar, su estilo de aprendizaje es diferente al grupo en que están".

Los estereotipos y mitos que se han generado a lo largo de la tradición escolar ha originado serios daños a los alumnos que pudieran ser sobresalientes, entre ellos se encuentran: pasar desapercibidos en la escuela, que presenten fracaso escolar o en el peor de los casos que sean identificados con déficit de atención y/o hiperactivos. La AMEXPAS (Asociación

Mexicana de Atención para Alumnos Sobresalientes, en su Congreso 2005), dio voz de alerta al señalar que en muchos de los casos atendidos por ellos, los niños estaban siendo medicados al confundirlos como niños hiperactivos. Asuntos como estos requieren por tanto de una mayor atención de investigadores mexicanos a fin de conocer más sobre esta población escolar que está demandando una mejor atención.. Sistema valorativo

La PAAS llegó a su tercera fase, que implicó su implementación en la escuela participante, que inició con la identificación del alumno sobresaliente; ¿cómo fue?, al respecto la maestra de apoyo (GU), narra su experiencia en la primera reunión de trabajo llevada a cabo con las conductoras del curso y los tres maestros de apoyo participantes en el proyecto.

"En un principio en la detección del niño no hubo problema, lo nominaron sus compañeros, lo entrevisté para conocer sus intereses y al él le interesaba el teatro porque presencié una obra en México, y le pareció interesante, quiere ser director de teatro, o hacer una obra de teatro (sic), de ahí partimos, centrándonos en el tema sobre la estructura de un teatro, investigamos en enciclopedias, Internet y su mamá le llevó otra enciclopedia, él tiene intención de hacer una maqueta, ya la está realizando. Le pregunté si le gustaría compartirla con sus compañeros, y dijo que era cuestión de armar todo, para presentarla al grupo. Viendo la situación creo que es un alumno al que le falta expresarse, sabe mucho, conoce mucho de cualquier tema, pero de manera personal le cuesta expresarse, no juega, en el recreo se queda en el salón leyendo, no tiene amigos, es un niño solitario. He consultado los ficheros de la PAAS y los materiales de apoyo a niños, ya iniciamos las actividades".

Una vez hecha la identificación la maestra planeó y ejecutó las actividades de enriquecimiento del curriculum que establece la PAAS.

La maestra (GU) continuó expresando como llevó esas actividades de la PAAS:

"En cuanto especialistas sobre el tema que le interesa al niño, me ha costado contactarlos, no ha sido posible".

Las actividades de intervención de la PAAS que la maestra llevó a cabo están basadas en el Programa de Modelo de Enriquecimiento Triádico / Puerta Giratoria, se caracterizan por tener cinco componentes básicos a realizar con los alumnos que son:

- 1) La valoración de los puntos fuertes de los alumnos, incluyendo habilidades, intereses y estilos de aprendizaje.

- 2) Compactar el Currículo, es decir, las modificaciones del curriculum regular para los estudiantes con habilidades avanzadas.
- 3) Enriquecimiento Tipo I- Actividades de Exploración general- que introduce a los alumnos en una variedad amplia de temas o áreas de estudio que de ordinario no se cubren en el currículo regular.
- 4) Enriquecimiento Tipo II -Actividades de Entrenamiento en Grupo- que desarrolla las habilidades cognitivas y afectivas de los estudiantes, habilidades de aprendizaje, habilidades de investigación y habilidades de comunicación.
- 5) Enriquecimiento tipo III - Investigaciones Individuales y en Grupos Pequeños de Problemas Reales- que investiga las áreas de los estudiantes usando el modus operandi de realización personal (Renzulli & Reis, 1985).⁶

Para llevar a cabo estas actividades se requiere del total apoyo de padres de familia, maestros de grupo regular, de autoridades civiles y educativas, así como de la sociedad en general, pero sobre todo de personas que en su vida personal y/o profesional laboral, han sobresalido como personas útiles para su sociedad y que desde las actividades de enriquecimiento se requiere de su participación en las actividades del proyecto de investigación de los alumnos. En este caso, se buscó el apoyo de especialistas en teatro.

Al respecto, se recomienda que para aumentar la precisión en la identificación y atención de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes, se necesitan respuestas específicas de los dirigentes educativos en los niveles local y gubernamental, de los formadores de profesores que los instruyen tanto a nivel de preparación inicial como en activo, así como de los investigadores educativos para que existan las gestiones necesarias a fin de lograr una vinculación plena entre escuela y sociedad.

3. Decisiones e implicaciones

Sobre este asunto en el ámbito educativo vemos entonces que con frecuencia los niños no son reconocidos como sobresalientes porque el profesor no posee suficiente información sobre ellos porque trabajan al margen de las actividades escolares. Esto es especialmente cierto en la mayoría de las clases formales, en las que el curriculum contiene, en su mayor parte, el conocimiento de hechos que el alumno debe comprender y memorizarlos con escasa posibilidad para la autoexpresión, donde el programa diario no permite compartir ideas, conocimientos e

⁶ Sobre las actividades se hace un Análisis detallado de la PAAS en el anexo.

intereses entre los alumnos. Los profesores que poseen un estilo mucho más interactivo y personal sabrán más acerca de sus alumnos, sobre todo aquellos que solicitan información de sus padres y de los propios niños ellos pueden ser un identificador de las aptitudes sobresalientes.

Por ello la conductora (RO) le hizo saber al grupo de profesores USAER asistentes a la segunda capacitación que:

"Si el alumno sobresaliente es del área académica se le debe propiciar por su condición de alumno un desarrollo individual, pero además, ¿cómo trabajar un contenido con él y con los demás alumnos del grupo y más allá?".

Una maestra de grupo manifestó su incertidumbre sobre el asunto que comentó el grupo. (MEE8): "Yo estoy confundida, me saltan muchas cosas, ayúdenme a construir, ¿desde dónde vemos al chico sobresaliente?, es en lo cognitivo, como ser único e individual, pero ¿un alumno con discapacidad intelectual puede ser sobresaliente? tengo duda, con otra discapacidad ¿lo puede ser?"

Como apreciamos en la precedente observación la idea de identificar a un alumno sobresaliente causa en el maestro de apoyo la duda sobre ¿quiénes son estos alumnos? y su mayor confusión es si en la otra parte de alumnos que ellos atienden -es decir con discapacidades- pueden existir alumnos sobresalientes. Sobre ellos existen diferentes categorías algunas son; niños sobresalientes, con problemas de conducta, con fracaso escolar, con problemas escolares, socialmente desfavorecidos, entre otras, por ello es necesario hacer un análisis detallado de los que presentan handicap y que tienen mayor vinculación con educación especial.

Whitmore (1988: p. 129) en su investigación con niños sobresalientes con handicap señala que este grupo incluye a los niños con un grado de handicap suficiente para requerir los servicios de educación especial, excepto los retrasados mentales, quienes por disfunción no pueden ser intelectualmente superdotados, ni los que tienen trastornos emocionales o de conducta, en la categoría de los niños superdotados con rendimiento insatisfactorio.

El estudio de los niños superdotados con handicap se ha centrado, hasta ahora, en los disminuidos auditiva y visualmente, los que presentan dificultades de aprendizaje, los parálíticos cerebrales y aquellos con intensas disminuciones neurológicas o deterioro cerebral. Los niños con problemas ortopédicos se han incluido sólo cuando esta condición ha interferido de forma significativa en la interacción con el medio ambiente y, por consiguiente en el aprendizaje.

Maker (1994), considera que se puede hacer patente la sobredotación intelectual en niños con handicaps a través de las observaciones de los procesos cognitivos y de las conductas de aprendizaje. La memoria es quizá la más reveladora de estas características, y es relativamente fácil de observar en cualquier alumno con handicap. Para ello propone técnicas de observación claves que permite identificar a un alumno sobresaliente con handicap. Lo anterior responde a la duda de la maestra USAER con respecto a este grupo de alumnos.

Es este un asunto importante que emerge de la observación realizada que dará origen a futuras investigaciones sobre las políticas de integración educativa y los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia y handicap.

Sobre las decisiones y lo que implicó el desarrollo de la PAAS en el grupo regular se hacen otros importantes registros.

La asesora (SA) dijo a la maestra USAER:

"Para organizar tus actividades con los alumnos que son del tipo I, II y III (como las señalan la PAAS) hay personas que pueden apoyarlos en las "Casas de la Cultura", como la de Mixquiahuala, Hgo., en teatro son muy buenos y pueden solicitar su apoyo" (refiriéndose en especial al caso de Actopan, Hgo).

La maestra del caso comentó:

(GU): "Acudí a la Casa de la Cultura, en Actopan, y una de las personas responsables no nos quiso apoyar, porque dijo que no trabajaba con niños, ¡qué lamentable, porque trabajan talleres de teatro y pintura y además, pero no con niños".

La asesora (SA), le orientó:

(SA): "Contacta con el director de teatro y puede apoyarte con tus actividades".

La asesora (SA), le preguntó a la maestra (GU).

(SA): "¿Estás realizando actividades de enriquecimiento con todo el grupo?"

La maestra (GU), respondió:

(GU): "Sí, las actividades tipo I, y en especial en el niño identificado, pero para realizarlas tiene problemas por la falta de atención de parte de su familia, ya que su mamá trabaja todo el día en Ixmiquilpan".

La conductora (SA), preguntó:

"¿Cómo resultó la aplicación de las actividades de la PAAS para la atención del alumno sobresaliente dentro del aula?"

La maestra (GU), explicó;

(GU): "Para iniciar fue muy interesante el hecho de trabajar con estos niños que tienen muchas habilidades, una de ellas la forma de expresarse, se sorprende uno bastante al platicar con ellos. En la detección no hubo ningún problema, me gustó mucho la participación de la maestra, al aplicar los cuestionarios a todo el grupo ella sugirió que fuera de manera individual no grupal para que no hubiera copia, se hizo así y se nominó a un niño, y al entrevistar al niño, a los padres y a la maestra, hubo mucho interés de todos y conocí que le gusta mucho leer y especialmente el teatro, a él le gustaría dirigir una obra de teatro. A partir de su interés trabajamos, para ello invitamos a un cuento, de la casa de la Cultura de Actopan, que al saber nuestro proyecto se interesó, además asesoró al niño (con tips) de cómo hacer el trabajo con el grupo, de las partes de una obra, de los actores".

La identificación del caso se enmarcó en una investigación dinámica de tipo comparativo, puesto que las capacidades de los niños sobresalientes se estaban desarrollando y como no son fijas el desarrollo estuvo influido por factores culturales, ambientales y educativos. La identificación de los sobresalientes se llevó a cabo mediante una comparación dinámica con niños normales de la misma edad y grupo escolar bajo condiciones similares (Prieto, 1997).

Prieto (1999), citando a Karnes (1987) como estudioso de la identificación de superdotados en los primeros niveles instruccionales, destaca los siguientes aspectos como típicos de estos alumnos para su identificación:

- Poseen un vocabulario amplio; avanzado y rico. Esta característica podría llamar la atención de los padres por primera vez cuando su hijo es muy pequeño.
- Leen mucho. Los niños superdotados suelen ser ávidos lectores. Leen de forma constante, sobre cualquier tema.

Ambos aspectos coinciden con la observación que realizó la maestra USAER al momento de identificar y llevar a cabo las actividades con el alumno, veamos otras acciones realizadas por ella para ese fin.

(GU): "El niño se interesó y empezó a documentarse bastante de lo que es el teatro, de sus características, investigó en libros, revistas, en la biblioteca. Sus papas lo llevaron a ver una obra de teatro a Ixmiquilpan, con todo eso el niño hizo un periódico mural que compartió en su escuela. De un libro llamado "Huevos Rancheros" del autor

Stefan Czernecki, en una adaptación mexicana hecha por "Rincones de Lectura" (SEP), lo escogió para hacer un guión teatral con ideas originales de él, le apoyó bastante su mamá que es maestra; ya con el guión teatral, eligió de su grupo a sus actores de acuerdo a las características de ellos, y con esto empezaron a ensayar y muy entusiasmados les gustó bastante a los niños participar".

Las características de este alumno que llamaron la atención tanto del maestro de apoyo como al maestro regular es su motivación, que originó su proyecto de obra de teatro, identificándose con ello más características sobresalientes que de acuerdo a Prieto son:

- Se concentran en la tarea. Son niños que se centran tanto en la actividad que realizan que no son capaces de ver lo que ocurre a su alrededor.
- Suelen trabajar de forma independiente. Su independencia les lleva a la creación, pero hay que estimularlos para que puedan trabajar en equipo y compartir conocimientos.
- Se arriesgan intelectualmente. Se motivan especialmente cuando las tareas son complicadas y novedosas. Estos niños prueban cosas nuevas, aceptan el cambio y disfrutan con el desafío.
- Tienen grandes expectativas para sí mismos y para los demás. Esto significa que son alumnos con metas elevadas, lo que hace que sus logros sean superiores. Pero cuando son demasiadas elevadas, pueden sentirse presionados y ansiosos, debido a las exigencias personales, familiares y escolares.
- Dirigen a los demás, constituyéndose como líderes del grupo. Estos niños asumen el control, dirigiendo y organizando a otros que suelen seguirles sin cuestionar su liderazgo" (Karnes, citado por Prieto, 1999, p. 43).

Como se apreció en los anteriores párrafos existe una amplia vinculación entre los datos teóricos y los datos empíricos obtenidos, al identificar a un alumno sobresaliente con las características que la PAAS propone.

Categoría 6: Intervención psicopedagógica en la PAAS

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Es nuevamente el personal directivo y la Red de Integración Educativa los que conforman el caso y sus opiniones en base a la experiencia de su administración quienes establecen las condiciones, que desde su particular punto de vista, se requieren para llevar a cabo Intervención Educativa con los alumnos que se identifiquen como sobresalientes. En esta parte el caso también lo integra la maestra de Apoyo USAER donde se trata de conocer cómo llevó a cabo la intervención psicopedagógica de la PAAS durante el curso escolar, las valoraciones que se hacen y las decisiones e implicaciones que resultaron cuando junto con la maestra de grupo regular, el alumno identificado como sobresaliente, su grupo escolar y los padres de familia se involucraron en la intervención educativa de la PAAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entonces debemos atender más las habilidades y capacidades propias de cada individuo • Que tal si los acompañamos en sus necesidades educativas especiales, es la idea de esta reflexión • Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular, se trata de que descubran más niños con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia, pero ¿cómo los descubrimos? • No es muy innovador colocarlos a donde deben ir, creando grupos especiales, consideren de acuerdo a la persona, al desarrollo de su potencialidad, el área de desempeño humano, el contexto y el área específica • ¡Ya entendimos! no se es sobresaliente en todo, puede ser sólo en un área • No se trata de genios que requieran otro tipo de atención, porque la institución no estaría capacitada para atenderlos • Es el momento de que se realice la atención especial de éstos alumnos, existe la relación que conle- 	<ul style="list-style-type: none"> • La selección para asistir al curso no fue la apropiada, aunque la mayoría reportó que tenía a un alumno sobresaliente, tuvo que ver con las actitudes en su participación en la PAAS, era de forma libre y voluntaria • Ahora tendremos información real de la PAAS, con la experiencia de tres escuelas que van a participar, con puntos de vista de ustedes, conscientes de que se puede realizar, vamos a ver cómo nos va con la siguiente etapa con los maestros de apoyo cuando se capaciten, vamos a tener cuidado que no pase lo que anteriormente sobre elección de los participantes, vamos a tener una nueva reunión de jefes de sectores y asesores técnico • Se van a entregar resultados, y vamos a tener cuidado de lo administrativo, somos técnicos, nos preocupa el proceso enseñanza/aprendizaje, y hemos descuidado el aspecto administrativo, hicimos la historia de lo que pasó, cómo se pueden distorsionar los hechos, primero tener cuidado con el asunto administrativo y

	<p>va el desarrollo de potencialidades del alumnado y de sus áreas de desempeño humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lo físico, en lo social, y en lo afectivo o emocional • ¿Y, qué peso cobra la creatividad en su desarrollo? • No puedes desligarlo, es en todo, todo se relaciona • Que la base para ese desarrollo es iniciarlos a la investigación y el desarrollo de su creatividad desde muchos ámbitos • Todo el trabajo del Programa CAS fue buscar recursos, nuevas perspectivas académicas, llevar la función a la gestión, buscar contactos que apoyaran las actividades de los alumnos participantes al Programa • Sí, es la creatividad en amplio sentido, es la gestión, es el trabajo con padres de familia para hacerlos otros agentes en la educación especial, es el peso de la creatividad, un porcentaje de su sobresalencia es su creatividad • La atención a los alumnos sobresalientes es una respuesta cultural, cuando éstos niños sean importantes para nosotros, no sólo por los tres indicadores que se marcan en texto, sino más allá, es que empezarán a ser atendidos • Estamos en un paradigma nuevo que inicia al preguntarnos ¿cómo ve la escuela regular a las USAER 	<p>con las actitudes de quiénes los informan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Todo va en el mismo paquete de la integración educativa, sin chocar con las necesidades educativas especiales, cuántos asociados a cada rubro, cuánto le dedicas a cada uno, acompañémonos del equipo multidisciplinar, hasta dónde delimitar • El primero que tiene que diagnosticar si es un alumno con necesidades educativas especiales es el maestro de grupo regular con ayuda de la FIDNEE • Nos toca movilizar, comprometernos, nos toca hacer algo a todos, apoyarlos, no recaiga todo en ustedes, debe ser en grupo, para ello planear evidentemente • A la maestra le interesó canalizar al niño. Yo la apoyo, la guío, pero le dije ¡el trabajo es de usted! • No tuve este año escolar discapacidades, por eso pude trabajar la sobresalencia, pero si debemos poner límites a nuestras funciones • Queremos soluciones todos, a veces es al revés, el maestro quiere que le resolvamos todo, no somos la varita mágica • Tuvimos la fortuna de participar en este proyecto. Pocos maestros tienen la disposición que mostró la maestra, si todos tuvieran esa disposición, ¡la educación sería
--	--	---

	<p>y a lo que hacemos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A los maestros regulares que participan con nosotros, les mueven los puntos de carrera magisterial, la realidad es otra ¿cómo vamos a detectar o identificar realmente a los alumnos sobresalientes si no hay interés del maestro regular? • El propio programa escolar es el objetivo de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia para facilitar, estimular, enriquecer las habilidades y capacidades, debemos detectar antes que atender y con eso se lleva a la realidad • El problema que yo le veo es lo administrativo, al entregar la documentación, el trámite administrativo es un problema que nos quita tiempo, por ejemplo la obra se debía presentar el "Día del Padre", no se presentó, nos comprometieron a llevarla a la evaluación final de la Unidad USAER, y como en esa evaluación se mencionó que iba a estar el niño sobresaliente, todo mundo quería conocerlo, la supervisora nos llamó la atención, dijo que tuviéramos cuidado en llamarlo alumno sobresaliente, porque le puede crear problemas, pero de acuerdo a la información y la evaluación final, se establece a cuántos alumnos sobresalientes se atiende, ya que ¿se es o no se es 	<p>otra!</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Propuesta ayudó a todo el grupo, a los maestros y alumnos de la escuela también tes gusta, cuando se hizo la presentación de la obra le pedí un reporte final al niño, estaba muy contento y nervioso de compartir con las personas su obra, su sueño es presentar una obra en el Auditorio Nacional, para el curso que sigue le gustaría hacer otra obra de teatro con otros niños de la escuela. porque le gustó mucho la experiencia
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • El hecho de guiarlo en un trabajo interactuado, motivante y que participe la comunidad escolar mejoró su conducta, no le gustaba expresarse, y sobre los demás alumnos que tampoco les gustaba expresarse, los papas del niño notaron cambios entre ellos en su actitud, más seguro, cariñoso, antes era muy distraído, el resto de grupo estuvo contento, fascinados, motivados, cada que entraba una persona nueva al grupo se emocionaban • Mucha colaboración, comunicación, interés por lo nuevo, se llegó a una buena experiencia, además de que obtuvo puntaje para carrera magisterial". • De un inicio la directora de mi USAER me prestó su antología. la maestra la leyó y se había pensado en otra niña, y al revisar la PAAS se cambió Je idea, pienso que si la leyó algo • Si, en este sentido los compañeros maestros conocen de mi trabajo, preguntaban y se les comentaba. hubo interés y se les explicó a todos en una plática que se tuvo con todo el personal • Yo considero que sí, pero hay que ver qué tanto los maestros van a responder, piensan que yo tengo que hacer todo el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales, se trata de un fuerte 	
--	--	--

	<p>compromiso de todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Les fascinó!, apoyaban al niño. su mamá, trabajó con él, aunque no la veíamos, la comunicación es a través de la libreta del niño. Al final vio las fotos del evento, estuvo contenta, el papá en un principio no aceptaba y después le gustó mucho la actitud de su hijo, hubo más comunicación con su hijo • Mucho, al conocer el trabajo de los alumnos, quisieron conocer más, despertó el interés por trabajar este tipo de proyectos en otros grupos • Sí, la psicóloga de la unidad empezó a tener interés por el asunto a partir de la aplicación del test WISR, R, y de los resultados, platicó conmigo, con los padres de familia, la directora de la USAER también participó • Yo creo que necesitamos tacto, no nos gustan las responsabilidades. huimos al trabajo, ¡no les interesó el asunto! • Ninguna, aunque se debe plantear bien la aplicación de la Propuesta a otros niños, por ejemplo, ¿qué hacer con los discapacitados?, o aplicar la evaluación del proyecto a todas las necesidades educativas especiales, ¡es una tarea muy fuerte! • La estructuración, de repente los temas como los talentos no son 	
--	--	--

	<p>claros para su manejo, es notorio que no fueron diseñados por expertos, en la Propuesta se deben delimitar las funciones administrativas, académicas y de gestión, ¿a quién le corresponde hacerlo?, el trabajo es de todo el equipo multidisciplinar. Falta una mayor comunicación entre ellos, porque si sólo les decimos lo que les corresponde, no nos creen, nos dejan todo, tuvimos suerte de contar con los maestros de grupo regular responsables, ¡pero sí, necesitamos se delimiten funciones!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si, delimitando las funciones porque la población es diversa, esta Propuesta (PAAS) ¡se logra colaborando! • El propósito fue llevar asesoría a la maestra regular, si me gustaría, tenemos la capacidad, preparación, con gusto lo hago, también en la escuela en un espacio voy a exponer la Propuesta y voy a guiar a mis compañeros en la USAER, se les ha comentado y los voy apoyar con gusto 	
--	--	--

1. Descripción general de los participantes

Es nuevamente el personal directivo y la Red de Integración Educativa los que integran el caso y sus opiniones en base a la experiencia de su administración quienes establecen las condiciones, que desde su particular punto de vista, se requieren para llevar a cabo Intervención Educativa con los alumnos que se identifiquen como sobresalientes. El caso lo integra también la maestra de apoyo USAER donde se trata de conocer cómo llevó a cabo la

intervención psicopedagógica de la PAAS durante-el curso escolar, las valoraciones que se hacen y las decisiones e implicaciones que resultaron cuando junto con la maestra de grupo regular, el alumno identificado como sobresaliente, su grupo escolar y los padres de familia se involucraron en la intervención educativa de la PAAS.

2. Sistema valorativo

En este análisis nos interesa resaltar algunos aspectos manifestados por los asistentes a los cursos de capacitación que dan cuenta de la realidad que están viviendo en el proceso de la intervención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, sobre el tema los asistentes al curso manifestaron:

(SEE9): "Entonces debemos atender más las habilidades y capacidades propias de cada individuo".

El grupo asintió que es un reto al que se enfrentan ante estos niños con necesidades educativas especiales:

(DEE5): "Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular, se trata de que descubran más niños con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia, pero ¿cómo los descubrimos?".

La conductora les planteó.

(SA): "¿Qué hacemos con ellos una vez identificados, que tanto beneficia al alumno sobresaliente y al grupo ser identificados?".

Ante la problemática que encontraron para la atención de esta población, los asistentes también propusieron alternativas de solución:

(DEE11): "Ofertar más actividades, considerar la diversidad para atender a los sobresalientes".

La conductora (SA), consideró:

"No es muy innovador colocarlos a donde deben **ir**, creando grupos especiales, consideren de acuerdo a la persona, al desarrollo de su potencialidad, el área de desempeño humano, el contexto y el área específica".

El grupo llega a un momento clave de la capacitación.

(ATZ8): "¡Ya entendimos! no se es sobresaliente en todo, puede ser sólo en un área".

Nuevamente se establece el tipo de alumno con necesidades educativas especiales a las cuales va dirigido el proyecto.

(SA): "No se trata de genios que requieran otro tipo de atención, porque la institución no estaría capacitada para atenderlos".

Con un convencimiento de parte del grupo llegan a considerar que es tiempo ya de actuar.

(SEE8): "Es el momento de que se realice la atención especial de estos alumnos, existe la relación que conlleva el desarrollo de potencialidades del alumnado y de sus áreas de desempeño humano".

La conductora (SA), preguntó:

"¿En qué área los desarrollamos?".

(RIE9): "En lo físico, en lo social, y en lo afectivo o emocional".

La conductora (SA) insistió:

"¿Y, qué peso cobra la creatividad en su desarrollo?".

Una persona del grupo asintió:

(ATZ9): "No puedes desligarlo, es en todo, todo se relaciona".

Entonces la conductora (SA) explicó:

"Que la base para ese desarrollo es iniciarlos a la investigación y el desarrollo de su creatividad desde muchos ámbitos".

Un participante del grupo habló de su experiencia en el Programa CAS:

(MAC): "Todo el trabajo del Programa CAS fue buscar recursos, nuevas perspectivas académicas, llevar la función a la gestión, buscar contactos que apoyaran las actividades de los alumnos participantes al Programa".

La conductora (SA) insistió:

"Sí, es la creatividad en amplio sentido, es la gestión, es el trabajo con padres de familia para hacerlos otros agentes en la educación especial, es el peso de la creatividad, un porcentaje de su sobresalencia es su creatividad".

Sobre el asunto un participante del grupo hizo sus comentarios:

(DEE7): "La atención a los alumnos sobresalientes es una respuesta cultural, cuando estos niños sean importantes para nosotros, no sólo por los tres indicadores que se marcan en texto sino más allá, es que empezarán a ser atendidos"

La conductora (SA) consideró que la PAAS es una innovación:

"Estamos en un paradigma nuevo que inicia al preguntarnos ¿cómo ve la escuela regular a las USAER y a lo que hacemos?".

Ante esto un director manifestó:

(DEE6): "A los maestros regulares que participan con nosotros, les mueven los puntos de carrera magisterial, la realidad es otra ¿cómo vamos a detectar o identificar realmente a los alumnos sobresalientes si no hay interés del maestro regular?". Ante esta opinión, la conductora (SA) del grupo les hizo notar:

"El propio programa escolar es el objetivo de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia para facilitar, estimular, enriquecer las habilidades y capacidades, debemos detectar antes que atender y con eso se lleva a la realidad".

Este análisis nos permite considerar otro principio de la integración educativa cuando se señala que los alumnos con necesidades educativas especiales participarán con actividades propias del programa escolar oficial y que de acuerdo a esas necesidades específicas es que se habrán de llevar a cabo adecuaciones curriculares. Por otra parte, se planteó la dificultad que implica el trabajo con el maestro de grupo regular, tema y que en los siguientes apartados habrá de continuar analizándose.

La experiencia del trabajo en este caso resulta muy iluminadora, entre otras cosas por poner de manifiesto estrategias que pueden contribuir a mantener en vigor la iniciativa de la atención de las necesidades educativas asociadas a la sobresalencia,-entre otras más-, es evidente que las estrategias de apoyo se han de diseñar de manera que se ajusten a las circunstancias locales y, teniendo presente la utilidad de considerar situarlas en toda la escuela en general hacia el desarrollo de prácticas más inclusivas. Cada observación registrada proporciona ciertas indicaciones de las formas de apoyo que pudieran ser más adecuadas.⁷

(SA): "¿A qué problemas te enfrentaste en la aplicación de la PAAS?"

La maestra (GU) respondió:

(GU): "El problema que yo le veo es lo administrativo, al entregar la documentación, el trámite administrativo es un problema que nos quita tiempo, por ejemplo la obra se debía presentar el Día del Padre, no se presentó, nos comprometieron a llevarla a la

⁷ Algunas de las siguientes preguntas corresponden a las entrevistas hechas a los participantes que se pueden ver en el anexo.

evaluación final de la Unidad USAER, y como en esa evaluación se mencionó que iba a estar el niño sobresaliente, todo mundo quería conocerlo, la supervisora nos llamó la atención, dijo que tuviéramos cuidado en llamarlo alumno sobresaliente, porque le puede crear problemas, pero de acuerdo a la información y la evaluación final, se establece a cuántos alumnos sobresalientes se atiende, ya que ¡se es o no se es!".

Existe evidencia de los obstáculos que se presentaron al llevarse a cabo las acciones, sin embargo no fueron tan grandes que impidieran que el proyecto continuara su curso, en la idea de saber más sobre los resultados obtenidos la asesora nuevamente preguntó:

(SA): "¿Qué tanto consideras que la PAAS le funcionó a los alumnos y en especial al alumno identificado como sobresaliente?"

La maestra USAER dio a conocer sus resultados cuando expresó su experiencia con el alumno y su grupo:

(GU): "El hecho de guiarlo en un trabajo interactuado, motivante y que participe la comunidad escolar mejoró su conducta, no le gustaba expresarse, y sobre los demás alumnos que tampoco les gustaba expresarse, los papas del niño notaron cambios entre ellos en su actitud, más seguro, cariñoso, antes era muy distraído, el resto de grupo estuvo contento, fascinados, motivados, cada que entraba una persona nueva al grupo se emocionaban".

Cuando una propuesta de intervención educativa obtiene logros positivos en los alumnos y a quienes va dirigido, es importante conocer los resultados significativos relacionados en este caso con PAAS, para ello la asesora técnica responsable del proyecto continuó preguntando sobre los resultados alcanzados en cada caso.

(SA): "¿Qué tanto la PAAS impactó al maestro de grupo regular?"

La maestra (GU), respondió:

"Mucha colaboración, comunicación, interés por lo nuevo, se llegó a una buena experiencia, además de que obtuvo puntaje para carrera magisterial".

La conductora (SA), preguntó:

"¿Qué tanto conocieron la PAAS, la maestra de grupo regular?"

La maestra (GU), respondió:

"De un inicio la directora de mi USAER me prestó su antología, la maestra la leyó y se había pensado en otra niña, y al revisar la PAAS se cambió de idea, pienso que si la leyó algo".

Sobre la importancia de la capacitación y la reconceptualización del alumno sobresaliente vemos el cambio surgido sobre los mitos de los alumnos considerados como los mejores dentro de la cultura escolar, al pensar en un inicio en un alumno exitoso en calificaciones y posteriormente como resultado de la capacitación identificar a otro con características diferentes a la idea tradicional, es un punto favorable en la identificación desde la PAAS.

La conductora (SA), planteó:

"¿Qué tan pertinente es dar seguimiento, de realizar reuniones técnicas con toda la escuela, sí, que estén informados, quién está interesado y quién se compromete para evitar la falta de comunicación y así lograr la sensibilización?"

La maestra (GU), opinó:

(GU) "Yo considero que sí, pero hay que ver qué tanto los maestros van a responder, piensan que yo tengo que hacer todo el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales, se trata de un fuerte compromiso de todos".

La asesoría de la USAER enfocada a las necesidades educativas especiales asociadas ya sea a la sobresalencia o a otros como discapacidad física e intelectual, requieren una amplia participación por parte de los profesores de la escuela regular con asesoría de educación especial, así como el apoyo de los padres de familia, para ello requieren de capacitación que les permita considerar como "propios" a los niños especiales y no como sólo responsabilidad de la maestra de la USAER, por ello se requiere de esa sensibilización que señala (GU) para realmente llevar a cabo la integración educativa.

Retomando el asunto, la conductora (SA) pregunta a (GU)::

"¿Qué impacto observaste tuvo la PAAS en los padres de familia?"

La maestra (GU) respondió:

"¡Les fascinó!, apoyaban al niño, su mamá, trabajó con él, aunque no la veíamos, la comunicación es a través de la libreta del niño. Al final vio las fotos del evento, estuvo contenta, el papá en un principio no aceptaba y después le gustó mucho la actitud de su hijo, hubo más comunicación con su hijo"

Otro de los logros positivos de la PAAS fue permitir que en el proyecto se involucrara a los padres de familia reconociendo y apoyando las capacidades de sus hijos. Para motivar al alumno sobresaliente es necesario que los padres propicien un ambiente estimulante en casa, adopten una actitud positiva ante su hijo, y sean los primeros en animar al niño a experimentar y equivocarse, a establecer metas, a concebir nuevas ideas, a aceptar sus limitaciones, a escuchar una crítica constructiva, a reconocer sus logros y sus errores y a ser independiente, entusiasta y optimista.

A la pregunta de (SA). "¿Qué tanto la PAAS afectó a la comunidad escolar?".

La maestra (GU) respondió:

"Mucho, al conocer el trabajo de los alumnos, quisieron conocer más, despertó el interés por trabajar este tipo de proyectos en otros grupos".

La conductora (SA) cuestionó:

"¿Participaron los integrantes del equipo multidisciplinar de la USAER?".

La maestra (GU) respondió:

"Sí, la psicóloga, de la unidad empezó a tener interés por el asunto a partir de la aplicación del test WISR, R, y de los resultados, platicó conmigo, con los padres de familia, la directora de la USAER, también participó".

"Yo creo que necesitamos tacto, no nos gustan las responsabilidades, huimos al trabajo, ¡no les interesó el asunto!".

Ante la interrogante:

(SA) "¿Qué modificaciones le harías a la PAAS?".

La maestra (GU) respondió:

"Ninguna, aunque se debe plantear bien la aplicación de la Propuesta a otros niños, por ejemplo, ¿qué hacer con los discapacitados?, o aplicar la evaluación del proyecto a todas las necesidades educativas especiales, ¡es una tarea muy fuerte!".

Desde la política educativa establecida por El Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2002) se indica que los maestros de USAER serán apoyos y asesores de la educación regular para ayudar al maestro regular a diseñar estrategias de acceso físico y curriculares para la apropiada integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales que pueden ser con discapacidad o sin ella. Ante el reto que representa atender la diversidad se origina la incertidumbre de establecer qué alumnos tienen prioridad de ser atendidos directamente por la maestra de apoyo, dado

que aún desempeña actividades escolares de atención directa a alumnos que corresponden al maestro regular.

La pregunta siguiente de (SA) fue:

"¿De los documentos que integran la PAAS (Propuesta, Antología, Fichero), que cambiarías para que fueran más funcionales?"

La maestra (GU) dio la siguiente respuesta:

"La estructuración, de repente los temas como los talentos no son claros para su manejo, es notorio que no fueron diseñados por expertos, en la Propuesta se deben delimitar las funciones administrativas, académicas y de gestión, ¿a quién le corresponde hacerlo?, el trabajo es de todo el equipo multidisciplinar. Falta una mayor comunicación entre ellos, porque si sólo les decimos lo que les corresponde, no nos creen, nos dejan todo, tuvimos suerte de contar con los maestros de grupo regular responsables, ¡pero sí, necesitamos se delimiten funciones!"

Otro problema que enfrenta la maestra USAER para desempeñar su función es la falta de trabajo colaborativo con el resto de equipo multidisciplinar que integran a la USAER, que son psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación, su función es desarrollada en varias escuelas a la vez y les corresponde asistir un día a la semana para atender a los alumnos que a juicio de la maestra de apoyo deben ser canalizados, en el caso del pilotaje de la PAAS uno de sus puntos débiles fue no haber capacitado a todo el equipo, lo que originó falta de colaboración cuando se requería de su función, aspectos que habrá de tomarse en cuenta en las futuras capacitaciones del resto de USAER.

Sobre la continuidad en el proyecto se les preguntó:

(SA): "¿Les gustaría continuar el proyecto?"

La maestra (GU) respondió:

"Sí, delimitando las funciones porque la población es diversa, esta Propuesta (PAAS) ¡se logra colaborando!"

La conductora (SA) preguntó:

"¿Compartirías tus vivencias con tu unidad USAER?"

La maestra (GU) comentó:

"El propósito fue llevar asesoría a la maestra regular, si me gustaría, tenemos la capacidad, preparación, con gusto lo hago, también en la escuela en un espacio voy a exponer la propuesta y voy a guiar a mis compañeros en la USAER, se les ha

comentado y los voy apoyar con gusto".

Esta fase del proyecto ocurre cuando los docentes ya han comprendido y adoptado los principios de la PAAS, animándose a probar técnicas docentes alternativas en sus clases, tratando de crear unas condiciones más inclusivas, planificar sus actividades de manera que formen parte de su enfoque habitual de enseñanza.

Supone la aceptación de los profesores tanto de aula regular como de apoyo. Así como la aceptación de los profesores de su responsabilidad acerca de la participación y el aprendizaje de todos los miembros de su grupo, considerando la importancia de ajustar continuamente la organización para responder a las necesidades educativas especiales. Las circunstancias que se observaron son una prueba del movimiento significativo hacia el ideal del aula inclusiva.

3. Decisiones e implicaciones

Una vez concluida la capacitación a directivos y maestros USAER, el estudio se realizó sólo con tres casos (de los cuales forma parte el presente), que decidieron participar en la aplicación de la PAAS en sus escuelas, por lo que la conductora (SA) comentó a los directivos participantes:

“La selección para asistir al curso no fue la apropiada, aunque la mayoría reportó que tenía a un alumno sobresaliente, tuvo que ver las actitudes en su participación en la PAAS, era de forma libre y voluntaria. Ahora tendremos información real de la PAAS, con la experiencia de tres escuelas que van a participar, con puntos de vista de ustedes, conscientes de que se puede realizar, vamos a ver cómo nos va con la siguiente etapa con los maestros de apoyo cuando se capaciten, vamos a tener cuidado que no pase lo que anteriormente sobre elección de los participantes, vamos a tener una nueva reunión de jefes de sectores y asesores técnicos, se van a entregar resultados, y vamos a tener cuidado de lo administrativo, somos técnicos, nos preocupa el proceso enseñanza/aprendizaje, y hemos descuidado el aspecto administrativo, hicimos la historia de lo que pasó, cómo se pueden distorsionar los hechos, primero tener cuidado con el asunto administrativo y con las actitudes de quiénes los informan.

Sobre el número reducido de escuelas que desearon participar es que se hace la anterior observación, manifestándose que el resto de USAER no participaron porque consideraron que no existían las condiciones necesarias para llevar a cabo el pilotaje de la PAAS, lo que refleja

la resistencia al cambio y a la innovación cuando se les propone una reforma para la escuela, sin embargo los tres casos participantes aportaron importantes datos de que si es posible llevar a cabo la PAAS: 3.

Nuevamente sobre el alumno sobresaliente la conductora (SA), recomendó al grupo sobre el fin de la educación. Sin perder de vista el principio de la integración educativa la conductora del curso les insistió sobre sus funciones:

(SA): "Todo va en el mismo paquete de la integración educativa, sin chocar con las necesidades educativas especiales, cuántos asociados a cada rubro, cuánto le dedicas a cada uno, acompañémonos del equipo multidisciplinar, hasta dónde delimitar, el primero que tiene que diagnosticar si es un alumno con necesidades educativas especiales es el maestro de grupo regular con ayuda de la FIDNEE, nos toca movilizar, comprometernos, nos toca hacer algo a todos, apoyarlos, no recaiga todo en ustedes, debe ser en grupo, para ello planear evidentemente".

En específico la maestra de apoyo (GU), da su valoración final de los logros obtenidos. "A la maestra le interesó canalizar al niño. Yo la apoyo, la guío, pero le dije ¡el trabajo es de usted!, no tuve este año escolar discapacidades, por eso pude trabajar la sobresaliencia, pero si debemos poner límites a nuestras funciones. Queremos soluciones todos, a veces es al revés, el maestra quiere que le resolvamos todo, no somos la varita mágica. Tuvimos la fortuna de participar en este proyecto. Pocos maestros tienen la disposición que mostró la maestra, si todos tuvieran esa disposición, ¡la educación sería otra!"

Del éxito obtenido en esta escuela con la identificación, evaluación e intervención educativa del alumno sobresaliente, se debió en gran medida a la disposición de la maestra de grupo que logró romper la resistencia a la innovación y desarrollo un trabajo realmente colaborativo con la maestra de apoyo, los resultados estuvieron presentes en cada una de las actividades planeadas como parte del proyecto surgido a partir del interés del niño y que gracias a las estrategias propuestas por la PAAS, lograron resultados sorprendentes en el alumno, su grupo escolar, la escuela y su familia.

Sobre los beneficios en la puesta en marcha de la PAAS, la maestra consideró que los logros fueron sustantivos y lo manifestó de la siguiente manera.

(GU): "La Propuesta ayudó a todo el grupo, a los maestros y alumnos de la escuela también les gustó, cuando se hizo la presentación de la obra le pedí un reporte final al

niño, estaba muy contento y nervioso de compartir con las personas su obra, su sueño es presentar una obra en el Auditorio Nacional, para el curso que sigue le gustaría hacer otra obra de teatro con otros niños de la escuela, porque le gustó mucho la experiencia".

Es importante considerar que para proporcionar apoyo en un aula inclusiva hace falta algo más que dominar una disciplina concreta y estar físicamente presente en clase. La provisión de un apoyo efectivo (frente al pretendido) depende, en parte, de la comprensión mutua de los resultados que se esperan del apoyo. En el caso de un aula inclusiva son, al menos, dos los principales resultados deseados: que los alumnos tengan éxito en sus actividades educativas y sociales, y que el profesor se sienta de verdad apoyado en sus esfuerzos para promover el éxito del alumno y la interdependencia positiva en clase, como se observó en el caso investigado.

Existió un apoyo real, como el receptor lo percibió, los miembros del equipo educativo compartieron la responsabilidad de lograr los resultados que se desearon para el alumno (es decir, se desarrolló una interdependencia positiva entre los miembros del equipo), se consiguió mejor el objetivo de satisfacer las diversas necesidades educativas del alumno; cuyos resultados hicieron que mereciera la pena el esfuerzo que requiere la colaboración, se consiguieron los resultados prioritarios para los estudiantes en la escuela, en casa y en la comunidad.

Por lo tanto que se consiga o no un apoyo real depende de cómo afecten las acciones de una persona a otra. El personal de apoyo puede llevar a cabo muy diversas conductas, pero, a menos que estas conductas produzcan un efecto de ayuda para el receptor, no se habrá proporcionado ese apoyo que puede clasificarse en cuatro tipos: apoyo mediante recursos, apoyo moral, apoyo técnico y apoyo en la evaluación. El tipo y la intensidad del apoyo que se facilite en un aula inclusiva varían dependiendo de las necesidades que surjan en los diferentes momentos (Satinback & Stainback, 2001). El apoyo que en esta ocasión brindó la maestra USAER, contó con recursos proporcionados por padres de familia y personas participantes en el proyecto; apoyo moral de padres de familia, de sus directivos; del apoyo técnico de la asesora de educación especial; y apoyo a la evaluación, realizada al presentar su proyecto en la evaluación final de USAER, en donde se reconoció el buen desempeño del mismo.

4.2 Evaluación General del Caso 2

Se trata de una niña de 7 años y su grupo, que cursan el segundo grado en la escuela primaria "Real del Monte y Pachuca", identificada como alumna con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia.

El contexto escolar.

La escuela primaria donde se desarrolló el caso pertenece al sector 1, de la zona escolar 17, con domicilio en Justo Sierra núm. 1 en-el centro de la localidad Mineral del Monte, Real del Monte. Su inscripción en el curso escolar 2003-2004 fue de 345 alumnos atendidos de primer a sexto grado en un total de 13 grupos distribuidos en dos primeros, dos segundos, dos terceros, tres cuartos, dos quintos, y dos sextos grados, atendidos por 13 docentes, un profesor de educación física, 4 personas de personal administrativo y auxiliar de servicio, un director.¹

La escuela es considerada como urbana, y su población escolar se integra por alumnos del centro de la población así como de diferentes poblados rurales cercanos a la misma.

La escuela es integradora desde 1999, el servicio forma parte de la USAER núm. 5. La maestra de apoyo atiende las necesidades educativas especiales de todos los grados, y cuenta para ello con apoyo de trabajo social, psicóloga, terapeuta de lenguaje y director de USAER. En el curso escolar identificó y atendió a 30 alumnos con necesidades educativas especiales, con discapacidad intelectual, motora, visual, lento aprendizaje y sobresaliente.

El caso se analiza en el marco de la capacitación realizada a directivos de educación especial, Red de Integración Educativa y de maestros USAER, el proceso de intervención de la PAAS en el aula y la escuela participante.

Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la Diversidad

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
Conocer el punto de partida de la PAAS como parte del proceso de integración educativa implica conocer los puntos de vista de quienes realizan la administración del proce-	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir en la diversidad el grupo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales • Diversificar las maneras de en- 	<ul style="list-style-type: none"> • Somos una generación de enlace entre educación especial y educación regular

¹ Datos obtenidos en CD-ROOM, "Estadística Básica, inicio de cursos, 2003-2004", SEPH, 2004.

<p>so, los directivos de educación especial, sobre lo que ha representado para ellos la integración educativa nos describen los acontecimientos que han tenido lugar desde su perspectiva como autoridades educativas. La integración educativa desde el punto de vista de los ejecutores que son los maestros USAER implica una serie de connotaciones que distan de la apreciación de los administradores educativos, al ser ellos los que enfrentan el hecho de ponerla en práctica en las escuelas donde desempeñan sus labores, apreciaremos en este apartado lo que para ellas ha implicado esta nueva práctica educativa</p>	<p>señar para que todos los niños aprendan, si alguno no lo logra es problema también de los profesores y de las escuelas, no solamente de los niños y de sus padres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juntos maestros y alumnos elaborar normas que permitan la convicción de lo diferente • Poner en práctica estrategias de enseñanza muy variadas y ajustadas a las distintas maneras, ritmos y habilidades que tienen los alumnos". "Debemos de tratar de ir identificando los retos, este asunto es algo que ya no se puede postergar • Es interesante lo que me llevo de este curso, me angustio ¿qué voy hacer? • Me impulsa a tomar diferentes cursos de integración educativa. para cubrir las expectativas que tuve al inicio del curso, se lograiv las expectativas aunque creo que faltan más documentos • ¡Considerar que no es importante o prioritario atender al sobresaliente!, estamos equivocados...¹¹ • Junto con las maestras de grupo regular estamos descubriendo experiencias de la integración educativa • Por otra parte no somos todólogos 	
---	---	--

1. Descripción general de los participantes

Conocer el punto de partida de la PAAS como parte del proceso de integración educativa involucra saber los puntos de vista de quiénes realizan la administración del proceso, los directivos de educación especial, sobre lo que ha representado para ellos la integración educativa nos describen los acontecimientos que han tenido lugar desde su perspectiva como autoridades educativas. Además en esta categoría se analiza la integración educativa desde el punto de vista de los ejecutores que son los maestros USAER que implica una serie de connotaciones que distan de la apreciación de los administradores educativos, al ser ellos los que enfrentan el hecho de ponerla en práctica en las escuelas donde desempeñan sus labores, apreciaremos en este apartado lo que para ellos ha implicado esta nueva práctica educativa.

2. Sistema valorativo

La inserción de los niños con necesidades especiales en la escuela regular no ha sido una solución mágica a sus problemas; esto debe conducir -como resultado de una reflexión- a la programación y la intervención pedagógica sistematizada para lograr su integración (Cuomo, 1992). Esto significa que además de llevar al alumno a la escuela regular, se debe ofrecer de acuerdo con sus necesidades particulares los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente su posibilidades (García Pastor, 1993). Sólo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo donde se van enfrentando los retos que surgen de la diversidad, como podrá observarse en las opiniones registradas.

Sobre la participación y responsabilidad que deben tener como profesionales de la integración educativa consideran que deben implicar en cuanto a cuatro aspectos básicos que la conductora (SA) señaló:

1. "Distinguir en la diversidad el grupo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales".
2. "Diversificar las maneras de enseñar para que todos los niños aprendan, si alguno no lo logra es problema también de los profesores y de las escuelas, no solamente de los niños y de sus padres".
3. "Juntos maestros y alumnos elaboren normas que permitan la convicción de lo diferente".

4. "Poner en práctica estrategias de enseñanza muy variadas y ajustadas a las distintas maneras, ritmos y habilidades que tienen los alumnos".

Los puntos expuestos por la asesora implican que se tiene que desarrollar un trabajo innovador, y como señala Viñao (2002): "Toda reforma o innovación produce efectos no previstos, queridos o buscados. En ocasiones dichos efectos constituyen auténticas innovaciones organizativas o curriculares que se consolidan a lo largo de un proceso más o menos dilatado. En otros casos se trata de comportamientos o actitudes a veces incluso opuestas a las que en un principio se pretendían, ejemplos de comportamientos y actitudes opuestas a los que se pretenden promover, el rechazo hacia la integración educativa y lo que ella implica" (p. 109).

El contraste entre las opiniones de los asistentes al curso a favor y en contra, entre la teoría - las propuestas, la legalidad, las prescripciones y las prácticas, lo que sucede en las aulas y en las escuelas- permiten apreciar la lenta difusión o no aceptación de aquellas innovaciones que encuentran resistencias u obstáculos, así como las causas, las modalidades y los agentes de tales resistencias. La necesidad de conocer y analizar los procesos de construcción, consolidación y cambio de las prácticas cotidianas en el aula y fuera de ellas.

La resistencia a las innovaciones educativas como es la integración educativa, son el mayor reto que enfrentan las maestras de apoyo dentro de la escuela regular quienes lo dan a conocer:

(MEE4): "Debemos de tratar de ir identificando los retos, este asunto es algo que ya no se puede postergar" (sigue comentando); "es interesante lo que me llevo de este curso, me angustio ¿qué voy hacer?, me impulsa a tomar diferentes cursos de integración educativa, para cubrir las expectativas que tuve al inicio del curso, se logran las expectativas aunque creo que faltan más documentos"

Nuevamente se aprecia la necesidad que tienen los docentes de apoyo de una mayor y constante formación para enfrentar los retos que implican sus funciones, el siguiente comentario lo ilustra:

(MEE5): "¡Considerar que no es importante o prioritario atender al sobresaliente!, estamos equivocados..."

Se observa que los maestros participantes al curso de capacitación en esta segunda fase a pesar de la convicción de la importancia de su función en la integración educativa, aún enfrentan serias dudas sobre su función docente, motivado por la angustia e incertidumbre, pero sobre todo

por la preocupación hacia la atención de los alumnos sobresalientes y de la intervención psicopedagógica que requieren, aunado a ello ¿cuál sería su participación en el proyecto?.

También manifestaron algunos de los logros que han tenido en este tránsito de la educación especial, que a decir de (MEE5) han sido:

"Junto con las maestras de grupo regular estamos descubriendo experiencias de la integración educativa". Expresó además: "Por otra parte no somos todólogos".

Esta afirmación reflejó otro problema que ha originado la integración educativa, que es el malestar de las maestras ante la sobrecarga de trabajo que les han delegado.

Se refieren a la gran cantidad de actividades que realizan con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales identificados; que pueden ser con discapacidades físicas o intelectuales así como problemas de aprendizaje entre otros; y a partir de la PAAS, los alumnos sobresalientes; agregando además otras actividades diferentes que los directivos de las escuelas les comisionan, como atender grupos cuando se ausenta algún maestro de grupo regular y que se hace por la falta de precisión y conocimiento del personal de la escuela regular sobre cuáles son sus funciones precisas como maestro USAER dentro de la escuela regular

3. Decisiones e implicaciones

Sobre el asunto los participantes expresan sus opiniones del acontecer de la integración educativa como un hecho social no sólo a nivel nacional sino también internacional registrados en el siguiente comentario:

(DEE3): "En España la integración educativa ya tiene más años, en México, aunque inició hace 20 años, realmente es en 1999 que se lleva a cabo el Programa de Integración Educativa. Somos la generación de enlace entre educación especial y educación regular".

El participante hizo mención que el proceso de integración educativa realmente es de reciente aplicación en el sistema educativo mexicano de acuerdo al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), sobre el asunto de coordinación de los sistemas de educación especial y de educación regular señala:

"La integración de la población infantil con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad implica establecer relaciones de colaboración entre los servicios de educación especial y regular. Sin embargo, hasta la fecha, en pocas entidades existen proyectos o programas conjuntos para fortalecer el proceso de integración educativa. La

integración educativa se ha concebido como una tarea exclusiva de educación especial dada la ausencia de políticas y lineamientos generales que la establezcan como orientación de todos los servicios educativos y responsabilidad de todas las autoridades e instancias involucradas, incluida la comunidad" (p. 24).

Categoría 2: Capacitación y Formación Docente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Cuando los directivos sin una preparación específica en la atención de alumnos sobresalientes, se muestran desinteresados e incluso hostiles hacia este tipo de alumnos. En cambio, los que tienen formación y experiencia en el tema tienden a mostrarse interesados por ellos. La presente categoría nos da cuenta de este tema a través de las valoraciones, decisiones e implicaciones que se presentaron en la etapa de capacitación de directivos. Además se analiza la participación de los docentes USAER en su capacitación y autocapacitación que requirió de conocer experiencias prácticas sobre la forma en que logran el desarrollo de las actividades escolares que les permiten llevarlas a la práctica con alumnos sobresalientes, en este apartado se hace una valoración que hacen sobre la categoría así como las decisiones e implicaciones que realizan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular • Se trata de que descubran más niños sobresalientes • Necesitamos compromiso profesional, ético, en la diversidad y mucha creatividad • Disposición a, intelectualmente curiosos, sistemáticos y serios, con diversos intereses, que aprecien los logros, calidad y cantidad, flexibles y humanos, que promuevan los procesos de aprendizaje, ser flexibles y abiertos al cambio, que confíen en sí mismos, desear educar a niños sobresalientes, compartir su entusiasmo, que acepte limitaciones • Puntos para Carrera Magisterial; asesoría y atención para la detección, atención y acompañamiento, autocapacitación; exigir un liderazgo y organización de los directores, 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la creatividad del maestro en amplio sentido, es la gestión, es el trabajo con padres de familia para hacerlos otros agentes en la educación especial, es el peso de la creatividad • Estamos en un paradigma nuevo • La atención a los alumnos sobresalientes es una nueva respuesta cultural, ¿cuando estos niños sean importantes para nosotros y los maestros daremos los primeros pasos! • A los maestros regulares que participan con nosotros, les mueve los puntos de carrera magisterial, la realidad es otra • ¿Cómo vamos a detectar o identificar realmente a los alumnos sobresalientes si no hay interés del maestro regular? • Debemos insistir con el maestro que se parte del programa escolar regular, es el objetivo de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresa-

	<p>coordinar el trabajo entre docentes; asesoría para la detección; acompañamiento permanente al grupo regular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de actualización; propiciar autocapacitación; proveerle de recursos técnicos y/o materiales, flexibilidad en la planeación y/o adecuaciones; permitir el trabajo colegiado, (tiempos, apertura) • Rescatar las experiencias anteriores del Programa CAS; programa de actualización y capacitación, promover los espacios para desarrollar la creatividad • Trabajamos desde educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, (la conductora trabajó durante seis años este Programa y es una de las personas que elaboraron la PAAS) • En este curso también hay una maestra que trabajó con secundaria el Programa CAS, y de su experiencia debemos mirar e intentar desarrollarlos • Con los niños sobresalientes aprendemos mucho, investigamos con ellos, no se necesita ser un maestro sobresaliente, ¡son los niños! • Un sobresaliente, depende del maestro, cada maestro destaca a un niño, un alumno que no era sobresaliente puede serlo si el maestro lo permite 	<p>liencia para facilitar, estimular, enriquecer las habilidades y capacidades, debemos con ellos detectar antes que atender y con eso se llega a la realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este curso también hay una maestra que trabajó con secundaria en el Programa CAS, y de su experiencia debemos mirar e intentar desarrollarlos
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Hacemos poco caso de las conductas actitudinales de los alumnos • Necesitamos de la mediación: un docente como mediador, que detecte los intereses sobresalientes de sus alumnos, los aproveche, les enseñe como aprender, o lo más significativo, sólo así, valorar para traducir a un número, que la escuela mire con realidad • Ese es el verdadero significado de la educación, y el tema nos invita para hacer importantes reflexiones 	
--	--	--

1. Descripción general de los participantes

El éxito de un programa educativo depende en buena medida de la capacitación de los involucrados. Cuando los directivos sin una preparación específica en la atención de alumnos sobresalientes, se muestran a menudo, desinteresados e incluso hostiles hacia este tipo de alumnos. En cambio, los que tienen formación y experiencia en el tema tienden a mostrarse interesados por ellos. La presente categoría nos da cuenta de este tema a través de las valoraciones, decisiones e implicaciones que se presentaron en la etapa de capacitación de directivos y maestros, además en esta categoría se analiza la participación de los docentes USAER en su capacitación y auto capacitación que se requiere las conocer experiencias prácticas sobre la forma en que logran el desarrollo de las actividades escolares que les permitieron llevarlas a la práctica con alumnos sobresalientes, en este apartado se hace la valoración sobre la categoría así como las decisiones e implicaciones que realizaron.

2. Sistema valorativo

El registro se inicia cuando la asesora (SA) pregunta al grupo:

"¿El maestro puede apreciar las diferencias de sus alumnos?, para ello ¿qué características debemos tener los maestros para atender alumnos sobresalientes?, ¿qué le aportarían ustedes como administradores a los docentes para que logren tener estas características?"

Ante estos importantes cuestionamientos la (SA) pide al grupo que los analicen. El grupo asiente que es un reto al que se enfrentan ante estos niños y un director dice:

(DEE3): "Si utilizamos toda la creatividad en la metodología vamos a lograr ayudarlos, no vamos a responsabilizar sólo al maestro de grupo regular, se trata de que descubran más niños sobresalientes".

La conductora (SA) les planteó:

¿La maestra que necesita para poder atenderlos?"

Ante los precedentes comentarios es necesario hacer una lectura de acuerdo a los especialistas en educación de alumnos sobresalientes que sugieren que si el objeto de interés es hacer una oferta adicional o alternativas para aquellos alumnos con alto potencial de rendimiento se utilice la identificación hecha por el profesor, Joan Freeman (1985), propone que las funciones y características que favorecen el aprendizaje de los alumnos con sobredotación intelectual pueden ser:

- Los profesores deben tener relaciones físicas positivas y cercanas que apoyen el aprendizaje de los niños.
- Una cantidad y calidad de interacción verbal que fomente un pensamiento de nivel superior de forma activa y rutinaria.
- Utilicen el tiempo de forma flexible y programada de acuerdo a las necesidades del alumno.
- Una productividad creativa como objetivo esencial, orientado tanto en el proceso como en el producto del trabajo de sus alumnos.
- Asumir intereses de estudio independientes de acuerdo a los intereses de los alumnos.
- Que el maestro asuma comportamientos sobresalientes en sus muchas actividades personales y profesionales.

Los directivos consideran que los requisitos que necesitan los maestros que atiendan

alumnos sobresalientes deben ser:

(RIE10): "Necesitamos compromiso profesional, ético, en la diversidad y mucha creatividad".

La anterior opinión coincide con lo señalado por Freeman en el anterior punto cuarto.

Otro docente opinó:

(RIE112): "Los profesores de alumnos sobresalientes lo que necesitan es información y capacitación, coincidimos con los autores que hemos leído en la antología"

Un director presentó una serie de características que de acuerdo a el debe reunir un profesor de alumnos sobresalientes.

(DEE10): "Disposición a, intelectualmente curiosos, sistemáticos y serios, con diversos intereses, que aprecien los logros, calidad y cantidad, flexibles y humanos, que promuevan los procesos de aprendizaje, ser flexibles y abiertos al cambio, que confíen en sí mismos, desear educar a niños sobresalientes, compartir su entusiasmo, que acepte limitaciones".

Como se aprecia la idea de un maestro ideal es fácil de pensarse, sin embargo reunir esas cualidades implica en muchos de los casos un cambio de actitud del maestro de una forma tradicional de trabajo a un a forma total de innovación. Para llegar a nuevas valoraciones el grupo se organizó en equipos de trabajo obteniendo importantes conclusiones, en el orden en que participaron con sus propuestas los directores consideraron que para apoyar a los docentes a participar en el desarrollo de la PAAS. ellos ofrecían:

(DEE) "Propiciar espacios para la capacitación y autocapacitación; apoyo técnico, propiciar trabajo colectivo; que sea parte del proyecto escolar; proporcionarle material necesario; reconocimiento a su esfuerzo y disposición, apoyo en gestión; coordinación entre autoridades".

El siguiente equipo en participar fue el integrado por docentes (apoyos técnicos de zona) que consideraron necesitar:

(MEE): "Puntos para Carrera Magisterial; asesoría y atención para la detección, atención y acompañamiento; autocapacitación; exigir un liderazgo y organización de los directores; coordinar el trabajo entre docentes; asesoría para la detección; acompañamiento permanente al grupo regular".

Quienes piden puntos para Carrera magisterial están mostrando otros intereses ajenos a

los esencialmente pedagógicos, con lo que se manifiestan las connotaciones políticas y económicas que este tema tiene.

Por su parte el equipo de los supervisores ofreció:

(SEE): "Oportunidades de actualización; propiciar autocapacitación; proveerlo de recursos técnicos y/o materiales, flexibilidad en la planeación y/o adecuaciones; permitir el trabajo colegiado, (tiempos, apertura)".

Nuevamente participa el equipo de los asesores técnicos que ofrecieron:

(ATZ) "Rescatar las experiencias anteriores del Programa CAS; programa de actualización y capacitación, promover los espacios para desarrollar la creatividad".

Los precedentes enunciados han permitido adquirir una mejor apreciación sobre las valoraciones que tienen los asistentes al curso de capacitación sobre cómo podría lograrse el perfil y los requisitos que requieren los maestros de alumnos sobresalientes y que están claramente señaladas en las políticas educativas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2001).

En la medida que las escuelas se incorporan a la integración educativa, los modelos de provisión de apoyo tienen que evolucionar para satisfacer unas necesidades de aprendizaje cada vez más diversificadas, las líneas de acción del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa que busca la gestión autónoma, la potenciación del papel del maestro, la organización escolar específica y el proyecto educativo de la escuela.

La potenciación del personal de educación especial, se aparta de los modelos tradicionales de organización escolar, con las distintas opiniones se aprecia que es un proceso de cambio de una jerarquía unidireccional, al necesario modelo interdependiente de apoyo, que llegue a un tipo de apoyo multidireccional, más inmediato y, posiblemente, más relevante.

Las ideas de cómo ayudar a los equipos docentes por parte de los directivos para llevar a cabo mejor sus funciones, requiere identificar las necesidades del personal de apoyo para que posea los conocimientos y destrezas precisos para satisfacer esas necesidades educativas especiales en el caso de la sobresaliente, y aunque sólo en algunas unidades USAER se lleva a cabo, es necesaria una estructura de organización que facilite que el personal de apoyo participe dentro de contextos educativos flexibles y colabore con otras personas en la solución de los problemas.

3. Decisiones e implicaciones

Varios son los rasgos distintivos que se pueden atribuir al profesorado con la responsabilidad de desarrollar una acción educativa en el contexto de la integración educativa, es la medida ética y de compromiso social, que si bien es común a toda la acción educativa (Conteras, D., 1979) se hace especialmente patente su necesidad cuando nos encontramos ante el contexto de diversidad, aunque no olvidamos que la diversidad es una dimensión natural de cualquier grupo humano y especialmente del grupo de niños y niñas sobresalientes.

La diversidad de por sí es un valor, es una dimensión paradigmática del hecho educativa que si no está íntimamente interiorizada entre los agentes profesionales principalmente de los docentes responsables del proceso educativo, hará que una empresa como la integración educativa tenga pocas posibilidades de éxito.

La conductora señaló que la base para la atención de la diversidad, es la investigación y la creatividad:

(SA): "Es la creatividad del maestro en amplio sentido, es la gestión, es el trabajo con padres de familia para hacerlos otros agentes en la educación especial, es el peso de la creatividad".

Lo anterior hace surgir un argumento de los participantes:

(DEE5): "Estamos en un paradigma nuevo".

(DEE9): "La atención a los alumnos sobresalientes es una nueva respuesta cultural, ¡cuando estos niños sean importantes para nosotros y los maestros daremos los primeros pasos!".

Otra persona opinó que la problemática de los profesores de educación regular es la siguiente:

(ATZ1): "A los maestros regulares que participan con nosotros, les mueve los puntos de carrera magisterial, la realidad es otra, ¿cómo vamos a detectar o identificar realmente a los alumnos sobresalientes si no hay interés del maestro regular?".

Y abordaron un tema central de la capacitación la intervención de la PAAS, señalando cómo iniciarla.

(SA): "Debemos insistir con el maestro que se parte del programa escolar regular, es el objetivo de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia para

facilitar, estimular, enriquecer las habilidades y capacidades, debemos con ellos detectar antes que atender y con eso se llega a la realidad".

Se puede decir que los alumnos sobresalientes, cualesquiera que sea su excepcionalidad (defecto/exceso, general/específico) no necesitan profesores excepcionales. Sin embargo, lo que sí es preciso, es que el profesor de alumnos sobresalientes tenga formación y una forma de entender la educación muy peculiar, porque debe adaptarse al reto continuo que supone un alumno sobresaliente. Muchas veces estará en inferioridad de condiciones ante situaciones que no domina, y su posible inseguridad ante la "amenaza" y superioridad de estos alumnos, en determinados campos, la debe afrontar y encauzar mediante el diálogo, la comunicación y la participación de ellos en su acción didáctica, implicándolos en actuaciones directas que puedan reportarles satisfacciones y necesidad de ayudar a sus compañeros.

Por este motivo, es necesario que los profesores de los alumnos sobresalientes sean muy flexibles, que estén muy preparados en la organización dinámica y creativa de sus aulas.

Los docentes han de tener claro que la homogeneidad de los alumnos en el aula ordinaria no es real, por tanto, fomentar sus individualidades será fundamental para que cada uno de ellos potencie al máximo sus singularidades. Aceptar, comprender y estimular la diversidad existente entre sus alumnos es el camino adecuado para que el alumno excepcional sea tenido en cuenta (Grau, 1995)

Sobre las valoraciones que los docentes USAER hacen sobre esta categoría. La conductora (SA) aborda el asunto cuando recuerda al grupo que la PAAS se fundamenta entre otros en el artículo 41 de la Ley General de Educación al igual que en su momento lo hizo para en Programas CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes)

La conductora (MA) comentó al grupo sobre el funcionamiento del Programa CAS:

"Trabajamos desde educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, (la conductora trabajó durante seis años este Programa y es una de las personas que diseñaron la PAAS).

La conductora (SA) les informó:

"En este curso también hay una maestra que trabajó con secundaria en el Programa CAS, y de su experiencia debemos mirar e intentar desarrollarlos".

La conductora (MA) nuevamente participó y comentó:

"Con los niños sobresalientes aprendemos mucho, investigamos con ellos, no se necesita ser un maestro sobresaliente, ¡son los niños!

La conductora (SA) preguntó al grupo:

"¿Algún comentario?"

Una persona del grupo opinó:

(MEE 16): "Un sobresaliente, depende del maestro, cada maestro destaca a un niño, un alumno que no era sobresaliente puede serlo si el maestro lo permite".

La tradición escolar en relación a las costumbres, creencias y prácticas se manifiesta nuevamente en los diferentes comentarios de los asistentes a este curso de capacitación donde se apreció la forma en que el contexto escolar favorece a los que se considera que son los alumnos sobresalientes en perjuicio de aquellos a los que estas tradiciones no favorecen.

Se debe señalar que existieron algunos desacuerdos en relación con el papel del profesor en la identificación de los alumnos sobresalientes, creen que el profesor de grupo regular no tiene los conocimientos suficientes sobre los rasgos característicos de estos alumnos. De esta manera, puede haber profesores que por su desconocimiento, le otorguen una mayor importancia al rendimiento académico y al comportamiento brillante, o partan de estereotipos falsos y no de características reales. Consideran que muchas veces conlleva a que el profesor favorezca situaciones que no promueven la potenciación de ciertas habilidades como la sensorio-motriz y la apreciación del arte, entre otras. También puede ocurrir que el profesor ignore al alumno con aptitudes sobresalientes debido al gran número de alumnos que tiene en su grupo, lo que origina que preste más atención a aquellos que aparentemente muestran mayores dificultades, que a aquellos que pasan desapercibidos, lo anterior se ejemplifica con los resultados observados en los profesores participantes al curso de capacitación:

(MEES): "¿Hacemos poco caso de las conductas actitudinales de los alumnos".

Continuaron diciendo:

(MEE7): "Necesitamos de la mediación: un docente como mediador, que detecte los intereses sobresalientes de sus alumnos, los aproveche, les enseñe cómo aprender, o lo más a un número, que la escuela mire con realidad".

De los diferentes comentarios vertidos por los participantes, se apreció como a partir de la reflexión de su propia práctica surgen los requisitos necesarios para el desempeño profesional de quienes tienen a su cargo la educación de los alumnos en general, considerando ahora la atención educativa especial que requieren los alumnos sobresalientes.

Estas consideraciones no deben suponer que el papel del profesor es inadecuado, como concededor e identificador de su alumno sobresaliente, sino, por el contrario, deben hacernos reflexionar sobre la importancia que tiene ofrecer al maestro formación e información adecuada, así como disponer de instrumentos sencillos y claros que le permitan valorar las altas habilidades de sus alumnos (Genovard, 1997).

El profesor de apoyo y el maestro de apoyo, como observadores privilegiados de la conducta de los alumnos, deben conocer las estrategias identificadores desde distintos puntos o criterios, con el fin de contemplar todas las posibles características de la excepcionalidad y también, contrastar las manifestaciones de sus competencias identificadas tanto cualitativa como cuantitativamente, (Genovard y Castelló, citado por Prieto y Castejón, 2000).

Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>En los distintos ámbitos de decisión escolar, son muchas y distintas las alternativas que pueden temarse respecto a los principios de integración educativa, partiendo de las necesidades educativas especiales, es el grupo directivo de educación especial quiénes valoran y toman decisiones sobre el asunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades educativas especiales son transitorias y son a base de adecuaciones, de apoyos curriculares, de adecuaciones de acceso, de planeación • El término necesidad requiere de un total apoyo al diferente, este puede ser un apoyo transitorio o bien apoyos mayores. Hay alumnos de dos o tres discapacidades, asociados a dos o tres necesidades que requieren de recursos diferentes adicionales • Debemos planear adecuaciones curriculares e identificar el origen de las necesidades educativas especiales, si es cultural como es el caso de las asociadas a la sobredotación, a las discapacidades o a 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesitamos el convencimiento personal (amor al trabajo), propiciar la actitud de cambio, compartir, acompañar al otro (trabajo colaborativo), sensibilización • Para que todo lo hablado se logre debemos estar todos comprometidos • Es cuestión de actitud, qué se logra con mucho tiempo, cómo vives con tus diferencias • ¿Qué puedes aportar para que ese alumno se desarrolle? • Los que nos hemos preparados para atender la diversidad con los cursos de capacitación, tenemos ahora que vincular la nueva teoría con la nueva práctica • Es riesgoso, se está condicionan-

	<p>los trastornos de conducta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para atender a las necesidades educativas especiales debemos partir de comprender la diversidad • La diversidad ha cobrado vigencia, puede verse y reflexionarse sobre las implicaciones para la educación • La diversidad se asocia a la pertinencia a un grupo social determinado • El concepto de diversidad se relaciona no sólo con las diferencias individuales sino con las diferencias individuales asociadas a factores intergrupales, lo diverso siempre forma parte de lo distinto, pero no viceversa • Muchas veces el alumno renuncia a sus propias características para pertenecer al grupo, u otras ocasiones las guarda para sí en deterioro de sus capacidades y eso es algo que sucede con los alumnos con capacidades sobresalientes 	<p>do a la escuela que es responsable de su atención, manejar sus capacidades, potencialidades, diferenciadas, puede ser riesgoso por las nuevas etiquetas</p>
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

En los distintos ámbitos de decisión escolar, son muchas y variables las alternativas que pueden tomarse respecto a los principios de integración educativa, partiendo de las necesidades educativas especiales, es el grupo directivo de educación especial quienes valoran y toman decisiones sobre el asunto.

2. Sistema valorativo

El identificar que en un grupo escolar existe una gama de necesidades educativas especiales, implica reconocer que a su interior está presente la diversidad como parte inherente de la

naturaleza humana sobre esta categoría los directivos señalan nuevos e importantes hechos sucedidos en las escuelas integradoras donde ellos llevan a cabo sus funciones.

Un participante opinó:

(ATZ1): "Las necesidades educativas especiales son transitorias y son a base de adecuaciones, de apoyos curriculares, de adecuaciones de acceso, de planeación. El término necesidad requiere de un total apoyo al diferente o bien apoyos mayores. Hay alumnos de dos o tres discapacidades, asociados a dos o tres necesidades que requieren de recursos diferentes adicionales".

En el interior de un grupo escolar, las diferencias individuales con significado para la educación, tienen un amplio espectro. La función de educación especial dentro de educación regular ha sido buscar diferenciar y personalizar la educación que equivale a implicar progresivamente al alumno con necesidades educativas especiales en su amplio diagnóstico, en el establecimiento y elección de objetivos, en la valoración de su método, tiempo de estudio y resultados y en ofrecer diferentes actividades, materiales y formas de trabajo, que permitan adecuarse al ritmo, intereses y capacidades que cada uno posee.

Otro profesor retomó el asunto y señaló:

(RIEE3): "Debemos planear adecuaciones curriculares e identificar el origen de las necesidades educativas especiales, si es cultural como es el caso de las asociadas a la sobredotación, a las discapacidades o a los trastornos de conducta".

Es partir del respeto a la diversidad que se habrán de iniciar acciones para atender las necesidades educativas especiales, el aula como escenario de la diversidad debe resaltar las diferentes capacidades de los alumnos como en el caso de la sobresaliencia, lo que requiere cambiar la mirada de los profesores y dirigirla hacia objetivos más relacionados con esas capacidades. Ver a los alumnos intentando destacar y potenciar lo más positivo de cada uno es una estrategia que se adecua a la pedagogía de la diversidad.

El desarrollo de la atención a la diversidad como objetivo actual de la pedagogía contemporánea y de la educación especial, permite conocer cómo los responsables -directivos- están llevando el proceso de la integración educativa, y conocer a que se le puede atribuir las dificultades con las que se encuentran, y ver en ese proceso si se puede ayudar a las instituciones participantes o no de la integración educativa a orientar con ayudas y soportes.

La conductora (SA) agrega:

(SA): "Para atender a las necesidades educativas especiales debemos partir de comprender la diversidad, la diversidad ha cobrado vigencia, puede verse y reflexionarse sobre las implicaciones para la educación".

La conductora hizo referencia a la necesidad contemporánea que ha surgido de ir creando las condiciones necesarias para mejorar las escuelas en este asunto, y continúa señalando:

(SA) "La diversidad se asocia a la pertinencia a un grupo social determinado, el concepto de diversidad se relaciona no sólo con las diferencias individuales sino con las diferencias individuales asociadas a factores intergrupales, lo diverso siempre forma parte de lo distinto, pero no viceversa. ¿Cómo los niños se modifican por querer pertenecer a un grupo?".

Sobre la modificación del alumno sobresaliente en el aula un participante opinó:

(SEE2): "Muchas veces el alumno renuncia a sus propias características para pertenecer al grupo, u otras ocasiones las guarda para sí en deterioro de sus capacidades y eso es algo que sucede con los alumnos con capacidades sobresalientes"

A medida que avanzó el curso surgieron asuntos específicos claves sobre los alumnos sobresalientes asociados a la integración educativa y como un sujeto con necesidades educativas especiales.

3. Decisiones e implicaciones

Los directivos opinaron sobre las condiciones necesarias para que el trabajo de la educación especial se lleve a cabo:

(SEE5): "Necesitamos el convencimiento personal (amor al trabajo), propiciar la actitud de cambio, compartir, acompañar al otro (trabajo colaborativo), sensibilización".

Como nueva área en la educación y particularmente de la integración educativa, en lo referente a las actitudes de los profesores, Urban (1988), revisa y aporta una investigación realizada en la República Federal de Alemania, a partir de la cual afirma: "cuanto más positiva son las actitudes educativas generales de los profesores, más a favor están de dar una provisión especial a los alumnos más dotados y mayor el número de formas que apoyan para ponerla en práctica".

Otro directivo intervino y declaró:

(DEE8): "Para que todo lo que se ha hablado se logre debemos estar todos comprometidos".

En cuanto al tema de los alumnos sobresalientes y sus necesidades educativas especiales, la mayoría de directivos coincidió en señalar que para ellos la atención que se debe brindar de enriquecimiento, y creen que éste debe darse dentro de la escuela regular, el enriquecimiento asesorado desde la educación especial. Algunos autores como Castelló (1997), lo consideran como sinónimo de enseñanza individualizada, entendida en un sentido amplio; la programación se realiza de acuerdo a las características de cada caso concreto, teóricamente, se intenta equilibrar aquellos aspectos referidos a un área del conocimiento, al talento y aquellos otros que podrían llevarse a cabo en conjunto con el resto del grupo.

La conductora nuevamente hizo un planteamiento con referencia a las características de los alumnos sobresalientes:

(SA): "Ante ese pequeño ser, la filosofía, la humanística, la pedagogía, la axiología, que papel juegan?"

Uno a uno los integrantes del grupo respondieron:

(DEE10): "Es cuestión de actitud, qué se logra con mucho tiempo, cómo vives con tus diferencias".

(SEE6): "¿Cómo un niño sensible enfrenta su diversidad? Otro agregó:

(ATZ7): "¿Qué puedes aportar para que ese alumno se desarrolle?"

En el ambiente van quedando una serie de interrogantes que nos hablan de las nuevas reflexiones que el actual directivo tiene que hacerse en relación a su administración educativa.

A los comentarios anteriores se agregó uno más:

(ATZ8): "Los que nos hemos preparados para atender la diversidad con los cursos de capacitación, tenemos ahora que vincular la nueva teoría con la nueva práctica. Es riesgoso, se está condicionando a la escuela que es responsable de su atención, manejar sus capacidades, potencialidades, diferenciadas, puede ser riesgoso por las nuevas etiquetas".

Las decisiones e implicaciones ilustran que es necesario establecer esa importante relación entre lo teórico y lo práctico a fin de conocer como se implican en la realidad educativa, siendo clara la importancia que tiene la formación y capacitación para evitar nuevos problemas educativos en vez de solucionar los ya existentes. En ello estriba la eficaz decisión del grupo de directivos.

Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>De las observaciones registradas un asunto muy recurrente es el de la sensibilización hacia los alumnos sobresalientes por parte de los asistentes al curso de capacitación, lo que originó el presente análisis que dentro de la Pedagogía Diferencial es denominado como "tacto pedagógico".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vemos que uno de los asuntos más importante para la atención de un alumno sobresaliente ha sido sensibilización, porque ha sido un tema redundante en los comentarios del grupo • El aspecto importante que tiene la sensibilización ya que todos los niños del grupo los conocen, si el docente no se ha involucrado, es muy importante que lo haga por ello, ¡vamos a estar con ustedes en esta PAAS!, y a la mejor en ese momento que nos vean en sus escuelas como apoyo van a tomar la importancia de este asunto • Nuestra reflexión es que tenemos opiniones de sentido común. de nuestra experiencia que es reducida • La siguiente parte es no perder aspectos afectivos, al no ser aceptados, debemos promover el desarrollo armónico de ellos • Tomar el crecimiento y desarrollo como el de todos los niños. permitirles ser, cuidando lo educativo 	

1. Descripción general de los participantes

De las observaciones registradas un asunto muy recurrente es el de la sensibilización hacia los alumnos sobresalientes por parte de los asistentes al curso de capacitación, lo que originó el presente análisis que dentro de la Pedagogía Diferencial es denominado como "tacto pedagógico".

2. Sistema valorativo

La pedagogía diferencial deberá comprender y explicar la naturaleza interactiva de las variables personales y contextuales, con el fin de adecuar a ella la intervención educativa. Desde su defensa del modelo interactivo "cualquier modelo determinista del desarrollo de la personalidad humana queda invalidado" (Jiménez Fernández, 1987, p. 36).

El tacto pedagógico requerido en esta pedagogía consigue lo que consigue, ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva, así como practicando una preocupación afectiva por el niño activa y expresamente.

Sobre este tema la conductora (MA) comentó en el grupo:

"Vemos que uno de los asuntos más importante para la atención de un alumno sobresaliente ha sido la sensibilización, porque ha sido un tema redundante en los comentarios del grupo".

Se aprecia que el tacto pedagógico se basa en las habilidades de los profesores para detectar las necesidades de un niño y también sus posibilidades concretas de solución.

Asimismo, sobre la sensibilidad pedagógica la asesora (SA) mencionó:

"El aspecto importante que tiene la sensibilización ya que todos los niños del grupo los conocen, si el docente no se ha involucrado, es muy importante que lo haga por ello, ¡vamos a estar con ustedes en esta PAAS!, y a la mejor en ese momento que nos vean en sus escuelas como apoyo van a tomar la importancia de este asunto".

Esto significa que el tacto pedagógico sólo puede funcionar cuando los ojos y los oídos de los maestros buscan de una forma afectiva y receptiva el potencial del niño e intentan saber hasta dónde puede llegar.

Esto requiere una percepción orientada hacia la singularidad del niño y utilizar una multiplicidad de perspectivas, consideraciones y estrategias ventajosas con el objeto de obtener una visión y una interpretación pedagógica del alumno.

La conductora (RO), con respecto a la sensibilidad pedagógica llegó a una-importante valoración:

"Nuestra reflexión es que tenemos opiniones de sentido común, de nuestra experiencia que es reducida, la siguiente parte es no perder aspectos afectivos, al no ser aceptados como diferentes, debemos promover el desarrollo armónico de ellos. Tomar el crecimiento y desarrollo como el de todos los niños, permitirles ser, cuidando lo educativo".

Estas valoraciones hechas por los coordinadores del curso con base en su experiencia, confirmaron acerca de las tareas claves necesarias para que las intervenciones que se propongan influyan favorablemente en el trabajo con los niños.

Nos permite reflexionar también de la importancia del crecimiento de las escuelas a través de lo que, en esencia, es un proceso social de ayuda a quienes se ocupan de aprender por parte de los profesores, el cómo aprender de las diferencias, con el fin de desarrollar nuevas posibilidades de acción.

La pedagogía siempre trata las inquietudes educativas al nivel del individuo y la sociedad. La influencia pedagógica significa no sólo que no se es capaz de dar respuesta, sino que además de tener esta "capacidad de responder", se actúa realmente de forma responsable y por tanto moralmente justificable y defendible desde alguna perspectiva, estructura o racionalidad pedagógica.

La influencia pedagógica debe ser auto reflexiva, la acción pedagógica apoya constantemente a reflexionar sobre si se han hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible.

Es importante contrastar la receptividad de la sensibilidad para el tacto, con la tendencia de ver y oír sólo lo que uno quiere ver y oír sobre un niño. Esta tendencia puede llevar a la formación de juicios, estereotipos y clasificaciones inflexibles, a ver sólo el comportamiento externo de los niños y no sólo su vida interior y sus intenciones y proyectos individuales.

La mirada sensible del tacto nos devuelve el reflejo de su mirada afectiva. El tacto pedagógico hace lo que hace utilizando los ojos, el lenguaje, el silencio y los gestos como recursos para mediar su trabajo afectivo.

El cuidado de los niños en general, a menudo requiere un compromiso político activo para crear el espacio, las condiciones y las posibilidades para que los niños crezcan y creen su propio mundo.

La pedagogía cobra sentido cuando nos dirige y atrae afectivamente hacia los niños, la pedagogía como disciplina siempre se plantea lo que se debe saber, lo que se debe ser capaz de hacer y el tipo de persona que se debe ser para orientar y tratar a los niños en situaciones pedagógicas específicas, como el caso que nos ocupa.

El problema es que generalmente resulta bastante difícil tratar dichas situaciones si no se tiene cierta comprensión del contexto de los momentos pedagógicos. Los profesores que tienen sensibilidad pedagógica respecto a los niños que le son responsables, también suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares.

Las cuestiones pedagógicas expresadas por los profesores asistentes al curso de capacitación, nos permiten comprender mejor y más profundamente las cuestiones que tratan del significado de las experiencias, de manera que sobre la base de su experiencia se pueda ser capaz de actuar con más solicitud y tacto en ésta y futuras situaciones. Pero los problemas pedagógicos (cuestiones, apuros, obstáculos, dificultades) nunca se pueden cerrar, siempre continúan siendo el tema de indagación. Tienen que ser apropiados, de una manera personal por cualquiera que espere beneficiarse de estas ideas. En otras palabras, la "dificultad" es algo que tenemos que interpretar, con lo que tenemos que trabajar y ante lo cual debemos permanecer atentos (Manen, 1998).

Categoría 5: Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
En el contexto de la integración educativa se subraya la importancia de adaptar respuesta educativa a las características, peculiaridades y necesidades de los alumnos sobresalientes que se convierte en un objetivo esencial a desarrollar por la administración educativa de educación especial, dada la importancia de este tipo de medidas en el desarrollo inte-	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias entre sobresaliente y potencialmente sobresaliente es que el potencialmente sobresaliente no muestra sus capacidades, y el sobresaliente lo hace, ahora • Veremos que los conceptos de J. Renzulli son lo más fuertes, tienen más peso dentro de la aten- 	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia del contexto en la familia, si practica deportes, si hace lecturas, la genética, si tienen el sentido artístico, si les gusta declamar, todo nos permite poder descubrir cuántos niños son sobresalientes, incluso, en nuestra propia familia, aunque la carga genética y el contexto limita, ya que impiden el pleno

<p>gral y equilibrado del referido alumno a lo largo de su escolaridad. Conocer las valoraciones y decisiones de los nos ocupa en este apartado. Se trata del colectivo de maestros USAER asistentes a la capacitación en su segunda fase, en esta parte se aprecia como se realiza un importante entretendido entre las opiniones de quién es un alumno sobresaliente desde la cultura escolar, el Programa CAS y la PAAS, para llegar a una conceptualización actual se tuvieron que romper con ciertos mitos y estereotipos, veamos como se desarrolló este caso. En ese colectivo se incluye a la maestra USAER del caso quien a través de la experiencia obtenida una vez aplicada la PAAS, nos ilustra con sus comentarios a las preguntas de la entrevista así como las observaciones realizadas en sus diferentes actividades con la alumna y su grupo sobre esta importante parte de la PAAS</p>	<p>ción del alumno sobresaliente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque ningún enunciado único puede integrar efectivamente las diversas ramificaciones de los estudios de investigaciones sobre talentosos y capacidad sobresaliente ha funcionado hasta ahora la concepción de capacidad sobresaliente como una interacción entre tres grupos básicos de características humanas: habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea, y altos niveles de creatividad • Para identificar al alumno sobresaliente debemos considerar los parámetros, no debemos perder el enfoque de la PAAS • No etiquetar la sobresaliente, atender a la diversidad, los alumnos deben aprender a ser sobresalientes, se debe cuestionar algunos aspectos de características motivacionales, su capacidad metacognitiva del alumno, sus problemas de conducta, la potencialidad con la que cuentan y el peso del contexto • Otra característica del sobresaliente es el liderazgo, para ello debe tener las siguientes características: convincente, capacidad de escuchar, tomar decisiones. • Ellos no lo saben que son sobresalientes • No hay muchos en los grupos, pero si los hay 	<p>desarrollo, la importancia es que nosotros ofertemos el potencial de los alumnos para su posterior desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bueno, a partir del interés que el grupo de segundo grado tiene y de las actividades con el tema de los animales... • ...el trabajo se presentó en un homenaje a la bandera, un lunes, para que lo conocieran todos los niños de la escuela, todo esto permitió identificar a la niña sobresaliente, quien participó en la presentación del trabajo de grupo • El próximo 22 de abril vamos a hacer una visita al zoológico de Chapultepec, donde los niños van hacer investigación con sus cámaras y sus hojas de reporte. Dos maestras, me han proporcionado lo que han consultado en Internet, para que este trabajo se desarrolle se colaboran los equipos, además no tengo problema con el horario, está abierto, la maestra de grupo me ayuda. El 21 de junio se pretende presentar el trabajo final del proyecto • ¡Se me hizo pesado! en puntos más específicos, la capacitación no se me hace difícil, la psicóloga de mi unidad aplicó un test, aunque tiene mucho trabajo no me ha dado resultados específicos, pero me contó que la niña le
---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen características propias • Hay rechazos hacia ellos de su compañeros y maestros • Pero, ¡no olvidemos que son niños! • ¡Son como nosotros, traen una locura de aquellas, bien locos! • Requieren de atención psicológica, sf se salen de la norma sí • En la identificación del alumno sobresaliente el peso lo tiene la creatividad, un porcentaje mayor de ser sobresaliente es por su-creatividad • En el último de los casos los test psicológicos también se pueden utilizar para identificar a los alumnos sobresalientes • Es importante optimizar los recursos de cada servicio, hacer estudios-err el nivel, porque hemos omitido la atención de niños sobresalientes • En mi escuela hubo un caso de un niño que tuvo que salir de ella porque no supimos entenderlo porque era un niño que se manifestaba de distinta manera en su grupo 	<p>sorprendió con sus resultados...</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mi escuela se han puesto celosos, antes les atendía a los alumnos de lento aprendizaje, ahora me quedo con la maestra de la niña identificada a planear, ¡eso es bueno!" • Ahora me quedo a planear con la maestra de la niña identificada <p style="text-align: center;">-</p>
--	---	---

1. Descripción general de los participantes

En el contexto de la integración educativa se subraya la importancia de adaptar respuesta educativa a las características, peculiaridades y necesidades de los alumnos sobresalientes que se convierte en un objetivo esencial a desarrollar por la administración educativa de educación especial, dada la importancia de este tipo de medidas en el desarrollo integral y equilibrado

del referido alumno a lo largo de su escolaridad. Conocer las valoraciones y decisiones de los nos ocupa en este apartado. Se trata de maestros USAER asistentes a la capacitación en su segunda fase, en esta parte se aprecia como se realiza un importante entretendido entre las opiniones de quién es un alumno sobresaliente desde la cultura escolar, el Programa CAS y la PAAS, para llegar a una conceptualización actual se tuvieron que romper con ciertos mitos y estereotipos, veamos como se desarrolló este caso. En donde se incluye a la maestra USAER de la alumna identificada quien a través de la experiencia obtenida una vez aplicada la PAAS, nos ilustra con sus comentarios a las preguntas de la entrevista así como las observaciones realizadas en sus diferentes actividades con la alumna y su grupo sobre esta importante parte de la PAAS.

2. Sistema valorativo

Debido a que la integración educativa en el ámbito escolar tiene su mejor área de trabajo en los alumnos asociados a la discapacidad y a problemas de aprendizaje, un directivo del grupo participante manifestó ante el tema de la identificación de un alumno sobresaliente, su interés por aclarar si un alumno con discapacidad puede ser sobresaliente (se refiere a lo que los especialistas denominan superdotado con handicap).

Por ello es conveniente señalar que los niños sobresalientes son tan propensos a tener una discapacidad como otro niño normal, aunque a las escuelas integradoras se les requiere el que proporcionen servicios para todos los niños con handicap, son raros los casos en que los maestros en el específico de una discapacidad y sobresalencia sepan identificarlos como sobresalientes con relación a los demás niños (Whitmore, 1988). Ante este comentario la conductora invitó al grupo a que posteriormente analizaran el asunto una vez que conocieran más sobre el tema.

La conductora (SA) planteó que dentro de la sobresalencia existen además diversidades, como la diferencia entre un alumno potencialmente sobresaliente y sobresaliente, lo que originó muchas dudas en el grupo, ante este hecho, la coordinadora les invitó a consultar su material del curso:

"Las diferencias entre sobresaliente y potencialmente sobresaliente es que el potencial-mente sobresaliente no muestra sus capacidades, y el sobresaliente lo hace, ahora ¿quiénes son los sobresalientes?".

Les indicó que para saberlo lo analizaran en la página 57 de su PAAS y les anticipó:

(SA): "Veremos que los conceptos de J. Renzulli son lo más fuertes, tienen más peso dentro de la atención del alumno sobresaliente".

El Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) citado constantemente por los asistentes al curso en sus conceptualizaciones, consideró denominar alumno sobresaliente, tomando de la definición de "gifted and talented", propuesto por J. Renzulli (1980), estableciendo que en México:

"Aunque ningún enunciado único puede integrar efectivamente las diversas ramificaciones de los estudios de investigaciones sobre talentosos y capacidad sobresaliente ha funcionado hasta ahora la concepción de capacidad sobresaliente como una interacción entre tres grupos básicos de características humanas: habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea, y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes con talentos especiales son los que poseen o son capaces de desarrollar esta combinación de características y de aplicarlas a cualquier área valiosa de desempeño humano" (SEP, 1991, p. 3).

Razón por la cual en México educación especial considera al alumno como sobresaliente y no superdotado, talentoso o bien dotado.

La conceptualización analizada de la PAAS fue la siguiente:

"Aquellos sujetos que difieren del promedio porque poseen habilidades intelectuales diferentes, aptitudes académicas específicas, creatividad, capacidad de liderazgo, destrezas psicomotoras o aptitudes artísticas. Estas características son observables y pueden desarrollarse en al menos algunas áreas de la actividad humana, siempre y cuando la escuela ofrezca las condiciones, los servicios y las actividades psicoeducativas apropiadas. Las capacidades sobresalientes se dan en los niños y adolescentes de todos los grupos culturales y sociales, e incluye a sujetos con discapacidad" (DEE, 2000, p. 3).

Una aportación importante que la PAAS hace, consiste en incluir en su definición a los alumnos con discapacidad como sobresaliente y potencialmente sobresaliente, al ser un asunto poco estudiado en la bibliografía especializada.

Una consecuencia de que la escuela no considere las características de los alumnos sobresalientes es que permanecerán ignorados, a menos que sean identificados por sus propios familiares.

Evidentemente, todo ello interfiere en la correcta identificación de este tipo de niños puesto que normalmente y debido a las ideas estereotipadas del profesorado (Acereda, 1998), se considera que los alumnos sobresalientes han de mostrar un elevado rendimiento escolar global, si esto no ocurre no es considerado como sobresaliente, con respecto aquél alumno sobresaliente que presenta handicaps específicos, del que rinde a un nivel medio o por debajo del medio en tareas que implican destrezas básicas, son perjudicados en su probabilidad de ser reconocidos como sobresalientes intelectualmente, y eso es lo que la PAAS buscó evitar.

El objetivo de la PAAS se asumió cuando los participantes al curso emplearon conceptualizaciones al dar sus opiniones, lo que permitió evaluar su grado de adquisición de los elementos teóricos:

(ATZ8): "Para identificar al alumno sobresaliente debemos considerar los parámetros, no debemos perder el enfoque de la PAAS"

Y alguien más agregó:

(DEE24): "No etiquetar la sobresalencia, atender a la diversidad, los alumnos deben aprender a ser sobresalientes, se debe cuestionar algunos aspectos de características motivacionales, su capacidad metacognitiva del alumno, sus problemas de conducta, la potencialidad con la que cuentan y el peso del contexto".

Continuaron las intervenciones de los asistentes:

(SEE1): "Otra característica del sobresaliente es el liderazgo, para ello debe tener las siguientes características: convincente, capacidad de escuchar, tomar decisiones".

El grupo manifestó sus opiniones en una lluvia de ideas:

(DEE1): "Ellos no lo saben que son sobresalientes",

(RIE2): "No hay muchos en los grupos, pero si los hay",

(SEE3): "Tienen características propias".

(ATZ1): "Hay rechazos hacia ellos de su compañeros y maestros".

(DEE2): "Pero, ¡no olvidemos que son niños!

(ATZ2): "¡Son como nosotros, traen una locura de aquellas, bien locos!".

(DEE3): "Requieren de atención psicológica", (ante ello otra persona dijo): (SEE4) "si se salen de la norma sí".

La anteriores ideas nos dan pauta para consultar a Acereda et. al. (1998), sobre los

mitos y estereotipos sobre el asunto que llevan perviviendo mucho tiempo dentro de toda cultura escolar y social, de manera que al intentar conseguir que se destierran de las referencias expuestas por los directivos supone un esfuerzo considerable. Para mayor información sobre el tema el lector se puede remitir al apartado de cultura escolar y el alumno sobresaliente del capítulo segundo del presente trabajo.

Continuando con la temática, las características que se marcaron como distintivas de un alumno sobresaliente para identificarlo de acuerdo a la PAAS, es su marcada creatividad, así lo hizo saber la conductora (SA):

"En la identificación del alumno sobresaliente el peso lo tiene la creatividad, un porcentaje mayor de ser sobresaliente es por su creatividad".

La conceptualización que se emplea para identificar a un alumno como sobresaliente corresponde al "Modelo Triádico de Enriquecimiento" de Joseph Renzulli (1985), en la PAAS se emplean los términos sobresaliente y potencialmente sobresaliente, que en mucho se relacionaron con las conceptualizaciones de los participantes al curso, las ideas expresadas por los docentes reflejan cuáles fueron las características significativas que, desde su cultura escolar, ellos identifican en un alumno sobresaliente.

De cara a la sensibilización y cambio de actitudes docentes frente a esta población escolar, se analizan en esta siguiente parte algunos datos que pretenden mostrar las nuevas facetas de los alumnos sobresalientes que fueron surgiendo del propio grupo, y que tal vez eran desconocidas por los propios docentes.

La conductora (SA) planteó al grupo:

"¿Qué hacemos con ellos una vez identificados, que tanto beneficia al alumno sobresaliente y al grupo el que sean identificados?"

Un maestro del grupo propuso algunas soluciones:

(MEE3): "Ofertar más actividades, considerar la diversidad para atender a los sobresalientes".

Por lo que la conductora (SA) les hizo saber:

"Nuestras ideas son que la PAAS sirva para cualquier nivel educativo, para dar respuesta de primera instancia a los chicos sobresalientes y ayudar a cómo identificarlos, pensemos en una escuela rural, ¿cómo hacerlo?, para ello proponemos los instrumentos de identificación. La PAAS tiene instrumentos para la clasificación del alumno

sobresaliente", (junto con el grupo analizaron los instrumentos, y les hizo notar que): "en el último de los casos los tests psicológicos también se pueden utilizar para identificar a los alumnos sobresalientes".

Una vez analizados los distintos instrumentos en el grupo concluyeron: (MEE2): "Es importante optimizar los recursos de cada servicio, hacer estudios en el nivel, porque hemos omitido la atención de niños sobresalientes".

Lo importante del curso de capacitación es el que los maestros reflexionaron de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia, por ejemplo:

(MEE 13): "En mi escuela hubo un caso de un niño que tuvo que salir de ella porque no supimos entenderlo porque era un niño que se manifestaba de distinta manera en su grupo".

Este dato es sumamente importante y supone que ante la falta de formación y capacitación de los docentes sobre el alumno sobresaliente no encuentra en la escuela los medios para desarrollar sus aptitudes lo que le origina fracaso escolar terminando por abandonarla.

3. Decisiones e implicaciones

Retomando el curso de la capacitación, un miembro del grupo comentó acerca de los factores que permiten el desarrollo de las capacidades sobresalientes de los niños, entre los que destaca la importancia del contexto social y familiar:

(MEE16): "La importancia del contexto en la familia, si practica deportes, si hace lecturas, la genética, si tienen el sentido artístico, si les gusta declamar, todo nos permite poder descubrir cuántos niños son sobresalientes, incluso, en nuestra propia familia, aunque la carga genética y el contexto limita..."

Al igual que en la primera fase de capacitación en este grupo surgió la interrogante si el alumno sobresaliente nace o se hace, por ello recurrimos nuevamente a la investigadora Acereda (2002, 41), que considera que existe una base genética, pero si no se reciben los estímulos adecuados, deja de prosperar. Por todo ello, sugiere que la identificación fiable y objetiva de estos niños se realice lo antes posible (y señala que la edad idónea se sitúa entre los 4 y los 5 años) lo cual es una cuestión vital, con el fin de ofrecer al niño oportunamente todo lo que su elevada capacidad precise para un adecuado desarrollo de su potencial excepcional.

En consecuencia, se trataría de buscar los potenciales cognitivos del niño, es decir, no tanto los conocimientos que ha adquirido por su aprendizaje (familia y/o su escuela), aunque el potencial que posee para saber cosas nadie se lo ha enseñado. Basándose en ellas la identificación precoz de los sobresalientes evitará que los posibles problemas que puedan aparecer se agraven y lleguen a ser intratables, y las pautas de conducta basadas en la frustración o el bajo rendimiento en los estudios enmascaren la verdadera posibilidad del alumno sobresaliente, lo cual implicaría que proyectos como la PAAS tendría que aplicarse desde educación preescolar.

De las observaciones y las entrevistas realizadas se encontraron los siguientes datos.

A la pregunta de entrevista hecha por de (MZ):

¿Cómo fue identificada la alumna sobresaliente?

La maestra USAER (AN) respondió:

“Bueno, a partir del interés que el grupo de segundo grado tiene y de las actividades con el tema de los animales, con una lluvia de ideas, trabajamos para conocer que les gustaría conocer de los animales...” “...el trabajo se presentó en un homenaje a la bandera, un lunes, para que lo conocieran todos los niños de la escuela, todo esto permitió identificar a la niña sobresaliente, quien participó en la presentación del trabajo de grupo”.

En el desarrollo de la entrevista surgieron otros datos importantes sobre el tema:

(AN): “¡Se me hizo pesado! en puntos más específicos, la capacitación no se me hace difícil, la psicóloga de mi unidad aplicó un test, aunque tiene mucho trabajo no me ha dado resultados específicos, pero me contó que la niña le sorprendió con sus resultados...”, “...en mi escuela se han puesto celosos, antes les atendía a los alumnos de lento aprendizaje, ahora me quedo con la maestra de la niña identificada a planear, ¡eso es bueno!”.

En esta etapa del proyecto se identifican importantes fortalezas tanto del la PAAS como del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2002) al llevarse en la práctica las metas de atención a la diversidad educativa así como las funciones de la maestra de apoyo como guía, asesora y orientadora, de cómo deben realizarse las adecuaciones curriculares de acuerdo a la evaluación de capacidades de los alumnos desde el área de psicología, la importancia de la gestión y el liderazgo de los directivos así como hacer partícipes a los padres de familia y a la sociedad en general de la educación de todos los niños, lo que hace a la PAAS un recurso importante para un proyecto escolar.

Para esta etapa en que se desarrolló la PAAS se observaron los primeros resultados con los alumnos y su contexto escolar.

A pesar del esfuerzo teórico desarrollado entorno a la integración educativa (García Pastor, 1991; Arnaiz, 1997; Stainback y Stainback, 1990), coinciden en señalar que el desconsuelo del discurso optimista que pretenden mantener que son ya varias etapas en las que se ha logrado insertar de manera suficiente el modelo integrador, en las dimensiones organizativas todavía hay signos de estar vigente en toda su extensión "la fórmula (...) de dotar a los profesores(...) de un asesoramiento por parte de personal especializado" (García Pastor, 1995: p. 207), sobre todo, no se ha aceptado el apoyo de que el maestro USAER, no va dirigido a la acción directa y personalizada sobre los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, en este caso asociadas a la sobresalencia, sino que debería ser un apoyo para dotar de calidad al sistema, haciéndolo capaz de responder a los requerimientos de un aula diversa y plural.

Aún admitiendo la importante evolución que está produciéndose en la escuela, es necesario sistematizar que se da más en el contexto del pensamiento y/o elaboración teórica, que en la acción educativa cotidiana.

Sin embargo es importante resaltar que en este caso, con referencia al sistema de apoyo de la maestra USAER, el modo de actuación y del sistema de asesoramiento produjo con la PAAS un cambio significativo, como lo manifiesta cuando señala (AN), "ahora me quedo a planear con ella".

La integración educativa inicia con un esfuerzo en la atención individual a pequeños grupos fuera de clase ordinaria, además, a estos alumnos se les atribuía directa o indirectamente su responsabilidad lo cual originó un doble efecto: uno, el maestro USAER utiliza al alumno con necesidades educativas especiales como un argumento para no implicarse en la totalidad de la vida escolar, segundo, los alumnos con necesidades educativas especiales son considerados sólo como responsabilidad de ellos.

Lo que origina en los servicios de educación especial un conflicto entre marco teórico y acción asesora.

La anterior función del maestro USAER, como diagnosticadora, evaluadora, etiquetadora de alumnos con dificultades de aprendizaje que debe cambiar al papel de facilitador, dinamizador, colaborador de discursos innovadores del asesoramiento, postula quizás que el problema fundamental haya sido "que los servicios de educación especial, que han apoyado la integración

educativa no han tenido una delimitación clara de funciones en la práctica, la administración les ha responsabilizado de la integración como si se tratara de un cambio desde arriba, en el que ellos constituían el apoyo técnico" (García Pastor, 1995: p. 214).

El grado de conciencia que los maestros USAER y el profesor de escuela regular tienen de los modelos de intervención, asesorar en el campo de las necesidades educativas especiales en particular y en la institución general, se aprecia en el caso, que aún es débil.

Categoría 6: Intervención Educativa en la PAAS

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>En este apartado se buscó encontrar las acciones que emprenderían los maestros USAER para la intervención educativa de los alumnos que identificaran como sobresalientes dentro del marco de la PAAS. A través de sus valoraciones se busca establecer como interiorizaron los elementos teóricos de la PAAS y ver a prospectiva cómo llevarlos a la práctica educativa. Sobre la intervención directa con el alumno identificado como sobresaliente, su grupo escolar, el maestro de grupo regular, la escuela y los padres de familia. Los testimonios de la maestra USAER obtenidos del registro de observaciones y de la entrevista, se convierten en la más importantes de las informaciones sobre la puesta en práctica de la PAAS, en esta categoría conoceremos el desarrollo de la misma con sus aciertos y desaciertos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su participación determinará las adecuaciones de la PAAS, desde su práctica, sus circunstancias y abogar para que se atienda con calidad a estos alumnos y en general a su grupo escolar • La USAER se ha enfocado a otras características como son las discapacidades y el autismo, ¿difícilmente un maestro de grupo regular nos canaliza a un sobresaliente! • Pienso que los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes son los que están ocultos • Pienso que es un niño que va bien, que es el orgullo del salón, que es el orgullo del grupos, incluso de toda la escuela • ¿De quién es el orgullo y qué tanto le agrada a ese niño serlo? <p>Buscamos identificar al niño con características sobresalientes y tener elementos, propuestas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando determiné participar siento que adquirí un compromiso que tenía que culminar, era insegura, trataba de dar respuesta acertada, tenía miedo de equivocarme • Ayudó a que los alumnos se sintieron importantes, este trabajo lo puedes hacer e ir hasta donde el grupo guste • En el caso de la maestra de grupo fue un compromiso del 100% • Yo le presté la antología, no se si la leyó, y le proporcioné los trípticos sobre información de los alumnos sobresalientes, no supe si los leyó <p>Sólo un poco, ya que existe inconformidad y malos comentarios de maestros que no trabajan la integración educativa, pero si hay algunos que quieren trabajar en los proyectos</p>

	<p>estrategias para-potenciarlos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir experiencia teórico-metodológica para la atención de niños sobresalientes • Yo espero del curso aprender y comprender a los alumnos sobresalientes, para apoyarlos con bases y desarrollar aún más su potencial • Conocer la PAAS para poder aplicarla • Conocer estrategias y compartirlas con el docente regular para poder brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente alumnos sobresalientes • Si hay que modificar la PAAS de acuerdo a su experiencia lo vamos a hacer, además, ustedes van a multiplicar con los compañeros de su USAER, para este trabajo se requiere innovación • Es cierto que la escuela favorece el talento académico, y se desconoce que existen otros más • En la evaluación cuantitativa difícilmente se toman en cuenta y aunque lo toman en cuenta aún no saben que es, en "sentido común", en los maestros más antiguos es más difícil cambiar esquemas y los padres lo refuerzan, inclusive los maestros consideran las tareas repetitivas de gran importancia, el reglamento marca 	<ul style="list-style-type: none"> • Considero que es conveniente seguir, y entrarle, pero hay que ver más allá, si nosotros teníamos ya una población en atención con necesidades educativas que no consideraba a Tos sobresalientes, ahora ellos como alumnos también con necesidades educativas especiales • ¿Cuál será nuestra postura? • ¡Si me preocupa!. Por sentido común, tenemos más niños con discapacidad. ¿Quién me demanda más?. A quién voy atender ahora, aunque pienso que ellos van a buscar la estrategia para salir adelante • La población es tan diversa a quién le vamos a dar prioridad, recuerden que somos maestros de apoyo, es una situación compartida deben ser claros desde el inicio, capacitando, siendo colaborativos • Es importante el trabajo con padres de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo con discapacidad, ¡deben ser alumnos realmente con necesidades educativas especiales! • Debemos revisar la PAAS para que también la metodología sea con niños con discapacidades. en este ciclo escolar se buscará involucrar a más maestros, y que en un futuro sean autosuficientes • La presentación final ante la
--	---	--

	<p>español y matemáticas como lo más importante para acreditar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creemos que el Programa CAS estuvo estancado, fue poco compartido e incomprensido, lo que implica que en la operatividad debemos tener cuidado con la PAAS en cuanto a: <ol style="list-style-type: none"> a) El diagnóstico; b) El acompañamiento, aprender juntos; c) Tener sensibilidad ante estos alumnos; d) Conceptualizarlos; e) Establecer el trabajo de USAER y escuela regular • En lo personal me he encontrado esa ausencia, tienes una carencia de, tienes una etiqueta de lo que es «na discapacidad, la sociedad construye la incapacidad, desde una audición ¿cómo veo esa discapacidad afectivamente?, le doy un valor, socialmente le doy otra vida • Se debe tener cuidado con la definición que se utiliza, porque los psicópatas podrían ser identificados como sobresalientes, existen falsas aún en las escuelas concepciones de lo que realmente son las características de un alumno sobresaliente • Debemos preocuparnos por el alumno, ¿sus capacidades le permiten salir solo!, ¿qué complicaría atender al sobresaliente?, pues, 	<p>escuela les cambió el concepto del trabajo realizado por USAER, para que asumieran un poquito más de compromiso con los niños con necesidades educativas especiales, que no los dejen sólo en mis manos, es importante que alguien de afuera, como ustedes se los diga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres participaron, dieron mucho apoyo, un apoyo total para el desarrollo de sus hijos, es un orgullo para mí y la maestra de grupo que sea reconocido como un buen proyecto por la escuela y las autoridades educativas • Si, participó la psicóloga, cuando aplicó el Test WISR-R a la alumna identificada, nunca había evaluado a una niña con esas características, siempre ha evaluado a discapacidades y niños normales para ella fue nueva la experiencia • También participó la terapeuta de comunicación durante la exposición final, no se incorporaron el resto del equipo multidisciplinar porque no conocían del proyecto • Iniciar más con la práctica, el hecho de iniciar la antología con mucho sustento teórico, a veces no lo comprendemos, la práctica es la que interesa. • La evaluación psicopedagógica es muy importante no sólo al
--	---	--

	<p>¡no bloquearlos, el maestro lo relega, no le permite ser, hay rivalidad entre el alumno y el maestro!</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mi escuela, hay un alumno que tiene la habilidad, capacidad, competencia para la pintura, ¡y yo lo apoyo para que realice sus cuadros, la autorregulación del alumno sobresaliente, es su necesidad y derecho! • La intención del curso es interesante, nos ha brindado nuevos elementos para desarrollar y multiplicarlo". ¡Tuvo una situación fuerte en las escuelas!, sobre todo en la curricula, por el tipo de actividades y esa correlación que existe entre lo teórico y lo práctico • Fue interesante porque descubres tus propios talentos y de todo el grupo se aprecian las capacidades". ¡Necesitamos vender bien la idea a la maestra de grupo regular, cuidando de no dejar de lado lo teórico! • Para toda propuesta es importante el conocimiento del alumno, partir de la adecuación curricular, ya sea mayor que, o menos que, el problema de esto es que la mayoría y ¡es realidad! • El maestro no planea, compra la planeación, y para esta Propuesta, es planear, es acción, si rayas en la improvisación no se va a lograr, es fundamental la 	<p>inicio, sino durante todo el proyecto y sólo así se puede apreciar si es un niño con necesidades educativas especiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesaria una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del niño, sino también de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. • No hay inconveniente de compartir con mis compañeros de USAER, pero debemos ir más allá, tenemos compromiso con niños con discapacidad, con problemas de aprendizaje y es adquirir nuevos compromisos • Todos los papas y alumnos participaron en las actividades para recabar fondos, hicimos una vendimia, y eso lleva mucho tiempo y dedicación que origina descuidar al resto de población con otras necesidades educativas especiales. • Sin embargo ¡siento que hay muchos sobresalientes que necesitan ser apoyados también!. Sólo dos papas no participaron, los 18 restantes del grupo sí. Me han llevado material didáctico del "Zoológico de Chapultepec", como mapas, ha sido bonito, como por ejemplo la solicitud de los padres a una persona solicitando
--	--	--

	<p>planeación, no hacen adecuaciones curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • De entrada la Propuesta se debe planear con el maestro regular, y cada uno buscará sus propias estrategias de planeación de las actividades • Se van a manifestar los efectos de la innovación en las escuelas que participen". Lo difícil es el acceso en el aula, no todos los maestros de grupo regular lo permiten, son las dificultades en vías de intervención • Debemos ser competentes para abogar por la calidad en la atención de sobresalencia en su propia comunidad y situación profesional • Para ayudar a estos alumnos, necesitamos tener su perfil individual, una planeación y reestructuración de la programación de actividad <p>* A través de las estrategias de la Propuesta se puede trabajar de una manera diferente, que permite darte cuenta de tus habilidades creativas de manera sencilla y que puede ser utilizada por el maestro para todos los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La experiencia y creatividad del docente es factor importante para que la Propuesta se realice • Debemos aprovechar que los alumnos son buenos recolectores de información 	<p>transporte al zoológico, también lo firmaron los ni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creo, no se si voy bien, me cuesta trabajo la planeación, en el talento, el propósito, me pierdo, creo que es mucho lo que se dice ahí • Me parece que ahora es todo el grupo, ya se logró que participen todo el grupo y de ahí se impulsa a la niña • Retomando sobre los especialistas, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH), les da mucho apoyo, ya nos informaron a quién podemos recurrir para apoyos económicos, humanos e instalaciones • A nosotros nos ha apoyado con recursos una mueblería, los padres apoyan y me dicen, ¡yo tengo computadora!, ¡yo consigo un cañón para la presentación. otro padre dice que hace una maqueta, el nivel económico de los padres es poco, pero se trata de buscar recursos, no desembolsan, se hicieron vendimias y se hicieron solicitudes de apoyo. • Cuando se aplicó el instrumento de identificación ¿adivina quién es?, la niña salió a la cabeza, también la evaluación que hizo la psicóloga con el test de WISR-R, le dio alto puntaje A los papas de los alumnos del grupo se les reunió y se les platicó el pro-
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Creemos que los contenidos de la antología van a originar primero resistencia en los maestros, después tendrás que hacer una adecuación de las actividades para el grupo, deberemos planear con ellos • Para ello es importante la observación del maestro de sus alumnos • Todo está en el interés del maestro de grupo • Necesitamos impulsar, estimular la creatividad de los alumnos. La evaluación se hace de acuerdo a la taxonomía para las actividades de enriquecimiento • Me gustaría trabajar con un grupo diferente, hacerlo con otras maestras, ya que se pusieron celosas, me preguntaron ¿por qué sólo trabajé con ese grupo? • Esas actividades le han ayudado a la niña, era muy inhibida no iba más allá • La mamá cayó a la cuenta (sic) que a la niña le gusta leer, pero sólo le daba libros de cuentos y la orienté para que le acerque lecturas de información más interesante para la niña, un reto más fuerte, ha sido de muy buen resultado, hay papas sobresalientes de mucho compromiso • Es importante usar el portafolio de cada niño, donde él, mismo registra su propia evolu- 	<p>yecto y ellos mismos reconocieron una vez que hicieron las actividades, que en el grupo de sus hijos la niña que siempre sobresalía era la que previamente se identificó, por estar siempre más interesada y comprometida con lo que estaban haciendo al igual que sus papas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra de grupo siempre se mostró capaz y muy dispuesta, el día de la presentación final expusieron periódicos murales, la representación de los animales de peso y talla real, maquetas con el habitat de los animales, estuvieron presentes autoridades del municipio, supervisores, directores de educación especial y de educación regular, el equipo multidisciplinario, se vinculó a la psicóloga, a la trabajadora social de manera indirecta, ellos no conocen en sí la Propuesta, pero participaron en algunas actividades, la gestión la realice yo
--	---	---

	<p>ción, cómo se sintió, que hizo, que le agradó, una autoevaluación, asimismo que sugiere el alumno para mejorar, que propone, vale ir con calma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me dio gusto que más alumnos han sobresalido con las actividades de esta Propuesta • Me entrevisté con la maestra de grupo regular y una niña que yo observaba que en su grupo se distinguía de los demás por sus habilidades, a mi me hacía muchas cosquillas el asunto, porque a veces al no encontrar el compromiso con los padres, alumnos y maestros se trunca nuestro trabajo, cuando empezamos a trabajar con el grupo de segundo grado y la maestra de grupo regular, seguí observando a la niña identificada, era la más responsable, y comprometida del grupo, de acuerdo a las características de la PAAS, era la primera en todo • Quizás tenemos más niños así, pero la maestra de grupo reconoce que se les debe dar la oportunidad, porque les damos más importancia a otros alumnos sobre todo de problemas de aprendizaje • Trabajaron con creatividad e imaginación, utilizaron diversos materiales en la presentación de su trabajo, haciendo más investigaciones. Hicieron visita también 	
--	--	--

	<p>al parque acuático "Atlantis" en la ciudad de México. Los papas llevaron al grupo una enciclopedia en CD para investigar más, los padres interactuaron, siempre trabajo colectivo, por equipo, el que terminaba primero ayudaba al otro equipo</p>	
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

Sobre la intervención directa con el alumno identificado como sobresaliente, su grupo escolar, el maestro de grupo regular, la escuela y los padres de familia destacan los testimonios de la maestra USAER obtenidos del registro de observaciones y de la entrevista, y como se convierten en la más importantes de las informaciones sobre la puesta en práctica de la PAAS, en esta categoría conoceremos además el desarrollo de la misma con sus aciertos y desaciertos. En este apartado se buscó encontrar también las acciones que emprenderían los maestros USAER para la intervención educativa de los alumnos que identificaran como sobresalientes dentro del marco de la PAAS. A través de sus valoraciones se buscó establecer como interiorizaron los elementos teóricos de la PAAS y ver a prospectiva cómo los llevaron a la práctica educativa.

2. Sistema valorativo

La capacitación a la maestra USAER que identificó este caso permitió que se llevaran a cabo las actividades de la PAAS, obteniéndose los siguientes resultados:

(AN): "La intención del curso es interesante, nos ha brindado nuevos elementos para desarrollar y multiplicarlo". ¡Tuvo una situación fuerte en las escuelas!, sobre todo en la currícula, por el tipo de actividades y esa correlación que existe entre lo teórico y lo práctico. Fue interesante porque descubres tus propios talentos y de todo el grupo se aprecian las capacidades". ¡Necesitamos vender bien la idea a la maestra de grupo regular, cuidando de no dejar de lado lo teórico!".

La maestra (AN) continuó valorando:

(AN): "Para toda propuesta es importante el conocimiento del alumno, partir de la adecuación curricular, ya sea mayor que, o menos que, el problema de esto es que la

mayoría y ¡es realidad!, el maestro no planea, compra la planeación, y para esta Propuesta, es planear, es acción, si rayas en la improvisación no se va a lograr, es fundamental la planeación, no hacen adecuaciones curriculares".

Intervino la conductora (SA) y le explicó:

(SA): "De entrada la Propuesta se debe planear con el maestro regular, y cada uno buscará sus propias estrategias de planeación de las actividades".

La maestra aseveró:

(AN): "Se van a manifestar los efectos de la innovación en las escuelas que participen". Lo difícil es el acceso en el aula, no todos los maestros de grupo regular lo permiten, son las dificultades en vías de intervención".

La conductora (SA) enfatizó:

"Debemos ser competentes para abogar por la calidad en la atención de sobresalencia en su propia comunidad y situación profesional. Aquí nos preocupa otro aspecto, si recuerdan el Modelo de Renzulli y el de Monks (antología). ¿Qué hay en el contexto? los clásicos tres anillos, que cuestión con el compromiso. Se le puede ayudar a desarrollarlos?, se requiere acompañamiento, chicos que nunca han estado acompañados, por eso están siendo puntos rojos, los propósitos de la Propuesta es que puedan cambiar la planeación para que de aquí a junio se presenten resultados".

La asesora (SA) le sugirió a la maestra (AN):

"Para ayudar a estos alumnos, necesitamos tener su perfil individual, una planeación y reestructuración de la programación de actividad".

Respecto al desarrollo de la propuesta en el aula regular.

La maestra (AN) comentó:

"A través de las estrategias de la Propuesta se puede trabajar de una manera diferente, que permite darte cuenta de tus habilidades creativas de manera sencilla y que puede ser utilizada por el maestro para todos los alumnos".

La conductora (RO) intervino y les hizo saber:

"No olvidemos que al igual que esta actividad, la Propuesta es para todo el grupo, ahora vamos a leer sobre las actividades tipo I, II, III, para conocer cómo se desarrollan en el grupo.

El grupo las leyó y después comentó:

"La experiencia y creatividad del docente es factor importante para que la Propuesta se realice".

La conductora (RO) volvió a participar comentando:

"Debemos aprovechar que los alumnos son buenos recolectores de información".

El grupo continuó analizando el contenido de la PAAS, al participar la maestra de apoyo dijo:

(AN): "Creemos que los contenidos de la antología van a originar primero resistencia en los maestros, después tendrás que hacer una adecuación de las actividades para el grupo, deberemos planear con ellos (una vez que analizan las actividades tipo I, II y III, comentan) "así se trabaja en preescolar, el trabajo de proyecto".

Es ahora el turno de participar de la conductora (MA) quien explicó:

"Para ello es importante la observación del maestro de sus alumnos"

(AN) comentó:

"Todo está en el interés del maestro de grupo".

A lo que la conductora (MA) expuso:

"Necesitamos impulsar, estimular la creatividad de los alumnos. La evaluación se hace de acuerdo a la taxonomía para las actividades de enriquecimiento, que podemos consultar en la página 34 de la antología, en esta PAAS estamos agregando el tema de Inteligencias Múltiples como una ampliación de la Propuesta, que es lo más actual sobre el tema".

La maestra (AN) manifestó cuál sería su deseo:

"Me gustaría trabajar con un grupo diferente, hacerlo con otras maestras, ya que se pusieron celosas, me preguntaron ¿por qué sólo trabajé con ese grupo? Ha sido bonito, cuando fue el veterinario la alumna identificada, le preparó unas palabras, el veterinario, no se lo esperaba, el resultado del trabajo, la niña pidió al grupo un aplauso y una porra para el veterinario que se sonrojó. Esas actividades le han ayudado a la niña, era muy inhibida no iba más allá. La mamá cayó a la cuenta (sic) que a la niña le gusta leer, pero sólo le daba libros de cuentos y la orienté para que le acerque lecturas de información más interesante para la niña, un reto más fuerte, ha sido de muy buen resultado, hay papas sobresalientes de mucho compromiso".

Partiendo del conocimiento de que cada escuela tuvo libertad para elaborar su

proyecto educativo y curricular, se aprecia el modo de orientación que se siguió en el caso, con actuaciones que fueron desde lo individual del alumno sobresaliente y más amplio que sirvieron a todos los alumnos del grupo. Con el asesoramiento de la maestra de apoyo a la maestra de grupo y a los padres de familia, se potenciaron adaptaciones que fueron integradoras y en su actuación concreta se vio enriquecida y reforzada la escuela en general.

La conductora (SA) le preguntó:

"¿Estás registrando todo?".

La maestra (AN) respondió:

"¡Algunas cosas!, es que son muchas cosas".

La conductora (SA) le dijo:

"Los entiendo, date tiempo a registrarlo, para ti, para los demás, para el seguimiento, tomen fotos. Del expediente del alumno o carpeta o portafolio para cada alumno, se concentran los documentos del niño, es una carpeta de evolución, el desarrollo más importante del alumno o bien un diario nuestro donde registren que tanto han impactado a los directores, padres, otros alumnos y al maestro de grupo, sin perder de vista al niño identificado".

La maestra (NEZ) quien tuvo experiencia por su trabajo en el programa CAS, comentó:

"Es importante usar el portafolio de cada niño, donde él, mismo registra su propia evolución, cómo se sintió, que hizo, que le agradó, una autoevaluación, asimismo que sugiere el alumno para mejorar, que propone, vale ir con calma".

La maestra aborda un asunto muy importante sobre el cómo habrá de evaluarse y registrarse el desarrollo de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes y propone que un medio eficaz es el uso del portafolio.

El término portafolio pertenece a una tradición muy arraigada en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos que, en el ámbito de movimientos de renovación pedagógica, se propone actualizar y mejorar la enseñanza y se plantea la educación desde una perspectiva más formativa (Shores & Grace, 2004).

Graves (1992), apunta que los portafolios "son una idea demasiado buena", como para limitarse a ser una recopilación de datos cuyo propósito sea comparar a los alumnos y alumnas o establecer estándares de objetivos".

La National Association for the education of Young Children (Asociación Nacional para la educación infantil), identifica tres tipos esenciales de información para planificar de forma adicionada la experiencia educativa de los niños y niñas:

- ✓ El conocimiento de los propios alumnos.
- ✓ El conocimiento del desarrollo infantil.
- ✓ El conocimiento de la diversidad, por ejemplo, las diferencias relativas al origen social, cultural o las capacidades (Shores & Grace, 2004).

Por la importancia que tiene la evaluación del desarrollo de los alumnos, el profesorado de educación especial y de educación regular debe ser sensible a las necesidades y potencialidades individuales de los niños y niñas, aspectos observables en la práctica educativa infantil. Por tanto los portafolios son una buena estrategia para reforzar la atención a la diversidad de los grupos y proporcionar mayor respaldo a las necesidades especiales de algunos alumnos.

El uso de portafolios, a decir de los investigadores antes citados, fomentan la implicación de la comunidad educativa, una comunidad que debería incluir a niños y familias, con diferentes características tales como: lenguas, discapacidades físicas, y albergar distintas estructuras familiares y culturales y distintos estilos de vida.

Es necesario que dentro de las acciones de la integración educativa se contemplen y fomenten la implicación real y eficaz de las familias y a la vez, sean sensibles a las diferencias que de hecho existen entre ellos.

La evaluación basada en portafolios va más lejos en la implicación de las familias en la atención y el tratamiento de la diversidad de los niños y niñas.

Los portafolios exigen que se pregunte a los alumnos y alumnas sus opiniones, lo que garantiza que las comunidades educativas sean más conscientes y sensibles frente a las diferentes experiencias, intereses y opiniones.

El método de enseñanza es un reflejo importante de esta diversidad. Los niños y niñas aprenden de maneras distintas. Esto depende de la lengua, del método cognitivo, del género, del temperamento y de otra serie de factores. La evaluación basada en portafolios permite al educador conocer mejor la aproximación individual al aprendizaje de cada uno de los alumnos. Cuando la observación se convierte en una actividad cotidiana, aumenta el conocimiento acerca de las motivaciones individuales para aprender y esto convierte la evaluación basada en portafolios en una eficaz herramienta para afrontar la diversidad presente en todo grupo escolar.

Además de la reflexión de los alumnos y alumnas y de la observación del docente, hay otra característica de Los portafolios es que contribuye a sustentar la diversidad.

La recopilación de muestras, fotografías, trabajo, representaciones, grabaciones de audio y video y otro tipo de actividades que se puedan registrar que permiten a los alumnos, a los educadores y a los padres y madres conservar pruebas de las diversas inteligencias, entre ellas las lingüísticas, la lógico-matemática, espacial, la corporal cinética, la musical, la social, la intrapersonal y la natural (Gardner, 1993, 2001). Esto, además, fomenta que los niños y niñas demuestren sus progresos. Por tanto, la evaluación basada en el portafolios, contribuye a que aflore el dominio de determinadas habilidades y conceptos (Shores y Grace, 2004).

Retomando de nuevo esta parte de los resultados y vinculado con lo anterior la maestra señala su satisfacción cuando expresa:

(AN): "Me dio gusto que más alumnos han sobresalido con las actividades de esta Propuesta. Desde que nos convocaron a tomar el curso para el desarrollo de la PAAS, yo pensé que todos los asistentes iban a participar. Al entregar el nombre de un alumno sobresaliente observé que varias lo entregaron, y pensé, que todos iban a participar (refiriéndose a los que tomaron el curso de capacitación), y entonces me entrevisté con la maestra de grupo regular y una niña que yo observaba que en su grupo se distinguía de los demás por sus habilidades, a mi me hacía muchas cosquillas el asunto, porque a veces al no encontrar el compromiso con los padres, alumnos y maestros se trunca nuestro trabajo, cuando empezamos a trabajar con el grupo de segundo grado y la maestra de grupo regular, seguí observando a la niña identificada, era la más responsable, y comprometida del grupo, de acuerdo a las características de la PAAS, era la primera en todo, quizás tenemos más niños así, pero la maestra de grupo reconoce que se les debe dar la oportunidad, porque les damos más importancia a otros alumnos sobre todo de problemas de aprendizaje".

Al presentar su alumna identificada, la maestra USAER consideró que ella reúne las características de un alumno sobresaliente de acuerdo al modelo teórico de la PAAS, que se basa en el modelo de Renzulli, quién formula lo que se conoce como "Modelo de los Tres Anillos" o de puerta giratoria, uno de los más representativos de este grupo de modelos basados en el rendimiento y uno de los más influyentes en la teorías de la superdotación.

En el modelo de Renzulli (que sirve de sustento teórico a la PAAS) se define la sobresalencia como la combinación de tres características fundamentales que actúan en la interacción:

1. Inteligencia general superior a la media.
2. Creatividad (considerada algo más que pensamiento divergente).
3. Compromiso con la tarea o motivación.

Joseph Renzulli, investigador en la Universidad de Connecticut (USA), define su modelo como una agrupación de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas, su modelo es uno de los más destacados a nivel mundial por sus estrategias de identificación basadas en capacidades y las actividades de enriquecimiento educativas que propone. Su modelo sugiere que se considere como sobresaliente a cualquier individuo que manifieste unas características destacadas en cada uno de los tres ámbitos.

El Propio Renzulli (1986), introduce algunas modificaciones a su modelo (que son consideradas en la PAAS), que relaciona la identificación y los programas educativos regulares, él diferencia a los superdotados de acuerdo a características de su inteligencia, que asocia con las capacidades académicas (schoolhouse giftedness), y un segundo tipo que está más orientado hacia problemas reales (creative-productive giftedness), y que según Renzulli representa mejor al verdadero alumno sobresaliente.

Asimismo concede importancia a los factores ambientales, familiares y a la escuela principalmente, para el desarrollo de las características ligadas a la superdotación. El modelo de Renzulli es uno de los que más trascendencia ha tenido tanto en la investigación como en la práctica educativa a nivel internacional (Renzulli, 1997)

El desarrollo de las actividades de la PAAS originó un trabajo muy arduo entre maestra de apoyo, maestra regular, alumnos y padres de familia, al respecto la maestra (AN) narró su experiencia.

"Por ejemplo los padres de la niña identificada fueron dos veces al Zoológico de Chapultepec, porque en la primera visita se dañó el video. Los padres del grupo firmaron solicitudes a las autoridades municipales para solicitar apoyo para hacer el viaje de estudios del grupo. Trabajaron con creatividad e imaginación, utilizaron diversos materiales en la presentación de su trabajo, haciendo más investigaciones. Hicieron visita también al parque acuático "Atlantis" en la ciudad de México. Los papas llevaron al grupo una enciclopedia en CD para investigar más, los padres interactuaron, siempre

trabajo colectivo, por equipo, el que terminaba primero ayudaba al otro equipo. La maestra siempre muy capaz y muy dispuesta".

Cuando la maestra de apoyo señaló que el trabajo del proyecto fue hecho de manera colectiva, por equipo y colaborativo se hace mención del "trabajo cooperativo" o "aprendizaje cooperativo", (Gimeno, 1992, p. 5-12). En este cambio de denominación se nota un intento de nueva orientación al sistema tradicional que es a través de la transmisión vertical de conocimientos y valores, de los que saben más a los que saben menos y tienen menos experiencia, por una donde todos participan en su aprendizaje.

Sin embargo y paralelamente, existe el convencimiento (explicitado ya por los pedagogos de principio del Siglo XX) que donde la educación escolar debe preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos, por consiguiente, también debe integrar: la reacción del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas, que se observa en los comentarios sobre el trabajo que realizaron con los padres, la maestra de apoyo, regular, el grupo.

Diferentes autores que proponen el trabajo en grupo insisten que es importante que los docentes asuman roles distintos a los representados tradicionalmente, y que favorezcan la autonomía y la capacidad del alumnado de acuerdo con los requerimientos de nuestra sociedad actual ello a través del "aprendizaje cooperativo", que se define como "técnicas de clase en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y reciben recompensas o reconocimientos de acuerdo con la productividad del grupo", las características del aprendizaje cooperativo son:

- ✓ El paso de una estructura de recompensa a una cooperativa.
- ✓ El paso de una estructura centrada a una de tarea basada en la interacción de los estudiantes en pequeños grupos.
- ✓ El paso de una estructura de autoridad centralizada en el docente a otra basada en la autoridad de la clase.

Otro aspecto definitorio del aprendizaje cooperativo, referido a la estructura de las metas es el que Johnson y Johnson (citado por Fabra, 1979) definen como "interacción cooperativa", que es aquella en las que los objetivos de cada individuo tienen cabida en los objetivos del conjunto y son interdependientes en vistas al logro de los objetivos del grupo.

El trabajo cooperativo realizado durante el desarrollo de la PAAS, se caracterizó no sólo por la participación de los equipos de alumnos sino que además se integraron a ellos los padres de familia, lo que permitió el trabajo en equipo bien planeado y organizado. Este método es mejor que otros en cuanto a que promueve habilidades intelectuales incluyendo la resolución de problemas y el cambio de actitudes.

"Su participación determinará las adecuaciones de la PAAS, desde su práctica, sus circunstancias y abogar para que se atienda con calidad a estos alumnos y en general a su grupo escolar".

Un participante opinó con respecto al asunto:

(MEE10): "La USAER se ha enfocado a otras características como son las discapacidad y el autismo, ¿difícilmente un maestro de grupo regular nos canaliza a un sobresaliente!".

La conductora (SA) opinó:

"Es desde dónde evaluemos, ¿quién es el alumno con necesidades educativas especiales?".

Una persona más, externó:

(MEE9): "Pienso que los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes son los que están ocultos".

Otra persona opinó diferente:

(MEE8): "Yo pienso que es un niño que va bien, que es el orgullo del salón, que es el orgullo del grupos, incluso de toda la escuela".

Intervino la conductora (SA) con la pregunta:

"¿De quién es el orgullo y qué tanto le agrada a ese niño serlo?"

La capacitación originó expectativas sobre la forma de identificación e intervención educativa, que se manifestaron de la siguiente manera:

(MEE7): "Buscamos identificar al niño con características sobresalientes y tener elementos, propuestas de estrategias para potenciarlos".

(MEE6): "Adquirir experiencia teórico-metodológica para la atención de niños sobresalientes".

(MEE5): "Yo espero del curso aprender y comprender a los alumnos sobresalientes, para apoyarlos con bases y desarrollar aún más su potencial".

(MEE4): "Conocer la Propuesta para poder aplicarla".

(MEE3): "Conocer estrategias y compartirlas con el docente regular para poder brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente alumnos sobresalientes".

La conductora (SA) les informó:

"Si hay que modificar la PAAS de acuerdo a su experiencia lo vamos a hacer, además, ustedes van a multiplicar con los compañeros de su USAER, para este trabajo se requiere innovación".

La conductora (RO) les hizo notar que:

"Es cierto que la escuela favorece el talento académico, y se desconoce que existen otros más".

A lo que otra persona del grupo opinó:

(MEE2): "En la evaluación cuantitativa difícilmente se toman en cuenta y aunque lo toman en cuenta aún no saben que es, en "sentido común", en los maestros más antiguos es más difícil cambiar esquemas y los padres lo refuerzan, inclusive los maestros consideran las tareas repetitivas de gran importancia, el reglamento marca español y matemáticas como lo más importante para acreditar".

Una persona del grupo retomando la experiencia del Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), que es el antecedente de la PAAS tuvo una opinión sobre el asunto de cómo realizar la intervención educativa una vez identificado al alumno.

(ATZ5): "Creemos que el Programa CAS estuvo estancado, fue poco compartido e incomprendido, lo que implica que en la operatividad debemos tener cuidado con la PAAS en cuanto a:

- El diagnóstico;
- El acompañamiento, aprender juntos;
- Tener sensibilidad ante estos alumnos;
- Conceptualizarlos;
- Establecer el trabajo de USAER y escuela regular".

En este punto encontramos que los participantes de la capacitación tienen una idea clara de cuáles son sus actuales funciones de educación especial ante la educación regular, que es el asesoramiento y acompañamiento. Continuemos las observaciones que hicieron y que son de suma importancia para conocer la realidad de este proceso:

(MEE3): "¿Qué otras actividades puedo propiciar para la atención a las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales con intervención pedagógica?".

Otra persona comentó:

(DEE18) "En lo personal me he encontrado esa ausencia, tienes una carencia de, tienes una etiqueta de lo que es una discapacidad, la sociedad construye la incapacidad, desde una audición ¿cómo veo esa discapacidad afectivamente?, le doy un valor, socialmente le doy otra vida".

La conductora (SA) manifestó que ante las necesidades educativas de cualquier índole son de utilidad los instrumentos de identificación, por ejemplo:

"La FIDNEE, es para todo tipo de alumnos"

Ante ello surgió una nueva pregunta de un miembro del grupo:

(GU) "¿Qué puede hacer la escuela regular una vez identificadas las necesidades educativas especiales?, sobre este asunto ¿qué debe hacer la educación especial?, ¿qué pueden hacer otras instancias?".

Por lo que los asistentes manifestaron:

(RIE1) "Se debe tener cuidado con la definición que se utiliza, porque los psicópatas podrían ser identificados como sobresalientes, existen falsas aún en las escuelas concepciones de lo que realmente son las características de un alumno sobresaliente".

Otra persona más expresó:

(RIE2): "Debemos preocuparnos por el alumno, ¡sus capacidades le permiten salir solo!, ¿qué complicaría atender al sobresaliente?, pues: ¡no bloquearlos, el maestro lo relega, no le permite ser, hay rivalidad entre el alumno y el maestro!".

Otro participante del grupo comentó:

(DEE3): "En mi escuela, hay un alumno que tiene la habilidad, capacidad, competencia para la pintura, ¡y yo lo apoyo para que realice sus cuadros, la autorregulación del alumno sobresaliente, es su necesidad y derecho!".

Estas valoraciones de naturaleza ilustrativa nos acercan al contexto escolar, al complejo mundo de los niños y maestros, sus necesidades, su manera de ver e interpretar al mundo, los procesos de identificación de sus capacidades, la adaptación de las prácticas educativas a sus mecanismos de respuesta y comprensión de lo que les rodea.

Un tema relevante en cuanto a la intervención educativa con alumnos sobresalientes son los estilos de enseñanza y aprendizaje en su grupo, que se refieren a la variedad en el repertorio de actitudes y conductas disponibles para enseñar o para aprender. Esta variedad que expresa las condiciones individuales, parte de dos supuestos:

- a. Por una parte, que cada persona tiene una manera peculiar y diferente a la de los demás, de conocer y aprender a comprender.
- b. Por otro lado, que el éxito o fracaso escolar se relaciona de alguna manera con la capacidad de los maestros de reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y relacionarlos con su estilo de enseñanza.

La segunda conductora continuando con la sesión, sugirió al profesorado las siguientes decisiones que deben considerar de acuerdo a los estilos de enseñanza y aprendizaje cuando se atiende alumnos sobresalientes.

(MA): "Recomiendo que la información del curso la compartan con el maestro de grupo regular a fin de evitar ideas erróneas, buscar recursos humanos y familiares, ¡la familia es muy importante! En nuestro Programa CAS, ellos llevaban a los alumnos con los expertos, o a los museos, al teatro, o a los talleres que se organizaban.

3. Decisiones e implicaciones

A través de una reunión de seguimiento de las conductoras con los maestros de apoyo de los tres casos se lleva un interesante intercambio de opinión guiada por la entrevista semiestructurada diseñada para ese fin, sobre los resultados obtenidos así como las decisiones e implicaciones que tuvieron en el transcurso de la aplicación de la PAAS en las escuelas participantes, se destacan los siguientes aspectos.

La conductora (SA) preguntó:

"¿Qué tanto consideras que la PAAS funcionó a los alumnos y en especial al alumno identificado como sobresaliente?"

(AN): "Cuando determiné participar siento que adquirí un compromiso que tenía que culminar, era insegura, trataba de dar respuesta acertada, tenía miedo de equivocarme, ayudó a que los alumnos se sintieron importantes, este trabajo lo puedes hacer e ir hasta donde el grupo guste".

Ante el temor a lo desconocido, la maestra del caso tuvo de manifiesto su profesionalismo y decidió asumir el reto que representaba participar en un proyector de esta naturaleza a diferencia de la mayoría participante a la capacitación (segunda fase), que la mayoría optó por no participar ante la innovación. De los resultados obtenidos por la maestra le permite en convertirse en maestra de apoyo con una especialidad más en el asunto de atención a la diversidad, y ella será pieza clave cuando se establezca como Programa de Atención para Alumnos Sobresaliente.

La asesora (SA) preguntó:

"¿Qué tanto la PAAS impactó al maestro de grupo regular?"

La maestra (AN) respondió:

En el caso de la maestra de grupo fue un compromiso del 100%".

La conductora (SA) cuestionó:

"¿Qué tanto conoció la PAAS la maestra con la que trabajaste?"

La maestra (AN) respondió:

"Yo le presté la antología, no se si la leyó, le proporcioné los trípticos sobre información de los alumnos sobresalientes, no supe si los leyó".

Ante el proceso de la integración educativa en las escuelas del sistema educativo la participación de los maestros en las propuesta de trabajo de educación especial se ha encontrado dividida en tres grupo, un primero que acepta de manera profesional a los alumnos integrados, otros que es indiferente al asunto y un tercero que (sigue siendo una mayoría), que rechaza rotundamente la integración educativa de acuerdo a datos obtenidos por la evaluación externa realizada por la UNAM (SEP; 2003).

La conductora (SA) les planteó:

"¿Qué tan pertinente es dar seguimiento a la PAAS, de realizar reuniones técnicas con toda la escuela, sí, que estén informados, de quién está interesado, y quién se compromete, para evitar la falta de comunicación y así lograr la sensibilización?"

La maestra (AN) comentó:

"Considero que es conveniente seguir, y entrarle, pero hay que ver más allá, si nosotros teníamos ya una población en atención con necesidades educativas que no consideraba a los sobresalientes, ahora ellos como alumnos también con necesidades educativas especiales. ¿Cuál será nuestra postura?. ¡Si me preocupa!. Por sentido común,

tenemos más niños con discapacidad. ¿Quién me demanda más?. A quién voy atender ahora, aunque pienso que ellos van a buscar la estrategia para salir adelante".

Ante el comentario anterior de la maestra (AN) la asesora (SA) le comentó:

"La población es tan diversa a quién le vamos a dar prioridad, recuerden que somos maestros de apoyo, es una situación compartida, deben ser claros desde el inicio, capacitando, siendo colaborativos, y es importante el trabajo con padres de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo con discapacidad, ¡deben ser alumnos realmente con necesidades educativas especiales!. ¿Hasta dónde nos comprometemos cada situación es específica, a donde debemos guiar?. ¿Qué tanto puede ser al maestro de grupo regular?. Debemos revisar la PAAS para que también la metodología sea con niños con discapacidades, en este ciclo escolar se buscará involucrar a más maestros, y que en un futuro sean autosuficientes. Que pueda retirarse el servicio de educación especial de la escuela cuando realmente sean integradoras y que en cada caso que tengan estén armados de teoría, práctica y estrategias".

Las diferentes aseveraciones externadas por la conductora (SA) hacen alusión al modelo de escuelas inclusivas y la forma en que deberían funcionar sin embargo la opinión de la maestra USAER, es que aún están lejos de ser escuelas realmente inclusivas. Por ser un proceso de largo tiempo para llevarse a cabo sin embargo existen evidencias de escuelas exitosas en la integración educativa y que se convierte en un asunto de especial interés para futuros trabajos de investigación.

Por lo que la conductora (SA) preguntó:

"¿Cómo fue la dinámica de tu trabajo?"

(AN) respondió:

"La presentación final ante la escuela les cambió el concepto del trabajo realizado por USAER, para que asumieran un poquito más de compromiso con los niños con necesidades educativas especiales, que no los dejen sólo en mis manos, es importante que alguien de afuera, como ustedes se los diga".

A la interrogante:

"¿Qué impacto observaron tuvo la PAAS en los padres de familia?"

(AN) respondió:

"Los padres participaron, dieron mucho apoyo, un apoyo total para el desarrollo de sus hijos, es un orgullo para mí y la maestra de grupo que sea reconocido como un buen proyecto por la escuela y las autoridades educativas".

Con respecto al impacto al equipo multidisciplinar de la USAER comentó la maestra (AN):

"Si, participó la psicóloga, cuando aplicó el Test WISR-R² a la alumna identificada, nunca había evaluado a una niña con esas características, siempre ha evaluado a discapacidades y niños normales para ella fue nueva la experiencia. También participó la terapeuta de comunicación durante la exposición final, no se incorporaron el resto del equipo multidisciplinar porque no conocían del proyecto.

Sobre las modificaciones que propondrían a la PAAS la maestra (AN) comentó:

"Iniciar más con la práctica, el hecho de iniciar la antología con mucho sustento teórico, a veces no lo comprendemos, la práctica es la que interesa. La evaluación psicopedagógica es muy importante no sólo al inicio, sino durante todo el proyecto y sólo así se puede apreciar si es un niño con necesidades educativas especiales".

A la pregunta:

"¿De los documentos que integran la Propuesta (Propuesta, Antología de lecturas. Fichero), qué cambiarían para que fuera más funcionales?"

(AN) respondió:

"Todo el paquete que estuvieran juntos, no por partes, porque es más difícil su manejo".

Por otra parte un aspecto importante en la atención a las necesidades educativas especiales es partir del diagnóstico con la evaluación psicopedagógica que de acuerdo al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) considera:

"Es necesaria una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria que no sólo informe de las dificultades del niño, sino también de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas. En esta evaluación se debe profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas

² Test WISC-RM (Wechsler intelligence scale for children), versión revisada y adaptada en México, instrumento sugerido por educación especial para evaluar aspectos intelectuales y se sugiere que lo aplique un psicólogo, en SEP (1999), "La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, SEP, Cooperación Española, México, p. 116.

áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), según el factor con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente; así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar" (p. 33).

Realizar esta evaluación psicopedagógica (sugiere el Programa antes citado), se pueden utilizar diversas técnicas e instrumentos, que sean necesarios para tener un conocimiento profundo del alumno, su contexto social, familiar y escolar que le rodea, esta evaluación se puede analizar con amplitud en el apartado de anexos.

Durante proceso de evaluación debe participar el personal de educación especial y de educación regular involucrando en la atención del niño o la niña, así como los padres y madres de familia. Esta evaluación es la base para planificar el trabajo que se realice con el niño, la niña o el joven.

Continuando con las decisiones e implicaciones que originó la intervención de la PAAS ante las preguntas de la entrevista se hicieron los siguientes registros.

(MZ): "¿Te gustaría continuar con el proyecto?"

(AN): (No respondió)

Se volvió a preguntar:

"¿Compartirías tus vivencias con tu unidad USAER?"

(AN) respondió:

"No hay inconveniente de compartir con mis compañeros de USAER, pero debemos ir más allá, tenemos compromiso con niños con discapacidad, con problemas de aprendizaje y es adquirir nuevos compromisos".

Explicó además que las actividades de su gestión tuvieron mucho que ver con sus resultados, narrando sus vivencias:

(AN): "Todos los papas y alumnos participaron en las actividades para recabar fondos, hicimos una vendimia, y eso lleva mucho tiempo y dedicación que origina descuidar al resto de población con otras necesidades educativas especiales. Sin embargo ¡siento que hay muchos sobresalientes que necesitan ser apoyados también!. Sólo dos papas no participaron, los 18 restantes del grupo sí. Me han llevado material didáctico del "Zoológico de Chapultepec", como mapas, ha sido bonito, como por ejemplo la solicitud de los padres a

una persona solicitando transporte al zoológico, también lo firmaron los ni. Creo, no se si voy bien, me cuesta trabajo la planeación, en el talento, el propósito, me pierdo, creo que es mucho lo que se dice ahí", (refiriéndose a los documentos de la Propuesta).

La asesora (SA) intervino y dijo:

"Me parece que ahora es todo el grupo, ya se logró que participen todo el grupo y de ahí se impulsa a la niña (refiriéndose a la niña identificada como alumna sobresalientes), pero no te preocupes si la niña es potencialmente sobresaliente, vas a estar en esa escuela el ciclo escolar siguiente, vas a continuar tú esa gestión y vinculación, le vas ayudar a cualquier otro niño o niña de la escuela. Retomando sobre los especialistas, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH), les da mucho apoyo, ya nos informaron a quién podemos recurrir para apoyos económicos, humanos e instalaciones" Ante ello la maestra (AN) manifestó:

"A nosotros nos ha apoyado con recursos una mueblería, los padres apoyan y me dicen, ¡yo tengo computadora!, ¡yo consigo un cañón para la presentación!, otro padre dice que hace una maqueta, el nivel económico de los padres es poco, pero se trata de buscar recursos, no desembolsan, se hicieron vendimias y se hicieron solicitudes de apoyo. Cuando se aplicó el instrumento de identificación ¿adivina quién es?, la niña salió a la cabeza, también la evaluación que hizo la psicóloga con el test de WISR-R, le dio alto puntaje A los papas de los alumnos del grupo se les reunió y se les platicó el proyecto y ellos mismos reconocieron una vez que hicieron las actividades, que en el grupo de sus hijos la niña que siempre sobresalía era la que previamente se identificó, por estar siempre más interesada y comprometida con lo que estaban haciendo al igual que sus papás".

Se observa en el registro anterior de la importancia de la acertada identificación de la alumna a través de diferentes instrumentos informales que están al alcance de los profesores de educación básica sin que se requiera de apoyo de educación especial como es el instrumento aplicado para identificar al caso propuesto en la PAAS, llamado ¿adivina quién es?, que corresponde a un procedimiento informal de identificación y que es válido y confiable para ese fin (Prieto y Castejón, 2000).

El factor clave de la identificación e intervención psicoeducativa eficaz de la PAAS estribó en la utilización de todas las fuentes de información disponibles como se observó en la identificación que los propios padres de familia del grupo hicieron al observar el trabajo de

todos los niños en donde la alumna sobresale del resto de sus compañeros y que viene a ser un punto fuerte de la Propuesta, al ser una de sus metas también que sea utilizada en cualquier contexto educativo del Estado de Hidalgo cuente o no con apoyo de USAER y se busquen los apoyos del contexto sociocultural y familiar donde se encuentre la escuela. La PAAS es un material autodidacta y cuenta con la disposición de la Asesoría Técnica del Departamento de Educación Especial para la capacitación y asesoramiento y es posible llevarla a cabo en toda escuela de educación básica.

Otro importante comentario hecho por la maestra (AN) sobre los resultados obtenidos es:

"La maestra de grupo siempre se mostró capaz y muy dispuesta, el día de la presentación final expusieron periódicos murales, la representación de los animales de peso y talla real, maquetas con el hábitat de los animales, estuvieron presentes autoridades del municipio, supervisores, directores de educación especial y de educación regular, el equipo multidisciplinario, se vinculó a la psicóloga, a la trabajadora social de manera indirecta, ellos no conocen en sí la Propuesta, pero participaron en algunas actividades, la gestión la realice yo".

Este comentario nos lleva a reflexionar que son los profesores, quienes dentro del sistema educativo, proporcionan abundante y adecuada información sobre la capacidad y el rendimiento de sus alumnos, los que informan de la capacidad de los niños a sus padres e insisten en la provisión educativa adecuada. Son ellos los que pueden cubrir las necesidades de los alumnos sobresalientes.

También los compañeros de aula pueden proporcionar una información muy valiosa en el proceso de identificación. Suelen reconocer muy bien al compañero que destaca en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para identificar y atender al alumno sobresaliente como ya se manifestó requiere de información de profesores, padres y compañeros que se obtiene a través de escalas de observación mediante las nominaciones de los compañeros, las investigaciones señalan que los alumnos por lo general suelen ser buenos detectores de sus compañeros de altas habilidades, y ofrecen una información distinta y complementaria a la aportada por padre y profesores, ya que los compañeros de clase identifican eficazmente la alta capacidad. Merece la pena que la escuela explore maneras de aprovechar esta información.

4.3 Evaluación General del Caso 3

Se trata de un niño de 10 años que cursó el quinto grado en la escuela primaria "Justo Sierra" en Tulancingo de Bravo, Hgo., identificado como un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia.

El contexto escolar.

La escuela primaria donde se identificó el caso pertenece al sector 2, zona escolar 22, domicilio Rayón Oriente Núm. 201, colonia Centro, Tulancingo, Hgo., por el contexto donde se localiza se considera escuela urbana, en el ciclo escolar 2003-2004 tuvo una población escolar de 319 alumnos del primer a sexto grado distribuidos en 9 grupos, dos de primero, dos de segundo, dos de tercero, un cuarto, un quinto, y un sexto grados, atendidos por 9 maestros, 1 director y un personal administrativo.¹

La escuela es integradora a partir de 1998, con un maestro de apoyo responsable de educación especial, que es el participante en la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), cuenta con equipo multidisciplinario integrado por una psicóloga y trabajadora social, en ese curso escolar identificó a 11 niños con necesidades educativas especiales, con discapacidad motora, débil visual, multidiscapacidad, problemas de aprendizaje y sobresaliente. El maestro USAER de este caso al igual que su supervisor, el apoyo técnico de zona de educación especial, participaron en el proceso de capacitación en su primera y segunda fase respectivamente.

Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la Diversidad

1.Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
Es el trabajo en equipo lo que la integración educativa necesita, lo que permitiría romper la rigidez de las aulas absolutamente cerradas y que facilitaría el desarrollo de proyectos conjuntos, se percibe así que es uno de los cambios imprescindibles que la integración educativa debe asumir.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacemos con un niño ciego, o un acúsico (sordo), tenemos además, los problemas de aprendizaje y ahora con los sobresalientes, ¡el reto se dificulta más! • Todo va en el mismo paquete de la integración educativa, sin chocar con las necesidades educativas, debemos 	<ul style="list-style-type: none"> • No se encontraron

¹ Datos obtenidos en base de datos CD, "Estadística Básica, inicio de cursos 2003-2004", SEP, 2004.

<p>El equipo directivo responsable de llevarla a cabo nos manifiesta cómo ha sido este proceso a través de las valoraciones y decisiones correspondiente a esta categoría de análisis.</p>	<p>ver cuánto le dedican a cada uno, acompañémonos del equipo multidisciplinar y hasta donde delimitar, ya que el primero que tiene que diagnosticar si es un alumno con necesidades educativas especiales es el maestro de grupo regular con ayuda de la FIDNEE (Ficha de Identificación de Necesidades Educativas Especiales)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos toca movilizar, comprometernos, nos toca hacer algo a todos, apoyarlo, que no recaiga todo en ustedes, debe ser en grupo, para ello se debe planear, ¡evidentemente! 	
--	--	--

1. Descripción general de los participantes

Es el trabajo en equipo lo que la integración educativa necesita, lo que permitiría romper la rigidez de las aulas absolutamente cerradas y que facilitaría el desarrollo de proyectos conjuntos, se percibe así que es uno de los cambios imprescindibles que la integración educativa debe asumir. El equipo directivo responsable de llevarla a cabo nos manifiesta cómo ha sido este proceso a través de las valoraciones y decisiones correspondiente a esta categoría de análisis.

2. Sistema valorativo

En la capacitación a directivos se cuestionaron sobre la atención de los otros alumnos con necesidades educativas especiales, una vez que iniciara la PAAS:

(MEE6): "¿Qué hacemos con un niño ciego, o un acúsico (sordo), tenemos además, los problemas de aprendizaje y ahora con los sobresalientes, ¡el reto se dificulta más!".

La conductora trata de calmar los ánimos manifestados por los docentes explicando:

(SA): "Todo va en el mismo paquete de la integración educativa, sin chocar con las necesidades educativas, debemos ver cuánto le dedican a cada uno, acompañémonos del equipo multidisciplinar y hasta donde delimitar, ya que el primero que tiene que diagnosticar si es un alumno con necesidades educativas especiales es el maestro de

grupo regular con ayuda de la FIDNEE (Ficha de Identificación de Necesidades Educativas Especiales) nos toca movilizar, comprometemos, nos toca hacer algo a todos, apoyarlo, que no recaiga todo en ustedes, debe ser en grupo, para ello se debe planear, ¡evidentemente!".

Vemos que la integración educativa trata de incorporar a la escuela básica cambios sustanciales e impulsar la progresiva importancia que deben tener los equipos educativos como es la necesidad de planeación y trabajo colegiado y colaborativo, que se debe realizar con los padres de familia, los alumnos, maestro de grupo regular, maestro de apoyo y equipo multidisciplinar (que lo integran un trabajador social, psicólogos, terapeuta de lenguaje), más allá del papel relevante que tradicionalmente se había atribuido de forma casi exclusiva al núcleo formado por la profesora o profesor y sus alumnos.

Es el trabajo en equipo lo que la integración educativa necesita, lo que permitiría romper la rigidez de las aulas absolutamente cerradas y que facilitaría el desarrollo de proyectos conjuntos, se percibe así que es uno de los cambios imprescindibles que la integración educativa debe asumir, por lo tanto surge la pregunta ¿qué posibilidades tiene la integración educativa de fructificar, 4irosperar y ser bien aceptada en nuestras escuelas que presentan una estructura organizativa y de gestión muy rígidas, como el ejemplo que se manifestó en esta capacitación?

Cuando las creencias, las percepciones y pensamientos de los maestros de la escuela regular que ya participan en este proceso tienen que abandonar sus viejas tradiciones de enseñanza a partir de la innovación que implica la integración educativa, afecta su cultura escolar dando paso a ambas culturas: la escolar y la de innovación que se fundan para dar paso a una nueva cultura escolar, la historia y la investigación nos dará cuenta de ello.

Por todo lo expuesto consideramos que estamos en un momento importante en la historia de la educación- especial en Hidalgo, a través de los distintos testimonios registrados se puede apreciar cómo una reforma educativa como la de integración educativa, toma forma en el contexto educativo, y en especial el empezar a considerar por parte de los administradores educativos y los docentes que en el aula está presente la diversidad y las necesidades educativas especiales y que corresponde a todos los involucrados en educación tenerlas presentes en cada acción educativa que se emprenda.

Categoría 2: Formación y Capacitación Docente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>En cuanto a las ideas de cómo ayudar a los equipos docentes por parte de los directivos para llevar a cabo mejor sus funciones a través de su capacitación, se identifican las necesidades del personal de apoyo para que posea los conocimientos y destrezas precisos para satisfacer esas necesidades educativas especiales en el caso de la sobresalencia, y aunque sólo en algunas unidades USAER, se organiza una estructura de ordenación que facilite que el personal de apoyo participe dentro de contextos educativos. Sobre esta categoría realizan las valoraciones así como las decisiones e implicaciones presentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No atendemos a los niños sobresalientes • Este es el panorama general del asunto, por ello los equipos de supervisores, directores, asesores técnicos y la red de integración educativa hoy reunidos, nos dirán que características deben tener los maestros que atiendan alumnos sobresalientes • Necesitamos compromiso profesional, ético, en la diversidad, creatividad... • Los profesores de alumnos sobresalientes lo requieren coincidimos con los autores que hemos leído que se necesita... • Disposición a, intelectualmente curioso, sistemáticos y serios, diversos intereses, que aprecien los logros, calidad y cantidad, flexibles y humanos, promuevan los procesos de aprendizaje, ser flexibles y abiertos al cambio, confíen en sí mismos, desear educar a niños sobresalientes, compartir su entusiasmo, aceptar limitaciones • Apertura, capacidad de gestión, autocapacitación, observador, sensibilidad, sistemático • Apertura, búsqueda del éxito, perseverante, flexible, sepa escu 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios para la capacitación y autocapacitación; brindar apoyo técnico; propiciar trabajo colectivo; que sea parte del proyecto escolar; proporcionarle material necesario, reconocimiento a su esfuerzo y disposición; apoyarlo en gestión; y teniendo una coordinación entre autoridades • Puntos para carrera magisterial; asesoría y atención para la detección; atención y acompañamiento; autocapacitación; exigiendo un liderazgo y organización de los directores; coordinando el trabajo entre docentes; asesorando para la detección; acompañamiento permanente al grupo regular • Brindarles oportunidades de actualización; propiciarles autocapacitación; proveerlos de recursos técnicos y/o materiales, tener flexibilidad en la planeación y/o adecuaciones; permitirles el trabajo colegiado, brindarles tiempos, apertura • Se deben rescatar las experiencias anteriores del Programa CAS (capacidades y Aptitudes Sobresalientes); ofrecer programas de actualización y capacitación; promover los espacios para desarro-

	<p>char, contacto (gestione), organización y planeación, creatividad, investigador permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura, búsqueda del éxito, perseverante, flexible, que sepa escuchar, contacto (gestione), organizado, planeé, creativo, investigador permanente, comprometido, observadores, líder académico para orientar y sugerir • Disposición, compromiso, dinamismo, croe haga uso de diversos materiales, técnicas y estrategias, creativos, investigadores, innovadores • Que tengan disposición para el trabajo en equipo, que hagan uso de sus valores, con una actitud positiva y propositiva, con apertura para la capacitación y actualización, que relacionen la teoría con la práctica • Son temas importantes pero en la realidad es posible ¡el deber ser!, el supervisor lleva una autorregulación, necesitan que al maestro le permitan ¡déjame ser! 	<p>llar la creatividad</p>
--	--	----------------------------

1. Descripción general de los participantes

En cuanto a las ideas de cómo ayudar a los equipos docentes por parte de los directivos para llevar a cabo mejor sus funciones a través de su capacitación, se identifican las necesidades del personal de apoyo para que posea los conocimientos y destrezas precisos para satisfacer esas necesidades educativas especiales en el caso de la sobresalencia, y aunque sólo en algunas unidades USAER, se organiza una estructura de ordenación que facilite que el

personal de apoyo participe dentro de contextos educativos. Sobre esta categoría realizan las valoraciones así como las decisiones e implicaciones presentes.

2. Sistema valorativo

Teniendo como marco las acciones y metas de la formación y capacitación docente y del cómo éstas se desarrollaron en la realidad del contexto educativo, que iniciaron cuando el grupo valoró la identificación y atención de alumnos sobresalientes como un asunto completamente desatendido:

(SEE9): "No atendemos a los niños sobresalientes". Ante la valoración anterior la conductora asintió:

(SA): "Este es el panorama general del asunto, por ello los equipos de supervisores, directores, asesores técnicos y la red de integración educativa hoy reunidos, nos dirán que características deben tener los maestros que atiendan alumnos sobresalientes".

Antes de continuar con las observaciones es pertinente señalar que los especialistas en educación de alumnos sobresalientes sugieren que si el objeto de interés es hacer una oferta adicional o alternativas para aquellos alumnos con alto potencial de rendimiento, se utilice la identificación hecha por el profesor -una vez capacitado-, esto en virtud de que los resultados citados por la investigación realizada por Joan Freeman, (1985), sobre las funciones y características de los profesores que facilitan el aprendizaje de los alumnos con sobredotación intelectual indican que:

- ✓ Dichos profesores consiguieron relaciones tísicas positivas y cercanas que apoyaron el aprendizaje de los niños capacitados.
- ✓ La cantidad y calidad de interacción verbal era tal que el pensamiento de nivel superior se fomentaba de forma activa y rutinaria por parte de dichos profesores.
- ✓ Utilizaban el tiempo de forma flexible y programaban o reprogramaban en la medida de lo posible de acuerdo con las necesidades de los alumnos.
- ✓ La productividad creativa suponía el objetivo esencial y los profesores estaban orientados tanto hacia el proceso como hacia el producto.
- ✓ En la medida de lo posible, se asumían los intereses de estudio independiente de los niños.

- ✓ Los mismos profesores manifestaban comportamientos sobresalientes en sus muchas actividades personales y profesionales.

Ante los requerimientos de las características de los maestros que atiendan alumnos sobresalientes, volvamos a las observaciones y analicemos lo que el equipo de directores opinó.

(DEE10): "Necesitamos compromiso profesional, ético, en la diversidad, creatividad..., los profesores de alumnos sobresalientes lo requieren coincidimos con los autores que hemos leído que se necesita...".

El equipo directivo enlistaron las características que un maestro requiere para con alumnos sobresalientes:

"Disposición a, intelectualmente curioso, sistemáticos y serios, diversos intereses, que aprecien los logros, calidad y cantidad, flexibles y humanos, promuevan los procesos de aprendizaje, ser flexibles y abiertos al cambio, confíen en sí mismos, desear educar a niños sobresalientes, compartir su entusiasmo, aceptar limitaciones"

La anterior lista de las características ideales del profesor nos remite al estudio realizado por Alonso y Benito (1996) en España, sobre qué características debían reunir los profesores que atendieran alumnos sobresalientes, entre otras: que estos maestros saben escuchar a los estudiantes; muestran intereses por sus asuntos; presentan una gran cantidad de actividades dentro del aula y evitan papeleos; estimulan a los estudiantes a pensar de forma más eficaz y son más sensibles a cómo pronunciar palabras de elogio.

Otra característica que enumeran Alonso y Benito es que el profesor es consciente de su mensaje y evita comentarios o ejemplos en que se use de modelo a los alumnos sobresalientes y así evitar la hostilidad hacia ellos logrando se conviertan en blanco de bromas del grupo; una más es que tanto para los estudiantes que rinden como para los de bajo rendimiento escolar, el elogio más eficaz lo suele dar en privado, a solas.

Finalmente agregan que el maestro crea un clima escolar que promueva y recompense la gran variedad de talento, incluyendo el rendimiento académico, crea ambientes educativos en los que cada estudiante es apoyado y animado a rendir hasta el nivel de su capacidad.

Este perfil que se ha observado en el contexto educativo español, está presente en el grupo de asistentes al curso, por el momento se encuentra en el imaginario colectivo sobre el "deber ser", que sin embargo al analizarse uno a uno no son imposibles de ser realidad.

Veamos algunos ejemplos expresados por el equipo de asesores técnicos (que forman parte del equipo de directivos) sobre las características que debe tener un maestro que atienda alumnos sobresalientes:

(ATZ1): "Apertura, capacidad de gestión, aut Capacitación, observador, sensibilidad, sistemático".

Por su parte el equipo conformado por supervisores enlistó los atributos que debería tener un maestro que atienda alumnos sobresalientes.

(SEE1): "Apertura, búsqueda del éxito, perseverante, flexible, sepa escuchar, contacto (gestione), organización y planeación, creatividad, investigador permanente".

Una vez que señalaron la lista de cualidades y atributos de los maestros e incluso de ellos mismos y lo que ello implicaba en su responsabilidad como directivos, se encontraron pruebas claras de que los capacitados experimentaban cierto grado de incertidumbre con respecto a la finalidad exacta y al fundamento racional de su función dentro del proyecto de la PAAS. En este sentido, la presencia del equipo de conductoras que había participado de una manera fundamental en su creación, constituyó un medio muy útil para superar algunas dificultades de este tipo, sobre todo ofreciendo orientación a los grupos capacitados cuando formulaban sus dudas, opiniones y propuestas.

A manera de ilustración sobre este importante categoría es importante considerar que en algunos países como Estados Unidos y Canadá, están muy preocupados en definir las cualidades del "educador eficaz" de niños superdotados. Al considerar que cuánto más operativamente estén redactadas sus características fácilmente podrán ser evaluadas después, así, Addison (1983), citado por Alonso y Benito (1996, p. 245), ha perfilado las cualidades o competencias que deberían poseer los profesores de los alumnos excepcionalmente capaces antes de expedirles el título correspondiente:

- ✓ Conocimiento de la naturaleza y necesidades de los superdotados;
- ✓ Destreza en el uso de los datos de la evaluación y de las técnicas de estudio de casos;
- ✓ Habilidad para el asesoramiento y la orientación;
- ✓ Destreza para usar estrategias variadas de instrucción, tales como la simulación, dinámica, grupos y entrenamiento de la creatividad;
- ✓ Destreza para preparar actividades de aprendizaje de todos los niveles cognitivos y;
- ✓ Habilidad para relacionar las dimensiones cognitivas y afectivas.

En el caso de México actualmente en los programas iniciales de formación docente se planea introducir asignaturas sobre la educación de alumnos sobresalientes en los planes y programas de estudio en el curso escolar 2005-2006, mismos que tendrán resultados al egresar las primeras generaciones de docentes con un perfil de formación que atienda la diversidad. Con respecto a los actuales docentes en servicio que no fueron formados para atender la diversidad, veamos las opiniones que se tienen sobre las características de los maestros que atiendan alumnos sobresalientes y qué les ofrecerían para llevarlo a la práctica; para ello se integraron equipos de trabajo de acuerdo a sus funciones.

Los apoyos técnicos de zona manifestaron algunas otras características al respecto:

(ATZ8): "Disposición, compromiso, dinamismo, que haga uso de diversos materiales, técnicas y estrategias, creativos, investigadores, innovadores".

Además señalaron otras cualidades como:

(ATZ9): "Que tengan disposición para el trabajo en equipo, que hagan uso de sus valores, con una actitud positiva y propositiva, con apertura para la capacitación y actualización, que relacionen la teoría con la práctica".

Donde apreciamos el valor que para ellos tuvo la capacitación y actualización. Y la importancia de los directivos en el acompañamiento del personal docente en los procesos de innovación.

Otra persona del grupo expresó

(SEE10): "Son temas importantes pero en la realidad es posible "el deber ser", el supervisor lleva una autorregulación, necesitan que al maestro le permitan "déjame ser".

Se observó al momento de dar su opinión que los profesores mostraban grados de incertidumbre con respecto a la finalidad exacta y al fundamento racional del proyecto en esta primera fase. En este sentido, la presencia del equipo que había participado en el diseño de la PAAS, constituyó un medio muy útil para superar algunas dificultades de este tipo, sobre todo ofreciendo orientación al grupo capacitado cuando formulaban sus inquietudes, dudas, opiniones y propuestas.

Vemos aquí una triangulación de ideas claves entre Freeman, Alonso y Benito, y los asistentes al curso, al coincidir en las características que debe reunir un maestro que atienda a alumnos sobresalientes como su profesionalismo manifestada en cada una de sus actividades cotidianas con la observación que en el caso de los directivos es un "debería ser" y en los otros

dos casos esparte de una práctica ya realizada.

El problema ya es difícil desde el momento en que se intenta presentar un perfil del profesor ideal apropiado para alumnos sobresalientes. Algunos autores llaman la atención sobre el hecho de las características de los profesores que estarán influidas, esencialmente por el proceso de selección que incluirá la decisión de la persona de recibir nuevos conocimientos como profesor y su formación continua a nivel profesional.

3. Decisiones e implicaciones

Los directores consideraron que para apoyar a los docentes a participar en el desarrollo de la PAAS, requieren:

(DEE): "Propiciar espacios para la capacitación y autocapacitación; brindar apoyo técnico; propiciar trabajo colectivo; que sea parte del proyecto escolar; proporcionarle material necesario, reconocimiento a su esfuerzo y disposición; apoyarlo en gestión; y teniendo una coordinación entre autoridades".

Los integrantes de la red de integración consideran que lo anterior se lograría si se apoya con:

(RIE): "Puntos para carrera magisterial; asesoría y atención para la detección; atención y acompañamiento; autocapacitación; exigiendo un liderazgo y organización de los directores; coordinando el trabajo entre docentes; asesorando para la detección; acompañamiento permanente al grupo regular".

Por su parte el equipo de supervisores considera como básico:

(SEE): "Brindarles oportunidades de actualización; propiciarles autocapacitación; proveerlos de recursos técnicos y/o materiales, tener flexibilidad en la planeación y/o adecuaciones; permitirles el trabajo colegiado, brindarles tiempos, apertura".

Otros puntos de vista los manifestaron los asesores técnicos:

(AYZ): "Se deben rescatar las experiencias anteriores del Programa CAS (capacidades y Aptitudes Sobresalientes); ofrecer programas de actualización y capacitación; promover los espacios para desarrollar la creatividad"

Los comentarios han permitido adquirir una mejor apreciación sobre las decisiones que tienen los asistentes al curso de capacitación sobre cómo desarrollar la PAAS.

En la medida que las escuelas se incorporan a la integración educativa, los modelos de provisión de apoyo tienen que evolucionar para satisfacer unas necesidades de aprendizaje cada vez más diversificadas, las líneas de acción del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa donde se busca la gestión autónoma, la potenciación del papel del maestro, la organización escolar específica y el proyecto educativo de la escuela.

La potenciación del personal de educación especial, se aparta de los modelos tradicionales de organización escolar, con las distintas opiniones se aprecia que es un proceso de cambio de una jerarquía unidireccional, al necesario modelo interdependiente de apoyo, que llegue a un tipo de apoyo multidireccional, más inmediato y, posiblemente más relevante.

En cuanto a las ideas de cómo ayudar a los equipos docentes por parte de los directivos para llevar a cabo mejor sus funciones, se identifican las necesidades del personal de apoyo para que posea los conocimientos y destrezas precisos para satisfacer esas necesidades educativas especiales en el caso de la sobresalencia, y aunque sólo en algunas unidades USAER, se lleva a cabo, una estructura de organización que facilite que el personal de apoyo participe dentro de contextos educativos

Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Ayudar a los alumnos sobresalientes con sus necesidades educativas especiales implica permitirles sentirse integrados en un entorno sensible y cercano. Es tarea de todos, pero corresponde al personal directivo marcar las directrices para realizarlo. Las necesidades, preocupaciones y visión del mundo de estos alumnos visto a través del grupo directivo se registran en las siguientes líneas. Las necesidades educativas especiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El maestro de grupo no está sensibilizado, no respeta ritmos de aprendizaje, se vale de los mejores alumnos para justificar su trabajo • Para lograr que todos los maestros estén sensibilizados necesitan conocer lo que aquí analizamos como diversidad, y den oportunidad a los alumnos. Sobre todo los maestros de primarias, que le falta respeto a la personalidad del alumno • Se sigue etiquetando a los alum- 	<ul style="list-style-type: none"> • Está saliendo a la luz más sobre las diferencias y debemos profundizar en aspectos de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia • A lo largo de la historia de la educación hemos obstaculizado y retrocedido la sobresalencia de los alumnos, necesitamos para ellos una metodología para sus necesidades educativas especiales • La sobresalencia es algo referen-

<p>son, en ocasiones, las necesidades básicas de aprendizaje que algunos alumnos de manera natural tienen, y que sin embargo, para una parte de la población escolar habrán de desarrollarse, y que se convierten en objetivo de la educación especial. En este caso se analizaron algunas de las necesidades específicas que requieren los alumnos sobresalientes y sus maestros desde el punto de vista del colectivo de maestros USAER asistentes a la capacitación segunda fase</p>	<p>nos, necesitamos de un apoyo "logístico", de mayor atención a la diversidad, lograr una verdadera inserción en la escuela regular, que los maestros se apropien de los temas como éste, que tengan sensibilidad ante las necesidades educativas especiales, de la importancia de las figuras docentes, de los directivos, de los padres de familia, lograr con ello la atención complementaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesitamos atender a la diversidad, que es palpable en todos los niveles educativos, ¿estamos preparados para atender a esa diversidad? • No es falta de preparación, es miedo a lo nuevo • ¡Tenemos nueve años de trabajar la integración educativa y aún hay resistencia! • Nuestra educación inicial, no nos enseñó a trabajar en las diferencias, necesitamos para ello- una formación permanente • Nuestro objetivo actual debe ser la atención a las necesidades educativas especiales porque a los alumnos sobresalientes no los hemos atendido, hay rezago, algunos aprenden con nosotros, sin nosotros o a pesar de nosotros, ¿qué le pasa al maestro ante ellos?, ¿en qué consistirían esos requerimientos educativos especiales, ¿qué podríamos hacer por ellos?, ¿cómo atenderlos? 	<p>te al grupo, y a la sociedad, el concepto de sobresalencia que debemos construir se debe leer en la diversidad, como una oportunidad para todos, más calidad, mayor equidad, que todos participen en la misma experiencia, a los conocimientos, hay mucho que aprender y comentar con respecto de la atención a la diversidad</p>
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Necesitamos sensibilización, aplicar los intereses del Programa de Educación Especial, considerar los intereses del maestro y del alumno, se pretende mirar al alumno que ha permanecido oculto • Las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia, ¿cómo se abordarían?, ¿puede ser ayuda adicional o diferentes? • Lo hemos leído, es el logro de los propósitos de la educación de los programas de estudio estimular, facilitar, enriquecer las habilidades de los alumnos, esas habilidades y capacidades • ¡Necesitamos sensibilidad! • ¡Es donde evaluamos!, ¿quién es el alumno con necesidades educativas especiales! • ¿Un niño con discapacidad es sobresaliente?, ¡yo tengo un PCI (Parálisis Cerebral Infantil), que hace poesía! • ¡Todos los niños son inteligentes!, todo depende de la oportunidad que les damos • Obviamente es un curso que no está dirigido a los niños que pensamos son sobresalientes, sino a aquellos que tienen necesidades educativas especiales por ser diferentes, al grueso de su grupo ¿cómo van a desarrollarse?, necesitamos conocer lo teórico y me- 	
--	---	--

	<p>todoológico de este asunto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espero adquirir los conocimientos teóricos y estrategias para poner en práctica en alumnos con necesidades educativas especiales asociados a sobresaliencia, aprender de los demás para apoyar a mis hijos • Tener la idea de que en los grupos hay sobresalientes, que tienen cualidades, sin embargo al cambiarlo de contexto puede ya no ser sobresaliente, ya que las necesidades educativas especiales son interactivas, relativas y cambiantes 	
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

Ayudar a los alumnos sobresalientes con sus necesidades educativas especiales implica permitirles sentirse integrados en un entorno sensible y cercano. Es tarea de todos, pero corresponde al personal directivo marcar las directrices para realizarlo. Las necesidades, preocupaciones y visión del mundo de estos alumnos visto a través del grupo directivo se registran en las siguientes líneas. Las necesidades educativas especiales son, en ocasiones, las necesidades básicas de aprendizaje que algunos alumnos de manera natural tienen, y que sin embargo, para una parte de la población escolar habrán de desarrollarse, y que se convierten en objetivo de la educación especial. En el caso se analizaron algunas de las necesidades específicas que requieren los alumnos sobresalientes y de sus maestros desde el punto de vista del colectivo de maestros USAER asistentes a la capacitación segunda fase.

2. Sistema valorativo

El desarrollo de prácticas inclusivas manifestadas por los directivos (que en algún momento fueron maestros de educación especial), no ha resultado una tarea sencilla así lo expresa un director al referirse a su experiencia:

(DEE2): "El maestro de grupo no está sensibilizado, no respeta ritmos de aprendizaje, se vale de los mejores alumnos para justificar su trabajo. Para lograr que todos los maestros estén sensibilizados necesitan conocer lo que aquí analizamos como diversidad, y den oportunidad a los alumnos. Sobre todo los maestros de primarias, que le falta respeto a la personalidad del alumno".

Existió una gran preocupación por parte de este directivo en cuanto que los cursos de capacitación sea no sólo de conocimiento para ellos sino para todo maestro que tenga a su cargo un grupo escolar, sus comentarios también denotaron su responsabilidad como autoridad sobre la cultura escolar imperante en las instituciones, donde aún se estigmatiza a los alumnos sobresalientes como ayudantes del profesor, lo cual indica falta sensibilidad pedagógica hacia esta población de alumnos.

Surgió un comentario al respecto por parte del apoyo técnico de zona:

(ATZ3): "Se sigue etiquetando a los alumnos, necesitamos de un apoyo ""logístico"", de mayor atención a la diversidad, lograr una verdadera inserción en la escuela regular, que los maestros se apropien de los temas como éste, que tengan sensibilidad ante las necesidades educativas especiales..."

Son varios puntos clave los que se aprecian en las aseveraciones del participante, que unidos marcan cuáles son los obstáculos que impiden se atiendan las necesidades educativas especiales, pero sobre todo establecer la participación de todos los agentes educativos para que sea posible, lo que nos remite a la PAAS, que entre sus principios básicos busca de una decidida participación de los actores educativos a fin de llevar la atención a la diversidad, que comparte el principio de que cada alumno es diferente, como lo es también el propio maestro y las instituciones educativas.

El reto reside en tratar educativamente y hacer formativas las diferencias, sólo compartiendo y asumiendo este principio se puede dar un enfoque innovador, integrador y proporcionador de las diferencias sufridas de siempre en las aulas.

El curso continuó y nuevamente surgió una exhortación de la conductora sobre el asunto de la diversidad:

(SA): "Necesitamos atender a la diversidad, que es palpable en todos los niveles educativos, ¿estamos preparados para atender a esa diversidad?"

Un asesor pedagógico respondió:

(ATZ4): "No es falta de preparación, es miedo a lo nuevo".

Al comentario se unió el de otro participante:

(ATZ5): "Necesitamos mirar la realidad escolar con otra óptica, creando las condiciones necesarias, ya que nos falta trabajo colaborativo con los directores de escuelas, la visión filosófica actual es la humanística y es paradójica porque no se realiza, no tenemos una visión humanista y nos faltan actitudes".

Fue clara la expresión del directivo cuando manifiesta que la solución para llegar a innovar en las escuelas es esa nueva mirada a las escuelas, y lo que en ellas se requiere, entre ello el trabajo de equipo con los directivos que es uno de los obstáculos para la integración educativa, pero sobre todo el valor del humanismo para que se lleve a cabo.

Al comentario se unió otro más:

(SEE4): "¡Tenemos nueve años de trabajar la integración educativa y aún hay resistencia!"

En este análisis observamos la problemática que en la realidad educativa se presenta cuando se lleva a cabo el proceso de integración educativa, resulta interesante encontrar algunas soluciones a esas situaciones, lo que es un indicador de la forma en que los actores se apropian de las reformas educativas, y es claro que son las actitudes de los profesores para el proceso, y que sólo con un trabajo colaborativo es posible vencer la resistencia que se origina con los cambios.

Dentro de esta fase de capacitación existió una amplia reflexión del grupo sobre la carencia de formación inicial para identificar y sobre todo para respetar la diversidad del alumnado, al respecto la conductora del curso (RO) comentó:

"Nuestra educación inicial, no nos enseñó a trabajar en las diferencias y las necesidades educativas especiales, necesitamos para ello una formación permanente"

Sobre el mismo tema lo hizo la conductora (SA) dijo:

"Nuestro objetivo actual debe ser la atención a las necesidades educativas especiales porque a los alumnos sobresalientes no los hemos atendido, hay rezago,

algunos aprenden con nosotros, sin nosotros o a pesar de nosotros, ¿qué le pasa al maestro ante ellos?; ¿en qué consistirían esos requerimientos educativos especiales; ¿qué podríamos hacer por ellos?; ¿cómo atenderlos?".

Son significativos los anteriores pronunciamientos que la asesora técnica manifestó al grupo en los que expresa como una falta de interés y preocupación hacia esta población educativa que por siempre ha estado ignorada en nuestro sistema educativo y que es tiempo ya de tomar decisiones para no continuar recurriendo a errores educativos «n perjuicio de ellos.

Por lo que una persona del grupo manifestó su preocupación:

(MEE7): "Me debo analizar yo, mis intereses, mis aptitudes, mi resistencia es lo primero que manifiesto, pero una vez que lo haga pienso en que hay maestros que no saben nada del asunto, que no quieren saber de adecuaciones curriculares, la actitud del maestro es de apatía, si el maestro no los atiende, debemos conocer a quienes si nos acompañan, debemos vincular la teoría y la práctica con aquellos interesados en las escuelas".

La conductora consideró que lo primero que se debe realizar en este proceso de integración educativa es:

(SA): "Necesitamos sensibilización, aplicar los intereses del Programa de Educación Especial, considerar los intereses del maestro y del alumno, se pretende mirar al alumno que ha permanecido oculto. Las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia, ¿cómo se abordarían?, ¿puede ser ayuda adicional o diferentes? Lo hemos leído, es el logro de los propósitos de la educación de los programas de estudio estimular, facilitar, enriquecer las habilidades de los alumnos, esas habilidades y capacidades".

Por lo que los maestros del grupo coinciden en señalar lo que se requiere:

(MEE8) "¡Necesitamos sensibilidad!

La conductora (SA) manifestó:

"¡Es donde evaluamos!, ¿quién es el alumno con necesidades educativas especiales!

Por el comentario se despertó una interrogante por una maestra de apoyo (GB):

"¿Un niño con discapacidad es sobresaliente?, ¡yo tengo un PCI (Parálisis Cerebral Infantil), que hace poesía!"

Ante este inquietante cuestionamiento la conductora (MA) les comentó:

“¡Todos los niños son inteligentes, todo depende de la oportunidad que les damos!”

Ante la inquietud del grupo sobre quiénes son los alumnos sobresalientes que se pretende identificar y atender de acuerdo a la PAAS, la maestra de apoyo reorienta la sesión al preguntar:

(MEE5): "Obviamente es un curso que no está dirigido a los niños que pensamos son sobresalientes, sino a aquellos que tienen necesidades educativas especiales por ser diferentes, al grueso de su grupo ¿cómo van a desarrollarse?, necesitamos conocer lo teórico y metodológico de este asunto".

Surgiendo expectativa acerca de lo esperaban en el desarrollo de la capacitación:

(MEE5): "Espero adquirir los conocimientos teóricos y estrategias para poner en práctica en alumnos con necesidades educativas especiales asociados a sobresalencia, aprender de los demás para apoyar a mis hijos".

El tema cobró mayor relevancia cuando los maestros consideraron que el asunto de la sobresalencia es más próximo a lo que imaginaban desde su experiencia docente, al analizarse la PAAS, fue surgiendo el interés y la preocupación porque esta necesidad educativa sea identificada, diagnosticada y atendida.

Es importante señalar que la conductora (MA) tiene experiencia en atención de alumnos sobresalientes, ella ha participado durante 9 años en el Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), por tanto recomienda al grupo sobre la atención que deben tener los alumnos sobresalientes:

"Tener la idea de que en los grupos hay sobresalientes, que tienen cualidades, sin embargo al cambiarlo de contexto puede ya no ser sobresaliente, ya que las necesidades educativas especiales son interactivas, relativas y cambiantes".

La experiencia teórica y metodológica de las tres conductoras del curso de capacitación en su segunda fase logró sus objetivos planeados al despertar el interés y preocupación de los asistentes sobre las necesidades educativas especiales que de acuerdo a lo analizado presentan los alumnos sobresalientes.

3. Decisiones e implicaciones

Uno de los mayores problemas que enfrentan los alumnos con necesidades educativas especiales es el etiquetaje que se les suele poner en las escuelas, por ello uno de los principios de la integración educativa es con la cultura de la diversidad, con el respeto a las características individuales de los sujetos.

Al analizar sobre que acciones tienen que emprender con los alumnos sobresalientes la conductora (SA) preguntó al grupo:

¿Cuáles son las características que tienen de especiales éstos alumnos?

Un integrante del grupo intentó dar respuesta:

(DEE7): "Está saliendo a la luz más sobre las diferencias y debemos profundizar en aspectos de las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia".

Otra más agregó:

(DEE8): "A lo largo de la historia de la educación hemos obstaculizado y retrocedido la sobresalencia de los alumnos, necesitamos para ellos una metodología para sus necesidades educativas especiales".

Se hizo un comentario más:

(SEE11): "La sobresalencia es algo referente al grupo, y a la sociedad, el concepto de sobresalencia que debemos construir se debe leer en la diversidad, como una oportunidad para todos, más calidad, mayor equidad, que todos participen en la misma experiencia, a los conocimientos, hay mucho que aprender y comentar con respecto de la atención a la diversidad".

En estas observaciones se hace un reconocimiento a las diferencias percibidas por los participantes y que existen en cada grupo escolar, donde cada alumno es un ser único e irrepetible, manifestándose la preocupación del personal de educación especial de atender las potencialidades de éstos alumnos más que considerar sus limitaciones, donde se aprecia lo que se puede y lo que no se puede al considerar a la persona, al contexto, y se insiste que deben involucrar al maestro de grupo regular para que identifique y aprecie las habilidades de sus alumnos y los apoye a su desarrollo, con referencia a la PAAS, es que los alumnos identificados se atiendan a partir de su propio grupo escolar.

Para llevar a cabo la intervención se tendrían que hacer cambios significativos en las adecuaciones curriculares que habrán de orientar la atención del alumno sobresaliente, al considerarse su atención dentro del ambiente áulico, lo que representa una innovación al modelo CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresaliente), al beneficiar no sólo al alumno identificado sino al grupo en general, al maestro de grupo regular y a toda su escuela.

Categoría 5: Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Los interesados que diseñaron la PAAS, buscaron que mitos y estereotipos de los alumnos sobresalientes cedieran ante las características que las investigaciones serias proponen, porque una noción común y persistente sobre las personas sobresalientes ha sido ser propensos a enfermedades mentales, como lo señala la maestra que los caracteriza como "locos", y que requieren de una atención psicológica, de manera que destruir el mito de que sus características están ligadas al trastorno mental es especialmente difícil. El caso corresponde al grupo de maestros USAER entre ellos el maestro de apoyo del caso, que participaron en la capacitación en su segunda fase. El maestro de apoyo inició su identificación a partir de la observación hecha a un grupo escolar donde se encuentra una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física y a partir del curso de capacitación se interesó por el alumno que presentaba características sobresalientes como ya se mencionaron, el maestro manifestó su experiencia al respecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...pero es riesgoso si nos llevamos una mala idea de que el maestro USAER va a hacer todo y mal al querer atender a todos los casos de necesidades educativas especiales • ¿Los niños sobresalientes son los de 10?, yo creo que no, puede ser en un área específica, como en música, depende de las oportunidades • Creo que si sólo es en un área no es sobresaliente • Debemos entender que son con vergencia de diferentes factores • Gran capacidad intelectual, creativos, comprometidos, motivados, tienen facilidad en un área determinada, exigente, líder, autónomo en sus decisiones, feeling, se emociona con lo que hace, perseverantes de objetivos a pesar de, investigadores, tolerantes a la frustración, organizados, alegres, autónomos, curiosos • Estos alumnos necesitan oportunidad, tenemos prejuicios de ellos, los vemos como locos y les ponemos limitantes • Necesitamos un perfil de ellos basado en la teoría, más que un 	<ul style="list-style-type: none"> • ...es descubrir niños que no sobresalen en sus actividades escolares cotidianas, que nos percatamos de donde nacen los intereses del niño, y no sólo a los niños sobresalientes sino a todo el grupo regular, puede ser alguien que nunca te percataste que tuviera una capacidad sobresaliente • Algunos con discapacidad puede también ser sobresaliente, participar en las actividades de la PAAS • ¡Ven que es ambicioso, que es un trabajo en conjunto, y que es un problema a enfrentar de acuerdo al contexto donde están estos alumnos! • No podemos valemos de un único instrumento, si analizaron el cuadro de la PAAS, nos presenta las distintas maneras de identificar a un alumno sobresaliente de acuerdo al modelo teórico que proponemos • ¡Cuidado con las nominaciones de padres de familia!, los padres nominan cuando saben que sus hijos son especiales y en el contexto escolar también saben del logro de sus hijos, pero muchas veces son falsos positivos

	<p>índice de nuestra experiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • No debemos crear expectativas ante este alumno de que es el más capaz del grupo". El perfil que proponemos es manejar conceptos como: capacidad intelectual, pensamiento creativo o productivo. habilidad psicomotriz, talento social o liderazgo • En la USAER, tuvimos el caso de un niño que le hicieron creer que era sobresaliente, ¿realmente era un alumno sobresaliente o sobre estimulado?, ¿o un alumno enreído? • ¿Qué tanto son aceptados los sobresalientes en el grupo escolar?, en el contexto escolar y familiar, por ejemplo, existe en mi escuela el caso de una alumna que es sobresaliente. • ¿Cómo debe manejarse en la escuela para que no sea "niña mochila", porque además ¿cómo no hacer al niño ayudante del maestro?, ¿cómo trabajar con nosotros mismos esta cuestión?. Aquí es también cuestión de ética y de quién lo trabaja debe ir más allá, ¿es cuestión de elección y determinación! • El alumno identificado es un alumno de quinto grado, que elaboró una maqueta muy interesante para un trabajo de historia. Es un alumno que se distingue porque en todas sus materias va bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si un alumno es sobresaliente debemos identificarlo como ya se sugirió y atenderlo porque sus capacidades: ¡deben ser en benéfico de la sociedad! • Los instrumentos que proponemos buscan que se realice una real evaluación psicopedagógica. • Para poder llevar a cabo la PAAS, tienes que partir de pensar: ¿qué concepto e idea tienes del alumno?, es importante saber, ¿con quién se interactúa? • Que es un sujeto activo, creativo, receptor, con intereses, alta capacidad, esa es la idea de alumno. atender a un alumno que reúna esas características que ustedes han visto
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sobre si es un alumno sobresalientes?, la maestra de grupo regular, sus padres y yo hemos coincidido que es sobresaliente, porque es un niño tranquilo, dedicado a estudiar, pero que es candidato a necesidades educativas especiales porque le faltan desarrollar sus habilidades de investigación y sociales. • Su maestra está poco informada que es un alumno sobresaliente. • Aunque la maestra de grupo regular apenas se enrola con los materiales que le proporcioné de educación especial casi lo hago yo, de lo que yo hago todo le informo • Estamos de acuerdo los dos, con mi director de USAER, y el director de la escuela están interesados • Considero que la FIDNEE, no la utilicé bien, pero creo que vamos bien, estamos avanzando, si bien fue un tema del programa de Historia, como me sugirió la conductora. • Es por lo avanzado del tiempo (refiriéndose a lo avanzado el curso 50 escolar), en que iniciamos la PAAS • Otro problema que el niño manifiesta es que casi no sale con su papá, y no tiene una buena posición económica 	
--	---	--

1. Descripción general de los participantes

Los interesados que diseñaron la PAAS, buscaron que mitos y estereotipos de los alumnos sobresalientes cedieran ante las características que las investigaciones serias proponen, porque una noción común y persistente sobre las personas sobresalientes de ser propensos a enfermedades mentales, como lo señala la maestra que los caracteriza como "locos", y que requieren de una atención psicológica, de manera que destruir el mito de que sus características están ligadas al trastorno mental es especialmente difícil. El caso corresponde al grupo de maestros USAER entre ellos el maestro de apoyo del caso, que participaron en la capacitación en su segunda fase.

El maestro de apoyo inició su identificación a partir de la observación hecha a un grupo escolar donde se encuentra una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física y a partir del curso de capacitación se interesó por el alumno que presentaba características sobresalientes como ya se mencionaron, el maestro manifestó su experiencia al respecto.

2. Sistema valorativo

Todos los mitos y estereotipos de sentido común provienen de la imagen histórica de que una gran cantidad de artistas, músicos, y científicos han pasado periodos de inestabilidad mental o de psicosis, pero no se debe olvidar que sus logros fueron alcanzados "a pesar de "y "no por" sus problemas emocionales.

Comentarios de "sentido común", una actitud expectante e indecisa de los responsables de la educación, provocan confusión y generan expectativas irreales e ideas poco acertadas acerca de lo que es y lo que supone la sobresaliencia.

Durante la capacitación hablaron de incompreensión y de desprecio de la sociedad hacia esta categoría de niños, otros se sorprendieron o temen la aparición y la creación de una atmósfera de favoritismos (como se consideró al Programa CAS), y de elitismo peligrosos.

Se ha llegado a pensar de manera general en los sistemas educativos de distintos países, en forma errónea, que las habilidades siempre son valoradas por el contexto social donde se desarrollan e incluso consideran que las personas que mayor identifican a estos niños son sus profesores más que sus padres o sus compañeros de grupo (Wilson, 1982), sin embargo, esto no siempre sucede así, y son los mismos profesores los que pueden dificultarles

las cosas, argumentando que necesitan ser más disciplinados que sus compañeros, de modo que los presionan para que supuestamente asuman una mayor responsabilidad.

Incluso en algunos casos se piensa que el sobresaliente disfruta sirviendo de ejemplo a otros niños y tanto padres como profesores, a veces, asumen que su talento necesita destacarse con una serie de constantes elogios o becas económicas para que pueda salir adelante. Otro mito muy popular asegura que a los profesores siempre les gusta trabajar con ellos, lo cual se desmitifica cuando los profesores expresan que son víctimas de ellos (Galbraith, 1983).

Para que la PAAS analizada lleve a cabo su papel más importante de identificación de alumnos sobresalientes, corresponde al maestro de apoyo USAER realizarla. En relación a esta identificación y las características que los hacen identificables sobresalientes, los directivos opinaron:

(DEE25): "...pero es riesgoso si nos llevamos una mala idea de que el maestro USAER va a hacer todo y mal al querer atender a todos los casos de necesidades educativas especiales".

(G) "¿Los niños sobresalientes son los de 10?, yo creo que no, puede ser en un área específica, como en música, depende de las oportunidades".

Otra persona del grupo opinó diferente:

(G3): "Creo que si sólo es en un área no es sobresaliente".

Ante la diversidad de opiniones la conductora (SA) aclaró:

"Debemos entender que son convergencia de diferentes factores".

Y les invita a reflexionar sobre del tema y a manifestar verbalmente que ideas les surgían cuando se hablaba de los alumnos sobresalientes dentro de las escuelas.

Un miembro del grupo mencionó:

(G3): "Gran capacidad intelectual, creativos, comprometidos, motivados, tienen facilidad en un área determinada, exigente, líder, autónomo en sus decisiones, feeling, se emociona con lo que hace, perseverantes de objetivos a pesar de, investigadores, tolerantes a la frustración, organizados, alegres, autónomos, curiosos".

Retomando el asunto de cómo conceptualizar al alumno sobresaliente de acuerdo a su experiencia y a su información sobre el tema, los participantes del grupo enumeraron por medio de una lluvia de ideas las siguientes características que clasificamos de acuerdo al Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli (1994):

Habilidad superior a la media	Creatividad	Motivación
<ul style="list-style-type: none"> - "siempre cuestionan" - "son inquietos cognitivamente" - "tienen un vocabulario elevado" - "muy sociables" - "con gran capacidad" - "muy analíticos" - "son líderes" - "tienen un pensamiento científico" - "relacionan causa-efecto" - "terminan sus trabajos antes que los demás" - "gran capacidad de realizar trabajos cognitivos" - "habilidades diferentes a las del grupo en que están" 	<ul style="list-style-type: none"> - "los consideramos creativos" - "son auténticos" - "curiosos e investigadores" - "ven diferentes las cosas"; - "cuestionadores" 	<ul style="list-style-type: none"> - "presentan compromiso con la tarea" - "con propósitos definidos"

Se apreció que entre las vagas conceptualizaciones que el grupo de profesores aún expresan, el concepto que tienen coinciden con el Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, que antes se aplicaba para el alumno sobresaliente), así como el concepto de J. Renzulli, conocen de manera teórica por ser temario básico para el examen de carrera magisterial, así como algunos referentes de su experiencia como docentes y en el aspecto que más lo identifican está en las habilidades...

Sin embargo en el grupo se manifestó una voz de alerta sobre el asunto:

(MEE 13): "Estos alumnos necesitan oportunidad, tenemos prejuicios de ellos, los vemos como locos y les ponemos limitantes".

Los alumnos con características sobresalientes al encontrarse en una escuela normal y no ser identificados, adquieren pobres hábitos de trabajo, sin desarrollar estrategias para abordar problemas complejos, que se espera resuelvan o enfrenten. De esta manera, estudiar a un ritmo por debajo de su nivel probablemente los conduzca a exhibir características sociales y emocionales desfavorables, será muy común encontrarlos con una autoestima baja, aspiraciones limitadas y una gran rebeldía hacia todo lo relacionado con la escuela» por ello el maestro debe reconocer sus características y brindarle esa oportunidad a la que se refiere el participante anterior.

La conductora (SA) hizo énfasis:

"Necesitamos un perfil de ellos basado en la teoría, más que un índice de nuestra experiencia".

Otra persona del grupo advirtió:

(MEE 14): "No debemos crear expectativas ante este alumno de que es el más capaz del grupo". El perfil que proponemos es manejar conceptos como: capacidad intelectual, pensamiento creativo o productivo, habilidad psicomotriz, talento social o liderazgo".

A manera de encuadre, la conductora para unificar criterios sobre la conceptualización les invitó al grupo a dar lectura al concepto de alumno sobresaliente de la PAAS.

(Antes de leer surgieron otros comentarios):

(MEE 15): "En la USAER, tuvimos el caso de un niño que le hicieron creer que era sobresaliente, ¿realmente era un alumno sobresaliente o sobre estimulado?, ¿o un alumno engreído?".

Ello originó otros comentarios y cuestionamientos:

(MEE5): "¿Qué tanto son aceptados los sobresalientes en el grupo escolar?, en el contexto escolar y familiar, por ejemplo, existe en mi escuela el caso de una alumna que es sobresaliente".

(MEE6): "¿cómo debe manejarse en la escuela para que no sea "niña mochila", porque además ¿cómo no hacer al niño ayudante del maestro?, ¿cómo trabajar con nosotros mismos esta cuestión?. Aquí es también cuestión de ética y de quién lo trabaja debe ir más allá, ¿es cuestión de elección y determinación!".

El comentario conduce a considerar que al hacer estudios con alumnos sobresalientes, se pueden encontrar en todos los grupos sociales y culturales mitos y contramitos que parecen precisarse y que contribuyen a que se perciban como niños normales, aunque en posesión de una cualidad sobresaliente (Freeman, 1990). En esta parte de la observación se aborda un tema importante si de educación especial se trata que es la ética profesional del maestro que tiene amplia relación con su sensibilidad pedagógica.

¿Cómo se realizó la identificación y reconocimiento del alumno sobresaliente?

El maestro (RO) narró el proceso y de ello se hicieron las siguientes valoraciones del mismo:

"El alumno identificado es un alumno de quinto grado, que elaboró una maqueta muy interesante para un trabajo de historia. Es un alumno que se distingue porque en todas sus materias va bien. Al entrevistarle me platicó que le gustaría realizar un proyecto sobre la zona arqueológica de Huapalcalco (primer asentamiento tolteca en el valle de México), ubicada en Tulancingo, Hgo., la idea le pareció excelente, y contacté con un antropólogo de la "Casa de la Cultura", para una conferencia con los alumnos, y ahora el alumno está elaborando una nueva maqueta y en fecha próxima (2 de abril), haremos con el grupo una excursión a zona arqueológica de Tula".

El maestro de apoyo inició su identificación a partir de la observación hecha a un grupo escolar donde se encuentra otra alumna con necesidades educativas especiales y a partir del curso de capacitación se interesó por el alumno que presentaba características sobresalientes como ya se mencionaron, el maestro (RO) continúa manifestando su experiencia al respecto:

"¿Sobre si es un alumno sobresalientes?, la maestra de grupo regular, sus padres y yo hemos coincidido que es sobresaliente, porque es un niño tranquilo, dedicado a estudiar, pero que es candidato a necesidades educativas especiales porque le faltan desarrollar sus habilidades de investigación. Su maestra está poco informada que es un alumno sobresaliente. Los instrumentos que apliqué que fueron la FIDNEE, salió detectado".

El trabajo de identificación oscila entre el sentido común y la capacitación del maestro de apoyo en relación al proceso adecuado enfrentado además la resistencia de la maestra de grupo regular para involucrarse en el proyecto, el maestro (RO) continúa explicando:

"Acudí a su grupo y les platicué que íbamos hacer un proyecto con todo el grupo sobre el tema de zonas arqueológicas lo que originó que se entusiasmaran"

"Aunque la maestra de grupo regular apenas se enrola con los materiales que le proporcioné de educación especial casi lo hago yo, de lo que yo hago todo le informo. Estamos de acuerdo los dos, con mi director de USAER, y el director de la escuela están interesados"

"Considero que la FIDNEE, no la utilicé bien, pero creo que vamos bien, estamos avanzando, si bien fue un tema del programa de Historia, como me sugirió la asesora técnica es por lo avanzado del tiempo (refiriéndose a lo avanzado el curso escolar), en que iniciamos la PAAS. Otro problema que el niño manifiesta es que casi no sale con su papá, y no tiene una buena posición económica".

El maestro se enfrenta a los distintos obstáculos que implica la innovación educativa, al no contar con el apoyo decidido de la maestra de grupo regular y a la situación económica y familiar del alumno que lo identifica como sobresaliente en condiciones sociales y económicas desfavorables, que dificultan aún más su caso.

3. Decisiones e implicaciones

La conductora (MA) compartió con el grupo en base a su experiencia: "...es descubrir niños que no sobresalen en sus actividades escolares cotidianas, que nos percatemos de donde nacen los intereses del niño, y no sólo a los niños sobresalientes sino a todo el grupo regular, puede ser alguien que nunca te percataste que tuviera una capacidad sobresaliente, algunos con discapacidad puede también ser sobresaliente, participar en las actividades de la PAAS".

Posteriormente señalaron otras de las ventajas de la PAAS que considera que en las actividades planeadas para el alumno identificado como sobresaliente, participe todo el grupo escolar a fin de enriquecer sus actividades escolares y además poder identificar a los alumnos sobresalientes ocultos.

La conductora (SA) con relación al desarrollo de la PAAS, hizo un señalamiento:

"¡Ven que es ambicioso, que es un trabajo en conjunto, y que es un problema a enfrentar de acuerdo al contexto donde están estos alumnos!".

La conductora (MA) analizó con el grupo los instrumentos de identificación y le dijo:

"No podemos valemos de un único instrumento, si analizaron el cuadro de la PAAS, nos presenta las distintas maneras de identificar a un alumno sobresaliente de acuerdo al modelo teórico que proponemos".

Por ello el grupo consideró que:

"La FIDNEE (Ficha de Identificación de Necesidades Educativas Especiales), ¡sirve para la identificación!".

La conductora (MA) advirtió al grupo sobre los riesgos de la identificación:

"¡Cuidado con las nominaciones de padres de familia!, los padres nominan cuando saben que sus hijos son especiales y en el contexto escolar también saben del logro de sus hijos, pero muchas veces son falsos positivos".

Debe quedar claro que, a pesar del entorno favorable, las cualidades propias del niño deben ser precisas y sobresalir por sí mismas, sin presión de padres y/o maestros; deben aparecer de manera espontánea, como producto del potencial con que cuenta el niño. La mayoría de los estudios coinciden en que cuanto más temprano se le identifique mayores oportunidades tendrá para desarrollar sus habilidades.

La conductora (SA) intervino sobre el asunto e hizo hincapié en:

"Si un alumno es sobresaliente debemos identificarlo como ya se sugirió y atenderlo porque sus capacidades: ¡deben ser en beneficio de la sociedad!".

La PAAS utiliza la ficha FIDNEE como un medio para la identificación de alumnos sobresalientes, este instrumento fue retomado de los materiales de evaluación del Proyecto de Investigación de Integración Educativa, que se lleva a cabo en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, que tiene apoyo y financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnico y Científica México-España (2000).

La ficha de detección de niños y niñas con necesidades educativas especiales la consideran de suma importancia en el servicio de USAER, en especial al Departamento de Educación Especial de Hidalgo, pues permite a los maestros de grupo regular y de apoyo preseleccionar a los posibles alumnos que requieran de apoyos extras o diferentes y para continuar con su proceso regular de escolarización en el caso de otras necesidades educativas especiales. Se trata de un documento sistematizado y de eficiencia comprobada de acuerdo a la experiencia manifestada por los maestros de apoyo asistentes a la capacitación y que ahora se le agregará una nueva utilidad la de identificar alumnos sobresalientes.

La conductora (SA) resaltó sobre los instrumentos de identificación:

"Los instrumentos que proponemos buscan que se realice una real evaluación psicopedagógica. Para poder llevar a cabo la PAAS, tienes que partir de pensar: ¿qué concepto e idea tienes del alumno?, es importante saber, ¿con quién se interactúa?, que es un sujeto activo, creativo, receptor, con intereses, alta capacidad, esa es la idea de alumno, atender educativamente a un alumno que reúna esas características que ustedes han visto".

Con este apartado llegamos a la parte metodológica de la PAAS donde a través de instrumentos específicos se busca identificar y reconocer al alumno sobresaliente a través de un proceso sistemático que es confiable y con validez.

Categoría 6: Intervención Psicopedagógica en la PAAS

1. Descripción general de los participantes	2. Sistema valorativo	3. Decisiones e implicaciones
<p>Conocer el punto de vista de los directivos para llevar a cabo la intervención educativa implica reconocer la responsabilidad de administrar los medios adecuados para llevar a cabo la intervención educativa de la PAAS y con ello conocer desde su función cómo debe realizarse las acciones. La mayor preocupación que manifestaron los docentes USAER participantes en la capacitación es que al llegar a sus escuelas e informar del proyecto de la PAAS, surgirá la resistencia al cambio por parte de los docentes regulares de lo que implica la innovación que se está proponiendo, es la resistencia uno de los obstáculos que consideran de mayor peso para que este y otros proyectos se puedan iniciar y culminar satisfactoriamente. Se analizan las acciones del maestro USAER responsable de la intervención de la PAAS con el alumno identificado y su grupo escolar, en este apartado se registran las observaciones sobre el desarrollo de la misma junto con el maestro de grupo regular, el alumno, los directivos y los padres de familia</p>	<p>En cualquier actividad escolar se utilizan los talentos que hemos analizados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué sucede con el desarrollo de habilidades y talentos en nuestros alumnos • La creatividad se va reduciendo conforme avanza la edad escolar, los alumnos se vuelven rígidos • Del jardín de niños a la primaria, va disminuyendo su creatividad • Existe miedo del maestro de que va a originar un caos si hace algo nuevo y diferente con sus alumnos, ¿qué tanto le ayuda al maestro no tener miedo? • El alumno lo identificó la maestra de grupo regular con el uso de la FIDNEE, es el primer instrumento a aplicar para identificarlo pero en este momento ya no se puede aplicar por el avance del curso. Claro es el inicio, la maestra no había estado involucrada en este tipo de trabajo • Mi directora de USAER y el director de la escuela saben de esto, estuvieron en la conferen 	<ul style="list-style-type: none"> • Debemos considerar la importancia de la imaginación de estos alumnos • Ante los instrumentos de identificación, los test se consideran al final porque requieren de especialistas para su aplicación, primero-debemos usar la observación y la entrevista • ¿Cuánto podemos apreciar los maestros a los diferentes?, ¿qué características debemos tener los maestros para atender alumnos sobresalientes?, ¿qué le aportarían al docente para que logre esas características? • Debemos tener cuidado con el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, conjuntar las expectativas de ambas, no tener sólo supuestos, sino observables, ya que las necesidades educativas especiales son interactivas, cambiantes, relativas y nuevamente el contexto las determina en gran parte. • El alumno con características sobresalientes requiere un programa educativo diferenciado a fin de contribuir al desarrollo de sus potencialidades en alguna de las áreas del desarrollo

	<p>cia del antropólogo, saben paso a paso lo que se hace, se han hecho otras invitaciones a personas que saben de los antepasados y de la riqueza cultural de Tulancingo, pero son resultados a corto plaza</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡No reflexionamos, no pensamos!, sobre todo con los alumnos sobresalientes, antes de este curso hemos hecho cosas, procesos en su contra • Nuestra herencia no nos deja salir de la rutina, debo planear lo que resta del curso, les pido que me hagan observaciones de los planes que les entregué. Es un alumno hijo único hombre, las demás son niñas, estaba muy sobreprotegido aunque tiene una capacidad extraordinaria. Estaba limitado, dependía siempre del papá, no lo dejaba jugar a la salida con sus compañeros. Platicando con el papá de los filtros y la detección quedó sorprendido y se acordó hacer más actividades más allá del aula y le gustó la idea aunque conoce a su hijo desconocía que el niño era capaz de dar más, pero que necesitaba ayuda 	<p>humano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para poder llevar a cabo la PAAS tienen que pensar: ¿qué concepto e idea tienen del alumno? • Debemos dar respuesta a esa posibilidad de que sea flexible, de enriquecerlo, de cumplir sus perspectivas. Para eHo, debemos como maestros concientizarse de quiénes son nuestros alumnos • La directora de la USAER, nos apoya mucho, ella nos pone a trabajar, no es necesario que esté atrás de nosotros • Pero creo que nos asesoraron bien, nos han dado los elementos, falta que nosotros nos desarrollemos, ya que tienen un buen fin. Los resultados de inicio son buenos, el impacto que se ha dado generó nuevas opiniones, me gustaría continuar • En mucho porque permitió organizar el trabajo que no estábamos acostumbrados a trabajar así. • Hicieron una investigación científica aplicada a la práctica. Buscar más allá, en el alumno que era pasivo, tranquilo, ahora es más colaborativo. • El trabajo implicó a más niños, que tenían inseguridad, se
--	---	---

		<p>sintieron acompañados, definen que quieren investigar más, todo el grupo participó</p> <ul style="list-style-type: none">• La maestra tuvo compromiso en el pilotaje y aunque no lo manifestó no le preocupaban mucho los puntos de carrera magisterial, le preocupó la atención de un alumno con necesidades educativas especiales• No se compartió todo, sólo la información necesaria poco a poco, los maestros se preguntaban ¿cómo se identifica a los alumnos y cómo se les debe atender?, ha quedado en duda, se les informó que pueden contar con el material y la orientación para llevarla a cabo• Los padres fueron participativos. Algunos se vieron algunos restringidos por su trabajo, tuvieron nuevas expectativas del trabajo con sus hijos como llevarlos a investigar a las bibliotecas o al Internet, acercar al niño a su investigación. Impulsarlos a ser más independientes• Vamos por buen camino, se va dando a conocer la PAAS, por su nombre se va identificando a los alumnos sobresalientes y el trabajo que se debe hacer
--	--	---

		<p>con otras potencialidades, vamos por buen camino, pero con paso corto</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación del equipo de apoyo, fue de forma indirecta, considero que también les corresponde estar inmersos ya que no se contemplaron, y tienen que estar • Ningún cambio, los elementos que nos da es ponerlos a prueba, como las fichas que se pueden adaptar al propósito de acuerdo a las necesidades del alumno. • La Propuesta y sus elementos están bien, con respecto a los documentos para que sean más accesibles deben ser menos extensos, porque no somos autodidactas. Los documentos necesitan revisarse más para tomar la decisión de aplicarse • Sí, ponerlo en práctica en más grupos, con respecto a mis compañeros, la orientación y el apoyo lo tienen, ya que nos comprometemos a seguir participando, que participe todo el equipo, los directivos conocen nuestra responsabilidad, compartir con los compañeros. delimitar que nos corresponde, no caer en todo y en nada • Lo importante aquí es destacar, que las planeaciones son
--	--	---

		<p>flexibles, es tener claros los propósitos, no ser ambiciosos, para no frustrarnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene repercusiones la Propuesta en este chico (se refiere al caso), pero también al resto de grupo, porque el niño quiere ser antropólogo. Se puede lograr algo más, ¡qué bueno!, pero si lo quieren acortar aquí no hay problema • ¡No del todo!, pero si ha sido a través de investigar en Internet. Hay muy poco sobre la zona arqueológica de Tulancingo. • Eso es lo que estamos investigando con una maestra de secundaria que tiene información. Porque lo que estamos trabajando es sólo la monografía del estado de Hidalgo. En realidad, no tenemos muchos documentos, el antropólogo nos ofreció unos documentos pero son similares, solamente trabajamos material que en la región hay • Él, está haciendo sus fichas de investigación además todos los alumnos del grupo, el alumno ya hizo tres visitas a la zona arqueológica de Huapalcalco, para conocer más su papá lo apoya, como es hijo único, las demás son niñas • El papá no esperaba que fuera
--	--	--

		<p>potencialmente sobresaliente y ahora lo acompaña a hacer sus investigaciones</p> <ul style="list-style-type: none">• Se trabajó en forma colaborativa con la maestra de grupo• Es un privilegio trabajar este asunto• No se había pensado que en el grupo puede trabajarse con alumnos sobresalientes. Yo nunca lo había pensado que era necesario. Pero no sabía que se puede hacer con él• Hubo compromiso, no como una carga. Es importante que a esa edad tenga iniciativa él y lo ponga en práctica• Se hizo poco, pero ha dado resultado para la escuela. compartimos con todos la investigación• De acuerdo a los contenidos de historia, no fue un tema asignado, en Tulancingo tenemos asentamientos de la cultura Tolteca, y a partir de ello se trabajó, y no estuvimos equivocados, participaron los compañeros del grupo, hicimos un viaje de estudios a la zona arqueológica de Tula, ¡y hasta el director nos acompañó!• Faltaría el seguimiento para que la aplicación de la Propuesta no fuera sólo una prueba, sino que más maestros USAER,
--	--	--

		sepan que se puede hacer con las asesorías, que nos dan porque son las herramientas, los elementos, ya que hay alumnos y maestros comprometidos que las necesitan
--	--	---

1. Descripción general de los participantes

Conocer el punto de vista de los directivos para llevar a cabo la intervención educativa implica reconocer la responsabilidad de administrar los medios adecuados para llevar a cabo la intervención educativa de la PAAS y con ello conocer desde su función cómo debe realizarse las acciones. La mayor preocupación que manifestaron los docentes USAER participantes en la capacitación es que al llegar a sus escuelas e informar del proyecto de la PAAS, surgirá la resistencia al cambio por parte de los docentes regulares de lo que implica la innovación que se está proponiendo, es la resistencia uno de los obstáculos que consideran de mayor peso para que este y otros proyectos se puedan iniciar y culminar satisfactoriamente. Se analizan las acciones del maestro USAER responsable de la intervención de la PAAS con el alumno identificado y su grupo escolar, en este apartado se registran las observaciones sobre el desarrollo de la misma junto con el maestro de grupo regular, el alumno, los directivos y los padres de familia.

2. Sistema valorativo

El sistema valorativo inicia cuando se aborda el asunto de la intervención desde el particular punto de vista del grupo directivo.

La conductora (SA) les señala que:

"Y la respuesta tentativa para el desarrollo de la PAAS es llegar al plan de intervención o DIAC" (Documento Individual de Adecuaciones Curriculares). Presentando un texto en acetato con la siguiente información:

"Adecuaciones de aula y adecuaciones curriculares individualizadoras, adecuaciones, socialización, padres de familia, compromisos derivados de los puntos anteriores, observación y comentarios".

Lo que nos permite analizar este como un asunto importante ya que partiendo de una escuela pensada para la diversidad, la adecuación curricular surge como una consecuencia lógica e indispensable de la atención a la heterogeneidad del alumnado, en relación con el aprendizaje, la adecuación curricular a la que hacen mención los directivos está concebida como la forma de hacer accesible, comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento.

La adecuación curricular no es una dádiva, ni un regalo que se le da "al que le cuesta aprender" sino, casualmente, lo opuesto. Es una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto que aprende, considera el modo de construir de cada alumno y privilegia la labor intelectual (Borsani, 2003).

El concepto de adecuación curricular lejos está de proponer una promoción vacía de aprendizajes, de albergar pasivamente en la escuela a niños que no progresan en la construcción del conocimiento, o de dar tiempo por el tiempo en sí, sino que se acerca al desarrollo de las potencialidades de cada alumno que la convierte en una aportación importante de la educación especial a la escuela regular.

Ante el asunto de la intervención educativa desde la PAAS en las escuelas regulares un integrante del grupo compartió una experiencia en su escuela:

(MEE1): "En nuestra escuela PRONALES (Programa Nacional de Actualización Permanente), dio un curso para descubrir nuestros talentos, y descubrimos que, ¡muchos tenemos talentos que ignorábamos!".

La conductora (RO) comentó:

"En cualquier actividad escolar se utilizan los talentos que hemos analizados".

Entonces una profesora enunció:

(MEE2): "Qué sucede con el desarrollo de habilidades y talentos en nuestros alumnos".

La conductora (RO) respondió que:

"La creatividad se va reduciendo conforme avanza la edad escolar, los alumnos se vuelven rígidos".

Otra profesora opinó:

(MEE3): "Del jardín de niños a la primaria, va disminuyendo su creatividad".

La conductora (RO) comentó:

"Existe miedo del maestro de que va a originar un caos si hace algo nuevo y diferente con sus alumnos, ¿qué tanto le ayuda al maestro no tener miedo?".

Es entre los maestros USAER participantes a la capacitación que se manifiesta incertidumbre, el miedo a lo nuevo como una constante cuando se busca hacer o introducir innovaciones en las escuelas siendo los retos que deben valorar para poder asumir su función.

Sobre el proceso de intervención con el alumno y su grupo participante las valoraciones hechas fueron las siguientes:

(RO): "El alumno lo identificó la maestra de grupo regular con el uso de la FIDNEE, es el primer instrumento a aplicar para identificarla pero en este momento ya no se puede aplicar por lo avanzado del curso. Claro es el inicio, la maestra no había estado involucrada en este tipo de trabajo".

A medida que el maestro realizó el trabajo de la PAAS fueron surgiendo importantes observaciones sobre el proceso gestión e intervención entre ellas (RO) narra:

"Mi directora de USAER y el director de la escuela saben de esto, estuvieron en la conferencia del antropólogo, saben paso a paso lo que se hace, se han hecho otras invitaciones a personas que saben de los antepasados y de la riqueza cultural de Tulancingo, pero son resultados a corto plazo".

Sobre su trabajo anterior en relación a los alumnos sobresalientes (RO) consideró:

"No reflexionamos, no pensamos!, sobre todo con los alumnos sobresalientes, antes de este curso hemos hecho cosas, procesos en su contra".

Sobre su papel en el desarrollo de la PAAS (RO) reflexiona:

"Nuestra herencia no nos deja salir de la rutina, debo planear lo que resta del curso, les pido que me hagan observaciones de los planes que les entregué. Es un alumno hijo único hombre, las demás son niñas, estaba muy sobreprotegido aunque tiene una capacidad extraordinaria. Estaba limitado, dependía siempre del papá, no lo dejaba jugar a la salida con sus compañeros. Platicando con el papá de los filtros y la detección quedó sorprendido y se acordó hacer más actividades más allá del aula y le gustó la idea aunque conoce a su hijo, aunque desconocía que el niño era capaz de dar más, pero que necesitaba ayuda".

El maestro hace alusión a la cultura escolar imperante en las escuelas en relación a su función homogeneizadora y su efecto en el alumno sobresaliente, cultura que se ve reforzada en la familia cuando el padre de familia establece reglas de comportamiento que origina que el alumno no se relacione con sus compañeros de grupo, lo que va originando en

él problemas de inadaptación social, lo importante fue la labor del maestro de apoyo para lograr que el padre reconociera los errores en la educación de su hijo, lo que hace interesante en este caso es saber cuánto logró hacer el maestro.

3. Decisiones e implicaciones

Sobre que decisiones y lo que implica la intervención educativa desde la PAAS la conductora (SA) hace aportaciones que más tarde serán acciones sobre el asunto:

"Debemos considerar la importancia de la imaginación de estos alumnos, Renzulli considera lo productivo, es toda una empresa, debemos cuidar los aspectos axiológicos, porque es común ¡no lo entiendo ni lo atiendo!. Ante los instrumentos de identificación, los test se consideran al final porque requieren de especialistas para su aplicación, primero debemos usar la observación y la entrevista. ¿Cuánto podemos apreciar los maestros a los diferentes?, ¿qué características debemos tener los maestros para atender alumnos sobresalientes?, ¿qué le aportarían al docente para que logre esas características?"

Les pidió que analizaran las preguntas y las respondieran.

Una vez comentado en equipos, respondieron:

(ATZ3): "Creemos que se debe rescatar la experiencia del Programa CAS en Hidalgo, la investigación da por hecho que existen estos alumnos, que no se les atiende, y sólo se les atiende por "sentido común", yo creo que en el Programa CAS, se magnificaron resultados, además no hubo interés de seguirlo".

Al analizar las siguientes decisiones se puede considerar que el objetivo de la capacitación se logró al sensibilizar al personal directivo de la detección, identificación e intervención de los alumnos sobresalientes como aquellos con necesidades educativas especiales, y que gracias a la PAAS, se logró informarlos y formarlos, para que a su vez ellos sean los medios administrativos que posibiliten que los docentes de educación especial participen en la siguiente fase de capacitación, de acuerdo a lo establecido en el proyecto de investigación e innovación.

Uno de los problemas de educación especial en Hidalgo ha sido falta de continuidad y seguimiento a los diferentes programas que se inician, al no contar con investigación que permita evaluar los resultados favorables y desfavorables de las acciones que se realizan para la integración educativa, esperamos poder contribuir a subsanar este déficit, al menos en parte, con el presente trabajo.

Considerando que la idea de reflexión y de colaboración están en el centro de los enfoques desarrollados en la PAAS, ambas pueden influir para animar a los maestros y formadores de profesores a que consideren la mejora como un campo fundamental de su trabajo. Ambas formas de trabajar pueden estimular a los participantes para que adopten una visión más flexible de las dificultades que experimentaron en el desarrollo de la PAAS, una visión que considere las dificultades y logros como fuente de información sobre las consecuencias de la práctica de atención de alumnos sobresalientes, la información obtenida sirve como estímulo para modificar la organización del aula de suerte que beneficie a todo el grupo.

La conductora del curso hizo importantes recomendaciones sobre la intervención psicopedagógica que ayudará a las escuelas para que impartan una enseñanza más eficaz y a reducir el miedo y la incertidumbre a la hora de responder a las necesidades individuales de los alumnos.

(SA): "Debemos tener cuidado con el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, conjuntar las expectativas de ambas, no tener sólo supuestos, sino observables, ya que las necesidades educativas especiales son interactivas, cambiantes, relativas y nuevamente el contexto las determina en gran parte. El alumno con características sobresalientes requiere un programa educativo diferenciado a fin de contribuir al desarrollo de sus potencialidades en alguna de las áreas del desarrollo humano".

Se observó que los participantes del grupo capacitado al final del curso cuando participan ya emplearon referentes teóricos al expresar sus opiniones por ejemplo:

(MEE4): "La PAAS, nos indica dos modelos para atender alumnos sobresalientes que son el de Renzulli y Taylor, cómo se originan las actividades del proceso enseñanza/aprendizaje para alumnos sobresalientes y en general para el grupo, ahí se aprecia la tarea de la atención a la diversidad al realizarse las ampliaciones, adaptaciones al currículo y llevar a cabo la evaluación cualitativa"

La conductora insistió con recomendaciones sobre la intervención.

(SA): "Para poder llevar a cabo la PAAS tienen que pensar: ¿qué concepto e idea tienen del alumno?".

La siguiente fue una reflexión importante para el desarrollo de la atención a la diversidad.

(MEE5): "Debemos dar respuesta a esa posibilidad de que sea flexible, de enriquecerlo, de cumplir sus perspectivas. Para ello, debemos como maestros concientizarse de quiénes son nuestros alumnos".

Una vez concluida la capacitación la siguiente fase, fue la implementación de la PAAS en sus diferentes escuelas de los resultados específicos del caso.

Los resultados de la intervención psicopedagógica

La conductora (SA) preguntó:

"¿A que problemas te enfrentaste en la aplicación de la Propuesta?".

(RO) respondió:

"La directora de la USAER, nos apoya mucho, no es necesario que esté atrás de nosotros. Pero creo que nos asesoraron bien, nos han dado los elementos, falta que nosotros nos desarrollemos, ya que tienen un buen fin. Los resultados de inicio son buenos, el impacto que se ha dado generó nuevas opiniones, me gustaría continuar".

La conductora (SA) cuestionó:

"¿Qué tanto consideras que la PAAS le funcionó a los alumnos y en especial al alumno identificado como sobresaliente?"

(RO) las distintas respuestas que expresó fueron:

"En mucho porque permitió organizar el trabajo que no estábamos acostumbrados a trabajar así. Hicieron una investigación científica aplicada a la práctica. Buscar más allá, en el alumno que era pasivo, tranquilo, ahora es más colaborativo. El trabajo implicó a más niños, que tenían inseguridad, se sintieron acompañados, definen que quieren investigar más, todo el grupo participó".

Ante las respuestas la asesora hace un nuevo cuestionamiento;

(SA) "¿Qué tanto la Propuesta impactó al maestro de grupo regular?"

(RO) respondió:

"La maestra tuvo compromiso en el pilotaje aunque no lo manifestó no le preocupaban mucho los puntos de carrera magisterial, le preocupó la atención de un alumno con necesidades educativas especiales".

Es conveniente señalar sobre este aspecto, que el aprovechamiento escolar es uno de los factores que integran el sistema de Evaluación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, dentro del contexto de los lineamientos generales de carrera magisterial se plantea que los docentes que obtengan logros con alumnos que por sus características demanden mayor atención se les otorga un puntaje adicional. En consecuencia con este señalamiento, se asigna puntaje adicional a los profesores cuyos alumnos participen en concursos nacionales, regionales y

estatales; por alumnos que se integren a la escuela regular, por atender alumnos con necesidades educativas especiales y los que apoyen a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, el manual textualmente dice:

"III alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes"

III. 1 Puntaje

Se asignaran 4 puntos al profesor frente a grupo, que brinde apoyo para estimular el desarrollo y aprendizaje de los alumnos con capacidades sobresalientes, mediante el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- Llevar a cabo estrategias específicas para detectar en su grupo a los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Presentar un plan de trabajo para apoyar a los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, sin desatender su labor educativa frente a grupo.
- Promover actividades que permitieran estimular y enriquecer las habilidades específicas de los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Orientar a los padres de familia para que apoyaran a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.
- Establecer estrategias de colaboración con USAER o instituciones que le permitieran orientar y enriquecer su labor con los alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes", (SEP/SNTE, 1999).

Por ello el maestro de apoyo considera que la participación de la maestra de grupo regular no obedeció a ningún otro fin que no fuera ayudar a su alumno.

Para conocer más de las acciones y decisiones que se lograron en el trabajo escolar la conductora (SA) retomó el tema y preguntó al profesor (RO):

"¿Qué tanto conoció la Propuesta la maestra con la que trabajaste?"

(RO) respondió: "De forma verbal le di a conocer, después le he dado documentos de integración educativa, además intercambiamos documentos".

La maestra (SA) hizo una nueva pregunta:

"¿Qué tanto se compartió la PAAS con la escuela?"

(RO) comentó: "No se compartió todo, sólo la información necesaria poco a poco, los maestros se preguntaban ¿cómo se identifica a los alumnos y cómo se les debe atender? ha quedado en duda, se les informó que pueden contar con el material y la

orientación para llevarla a cabo".

Ante otro planteamiento hecho por la conductora (SA):

"¿Qué tan pertinente es dar seguimiento a Ja PAAS, de realizar reuniones técnicas con toda la escuela, que estén informados, y ver quién está interesado y quién se compromete para evitar la falta de comunicación y lograr la sensibilización?"

(RO) no respondió.

(SA) vuelve a preguntar:

"¿Qué impacto observaste tuvo la PAAS en los padres de familia?"

(RO) respondió: "Los padres fueron participativos. Algunos se vieron algunos restringidos por su trabajo, tuvieron nuevas expectativas del trabajo con sus hijos como llevarlos a investigar a las bibliotecas o al Internet, acercar al niño a su investigación. Impulsarlos a ser más independientes".

Siguiendo con sus cuestionamientos sobre el impacto de la PAAS en los diferentes contextos (S A) preguntó:

¿Qué tanto la Propuesta afectó a la comunidad escolar?

(RO) respondió: "Vamos por buen camino, se va dando a conocer la Propuesta, por su nombre se va identificando a los alumnos sobresalientes y el trabajo que se debe hacer con otras potencialidades, vamos por buen camino, pero con paso corto".

Sobre la participación de los otros miembros del equipo multidisciplinar la asesora (SA) preguntó:

¿Participaron los integrantes del equipo multidisciplinario de la USAER?

(RO) respondió: "La participación del equipo de apoyo, fue de forma indirecta, considero que también les corresponde estar inmersos ya que no se contemplaron, y tienen que estar".

De su participación directa en la PAAS la maestra (SA) preguntó:

"¿Qué modificaciones le harías a la Propuesta, a sus documentos (Propuesta, Antología y Fichero), que cambiarías para que fueran más funcionales?"

(RO) respondió:

"Ningún cambio, los elementos que nos da es ponerlos a prueba, como las fichas que se pueden adaptar al propósito de acuerdo a las necesidades del alumno. La Propuesta y sus elementos están bien, con respecto a los documentos para que sean más

accesibles deben ser menos extensos, porque no somos autodidactas. Los documentos necesitan revisarse más para tomar la decisión de aplicarse".

Sobre la permanencia en el proyecto la asesora (SA) preguntó:

"¿Te gustaría continuar en el proyecto, compartirías tus vivencias con tu unidad USAER?".

(RO) respondió:

"Sí, ponerlo en práctica en más grupos, con respecto a mis compañeros, la orientación y el apoyo lo tienen, ya que nos comprometemos a seguir participando, que participe todo el equipo, los directivos conocen nuestra responsabilidad, compartir con los compañeros, delimitar que nos corresponde, no caer en todo y en nada".

Las preguntas de (MZ) y las respuestas del maestro (RO) nos llevaron a reflexionar sobre un tema importante que fue: las condiciones para una escuela exitosa.

La experiencia de muchos países indica que las escuelas exitosas tienen cierto número de características comunes entre ellas Perrenoud (1990) nos sugiere las siguientes que tienen una estrecha vinculación con las observaciones que se registraron en el presente caso ilustrativo:

1. Una conducción eficaz por parte del equipo de dirección, que se compromete a satisfacer las necesidades de todos los alumnos. El éxito o el fracaso de las tentativas de introducir nuevas políticas y prácticas en la escuela depende en gran medida de la actitud del personal de dirección (esto es, el profesor principal o el director de la escuela). Tienen que demostrar de palabra y con hechos que respaldan que están dispuestos a tomar decisiones que indiquen que se trata de una prioridad. Es particularmente importante la manera de organizar el tiempo, de asignar los recursos y de prestar apoyo personal y brindar estímulo a las personas que van a desempeñar un papel clave.
2. La certeza de que todos los alumnos pueden tener éxito. Este punto se relaciona con el siguiente, si el personal docente no siente seguridad en lo que está haciendo no podrá convencerse de que tiene algo que ofrecer a todos los niños. Para que los alumnos tengan éxito se les debe solicitar esfuerzos teniendo en cuenta sus intereses, sus experiencias y sus adquisiciones. Debe haber, asimismo, cierto grado de flexibilidad en la organización de la escuela.

3. Disposición para apoyar individualmente a los miembros del equipo docente. Las escuelas que consiguen satisfacer las necesidades especiales de los niños también logran satisfacer las necesidades especiales del personal docente. Un ambiente de cooperación, colaboración y apoyo infunde estímulo al personal y crea a su vez, una atmósfera similar en sus aulas. Por consiguiente, cuando una escuela desea mejorar su trabajo con los niños, debe empezar a mejorar sus medios de brindar apoyo individualmente a los miembros del equipo docente.

4. Una amplia voluntad de brindar una amplia gama de oportunidades curriculares a todos los niños. Esto implica reconocer que todos los niños tienen derecho a participar en la misma gama de experiencias curriculares. Este criterio representa un cambio importante con respecto al enfoque tradicional de la educación diferencial como medio de ayudar a los alumnos a superar sus dificultades. Se trata también de un criterio muy difícil de poner en práctica y que exige un esfuerzo y una flexibilidad considerables por parte de los profesores.

5. Procedimientos sistemáticos de control y supervisión de los progresos. Las escuelas que al parecer consiguen ayudar a todos los niños a aprender han establecido procedimientos que les permiten supervisar permanentemente, los progresos alcanzados por los alumnos. La forma e índole de dichos procedimientos puede diferir considerablemente, aunque la política debe aplicarse de modo coherente en toda la escuela de modo coherente en toda la escuela. Esta política insiste en el reconocimiento de las contribuciones individuales, el elogio de los logros, la supervisión de la eficacia del currículo y la obtención de información que puede utilizarse para mejorar la enseñanza. Dicho de otro modo, la extensión y el equilibrio del currículo se reflejan en la extensión y el equilibrio en el registro de los progresos (pp. 15-30).

Retomando las observaciones en esta sesión de evaluación continuemos con las siguientes decisiones e implicaciones que se hicieron por parte de las asesoras técnicas y conductoras de la capacitación y del maestro participante:

(SA): "Lo importante aquí es destacar, que las planeaciones son flexibles, es tener claros los propósitos, no ser ambiciosos, para no frustrarnos. Tiene repercusiones la Propuesta en este chico (se refiere al caso), pero también al resto de grupo, porque el niño quiere ser antropólogo. Se puede lograr algo más, ¡qué bueno!, pero si lo quieren acortar aquí no

hay problema. ¿Cómo va el asunto de proporcionar elementos para que el niño realice investigación?, tienes recursos, ¿lo tienes resuelto?"

Uno de propósitos de la PAAS es lograr que el alumno participante desarrolle importantes habilidades a través de adquirir técnicas de estudio y de investigación a través de las actividades de enriquecimiento que son de Tipo I, II y III vistas en el apartado de análisis de documentos.

Por ello el maestro (RO) comentó:

"¡No del todo!, pero si ha sido a través de investigar en Internet. Hay muy poco sobre la zona arqueológica de Tulancingo. Eso es lo que estamos investigando con una maestra de secundaria que tiene información. Porque lo que estamos trabajando es sólo la monografía del estado de Hidalgo. En realidad, no tenemos muchos documentos, el antropólogo nos ofreció unos documentos pero son similares, solamente trabajamos material que en las región hay".

Ante la carencia de ese capital cultural requerido para lograr con mayor amplitud los objetivos de la PAAS en los alumnos participantes, retomamos un importante factor que ha hecho posible que en muchos casos grandes hombres creativos lograran su éxito.

Esto depende en gran medida de la suerte. Haber nacido en una familia acaudalada o cerca de buenas escuelas, mentores y profesores particulares, es obviamente una gran ventaja. De nada sirve que sea extremadamente inteligente y curioso si no puede aprender lo que le permite actuar en un determinado sistema simbólico. La posesión de lo que el sociólogo Pierre Bourdieu llama "capital cultural", "es una gran riqueza, quienes lo tienen proporcionan a sus hijos la ventaja de un entorno lleno de libros interesantes, conversación estimulante, expectativas de promoción educacional, modelos de desempeño de papeles, tutores, útiles, etcétera", citado por Csikszentmihalyi, (1998).

Retomando sobre las acciones a favor del alumno participante en el proyecto la asesora (SA) preguntó:

"¿El alumno está registrando sus investigaciones?"

El maestro (RO) respondió:

"El, está haciendo sus fichas de investigación además todos los alumnos del grupo, el alumno ya hizo tres visitas a la zona arqueológica de Huapalcalco, para conocer más su papá lo apoya, como es hijo único, las demás son niñas".

"El papá no esperaba que fuera potencialmente sobresaliente y ahora lo acompaña a hacer sus investigaciones".

Ante que experiencia más tuvo el maestro participante dentro del contexto escolar el maestro (RO) señaló:

"Se trabajó en forma colaborativa con te maestra de grupo. Es un privilegio trabajar este asunto. Hubo menos dificultad para identificar al alumno sobresaliente a partir de la detección se utilizaron filtros de detección con los alumnos, los padres de familia y los maestros. No se había pensado que en el grupo puede trabajarse con alumnos sobresalientes".

"Yo nunca lo había pensado que era necesario. Pero no sabía que se puede hacer con él. Hubo compromiso, no como una carga. Es importante que a esa edad tenga iniciativa él y lo ponga en práctica. Se hizo poco, pero ha dado resultado para la escuela, compartimos con todos la investigación. De acuerdo a los contenidos de historia, no fue un tema asignado, en Tulancingo tenemos asentamientos de la cultura Tolteca, y a partir de ello se trabajó, y no estuvimos equivocados, participaron los compañeros del grupo, hicimos un viaje de estudios a la zona arqueológica de Tula, ¡y hasta el director nos acompañó!".

Llegando a una importante valoración:

"Faltaría el seguimiento para que la aplicación de la Propuesta no fuera sólo una prueba, sino que más maestros USAER, sepan que se puede hacer con las asesorías, que nos dan porque son las herramientas, los elementos, ya que hay alumnos y maestros comprometidos que las necesitan".

La experiencia vivida en los participantes de este caso aunque no se llevó a un desarrollo más amplio de la PAAS, los resultados obtenidos fueron importantes para que dentro de la escuela se continúe atendiendo la diversidad y con ello más escuelas inclusivas.

Resumen de Categorías de Análisis

A partir de informar y sensibilizar a la comunidad nacional acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), establece la difusión (bibliográfica y audiovisual) sobre las necesidades específicas que pueden presentar los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad o con aptitud sobresaliente.

Previamente, la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS) ha seguido algunas estrategias sugeridas por el PNFEIE, entre ellas, sensibilizar al personal directivo y docente acerca de las necesidades educativas específicas, de la presencia de aptitudes sobresalientes en la población escolar, así como informar de este tema a las familias, a la Red de Integración Educativa (conformada por las distintas modalidades de educación básica), las instituciones de educación tecnológica y superior, a instituciones formadoras de docentes y de los servicios de educación especial.

Para lograr lo anterior la PAAS, inicia con la capacitación del personal directivo de educación especial, integrantes de la Red de Integración Educativa en Hidalgo, así como con maestros de apoyo de las USAER del estado. Una vez realizada la capacitación, se inicia la intervención psicopedagógica en tres escuelas consideradas integradoras. Precisamente del trabajo de campo efectuado en la capacitación y en estas tres escuelas se obtuvieron los datos empíricos a partir de los cuales emergieron las siguientes categorías de análisis: Integración Educativa y Atención a la Diversidad; Necesidades Educativas Especiales; Formación y Capacitación Docente; Sensibilidad Pedagógica; Identificación y Reconocimiento de los Alumnos Sobresalientes; Intervención Psicopedagógica en la PAAS que se enmarcaron en tres dimensiones de análisis a partir de la investigación etnográfica hecha en México.

Cada una de ellas interactúa y forma una mirada holística, que para efectos de estudio se requieren separar para su análisis y llegar a la mejor construcción de los tres casos estudiados.

De la triangulación de los resultados obtenidos y a la luz del marco teórico-metodológico surge el conocimiento que habrá de dar cuenta de lo que en el asunto acontece dentro del sistema educativo estatal. Veamos ahora un resumen analítico de como la PAAS se desarrolló.

Categoría 1: Integración Educativa y Atención a la Diversidad

El actual momento es un marco idóneo si se considera que estamos en un tiempo en el que desde instancias políticas, científicas, universitarias y culturales se solicita al sistema escolar, y dentro de él al colectivo de profesores, un mayor esfuerzo de innovación, para una respuesta a la diversidad educativa como algo natural, así como una continua adaptación a contextos y circunstancias cada vez más complejas, sobre todo cuando esta exigencia va acompañada de la percepción por parte de los profesores de que están produciendo una sociedad más democrática.

La integración educativa supone un proceso global de obligada innovación organizativa de las escuelas, como lo señala García Pastor (1995): "Al estudiar uno a uno de los cambios que habría que hacer en la escuela, nos hemos dado cuenta de que se pretendía una escuela diferente no sólo para «los niños de integración», sino para todos los niños, una escuela alternativa que mejore la enseñanza para todos" (p. 198).

En este trabajo se analizaron los datos referentes a distintas acciones emprendidas por educación especial en Hidalgo para favorecer el desarrollo del PNFEIE, lo que incluye aspectos relativos a las opciones de difusión para el conocimiento y desarrollo del programa dirigido a la intervención de las autoridades educativas de los casos participantes para apoyar la PAAS, la calidad de su apoyo y las actividades que realizaron para ese fin, se analizaron cuestiones relativas a la planeación de las actividades.

En esta parte la preocupación investigativa fue saber la organización y funcionamiento de educación especial y educación regular para conocer cuáles fueron las condiciones en las que se desarrollaron las acciones de la PAAS, mediante un acercamiento a los procesos que vivieron los directamente involucrados en la operación del mismo.

La valoración de la organización y el funcionamiento de educación especial, residió en obtener información sobre lo que hace esta instancia encargada de la operación del PNFEIE para lograr los resultados que se esperan, de acuerdo a las líneas de acción y a sus Reglas de Operación.

En la integración educativa, uno de los objetivos más importantes tiene que ver con la consolidación de las escuelas como instituciones incluyentes abocadas a dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, particularmente las de los niños integrados, con y sin discapacidad. Por esta razón, la categoría Integración Educativa analizó sobre la

organización y funcionamiento de la escuela integradora centrando el interés en el análisis de los elementos fundamentales que pudieran dar viabilidad a las acciones orientadas a alcanzar dicho propósito, como el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, la gestión que la escuela realizó hacia la familia y hacia parte de la comunidad.

Para ello los participantes refieren que es necesario ser creativos, y en este sentido, la diversidad puede ser, creatividad práctica. Coinciden además que la aproximación hacia la idea y/o principio de integración y su proyección educativa, no puede considerarse que haya sido o esté siendo un camino rápido ni sencillo, al contrario, se caracteriza por su lentitud y por presentar un frente zigzagueante, que a la vez que avanza, se transforma y evoluciona. Ante este tipo de realidad López Melero (1990) afirma: "que ha pasado de ser una idea confusa y etérea, a todo un movimiento social que va a desembocar en la escuela como un movimiento de innovación educativa" (p. 160).

Sobre la integración educativa Porras (1998), siguiendo los principios de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Educativo (OCDE), reúne tres enfoques de lo que podemos entender por integración educativa: integración como asimilación, integración como adaptación e integración como acomodación. Estas tres posiciones estuvieron presentes en casos investigados que fueron desde la negación de la diferencia en la asimilación -integrar sería asimilar la realidad individual en el grupo y dejar de concebir su situación como diferente-, hasta la sobrevaloración de la diferencia en la acomodación, manteniendo de común la consideración de constituir un enriquecimiento colectivo.

Como se corroboró en los datos empíricos el principio de la importancia que tiene el contexto escolar integrador para los alumnos donde se llevan a cabo las acciones de integración educativa, así como el conocimiento de las políticas educativas de donde se han derivado las acciones, lo que implica que tengan interiorizados los principios filosóficos y políticos de su función.

Un punto clave de la integración educativa ha sido la incorporación de un maestro de educación especial a la escuela regular y que viene a ser uno de los principios de innovación, al permitir la llegada de nuevos alumnos con necesidades educativas especiales, y al equipo multidisciplinar.

Como se apreció en los casos el proceso de integración educativa ha sido difícil, y sin el apoyo de los profesores de educación regular es aún más complicado, el personal de educación

especial lleva la gran responsabilidad de orientarlos, asesorarlos y de realizar un trabajo de equipo con ellos, así como con autoridades, padres de familia y de los alumnos en general.

Apreciamos que la integración educativa es un asunto complejo que ha representado todo un reto para que la educación especial pase a ser parte de educación regular y que a través de las valoraciones, decisiones e implicaciones que han asumido se apreciaron logros y fracasos obtenidos.

El asunto de acceso de educación especial a la educación regular es sin duda el primer gran reto que enfrentó este servicio al percibirse en ellas, la exclusión por parte de algunos miembros de la comunidad escolar, y una vez dentro de la escuela regular otros retos de toda índole como son: rechazo al servicio, desconocimiento de las funciones del personal de educación especial, resistencia a los cambios, falta de todo tipo de recursos, saturación de actividades para el maestro de apoyo.

También la innovación al interior de trabajo de educación especial cambió de un trabajo terapéutico con niños, al trabajo con profesores, en esta sencilla y a la vez compleja transformación reside una de las claves fundamentales del éxito o fracaso del proceso de integración educativa, así como de sus posibilidades de evolución hacia una escuela comprensiva y/o inclusiva. De acuerdo a las decisiones e implicaciones registradas en los tres casos señalan que el compromiso, el impulso, la formación y en consecuencia la acción de los profesores es un elemento determinante de los procesos que vayan desarrollándose en la respuesta a las necesidades del alumnado en general y no sólo del alumno con necesidades educativas especiales.

Si en la caracterización del enfoque de proyectos de intervención como el de la PAAS, se pueden señalar ciertas diferencias entre las diversas fuentes, en la aproximación que se hace de la integración desde una perspectiva institucional -centrada en las instituciones- existe un alto grado de coincidencia.

Este enfoque es el que requiere mayores dosis de innovación educativa y es, en consecuencia, el que más próximo se encuentra a una idea de escuela para todos o inclusiva tal y como la han planteado diversos autores como Arnaiz (1996), Ainscow (1995), Stainback y Stainback (1990). Pero también es el que más dificultades de cristalización tiene en el campo de la acción como se analizó en los distintos registros de observación de los casos.

Este enfoque ha conllevado a la transformación del sistema dual de educación (educación especial y educación regular funcionando en forma separada), fundiéndose en lo que

se encuentra como “escuela de calidad para todos ó escuelas integradoras”. Lo que es lo mismo que afirmar que en esta perspectiva la integración se ha convertido en la fuerza que permite el desarrollo progresivo de un sistema educativo enriquecido capaz de dar respuesta a todas las necesidades del alumnado. En principios de la UNESCO, recogidas por Sánchez Palomino y Torres González (1997), es la consecución de una forma enriquecida de educación general.

Para otros autores, así como para los asistentes a los cursos de capacitación la integración educativa se entiende como la unificación entre los sistemas educativos regular y especial con base en las necesidades de aprendizaje detectadas y con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños (Acosta, et. al, 1994, Zacarías et, al., 19^o 15).

Una mirada a esa realidad encuentra que los directivos que asistieron al curso de capacitación y los maestros de apoyo USAER, difieren considerablemente en sus prioridades y preocupaciones sobre el asunto. La mayoría de directivos consideran que la integración educativa en las escuelas es exitosa. Quizá esta percepción se deba a sus creencias en la responsabilidad de la educación y de los educadores, su información sobre los problemas actuales en la escuela y la viabilidad de modos alternativos de acción, y así como a su propio interés en darse a conocer como administradores efectivos y progresivos; desde su discurso, ellos se ven como impulsores de la integración educativa.

Por el contrario, el punto de vista de los maestros USAER (intereses), sus creencias (ideologías) y sus saberes (información) les llevan a defender una postura distinta de la integración educativa, a la que consideran una forma de atención a la diversidad de las capacidades, siendo las motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas su objetivo; intentan abordar, con mayor o menor éxito una enseñanza más personalizada, lo que sigue siendo su mayor reto, y son sus acciones son realidad y el discurso se torna un hecho real como marca el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en su principio de la atención a la diversidad, promoviendo una enseñanza más individualizada para todos los alumnos, tanto para los que presentan necesidades educativas especiales como para los que no las presentan.

Encontramos entonces que el contraste entre las opiniones de los asistentes al curso a favor y en contra, entre la teoría- las propuestas, la legalidad, las prescripciones y las prácticas, lo que sucede en las aulas y en las escuelas- permiten apreciar la lenta difusión o no aceptación de aquellas innovaciones que encuentran resistencias u obstáculos, así como las

causas, las modalidades y los agentes de tales resistencias y la necesidad de conocer y analizar los procesos de construcción, consolidación y cambio de las prácticas cotidianas en el aula y fuera de ellas a través de mayor investigación educativa en este asunto.

Por todo lo expuesto consideramos que estamos en un momento importante en la historia de la educación especial en hidalgo, a través de los distintos testimonios registrados se pudo apreciar cómo una reforma educativa como la integración educativa y sus acciones como las PAAS, tomaron forma en el contexto educativo de los tres casos y cómo consideran los administradores educativos y los docentes la diversidad, las necesidades educativas especiales y cómo responden los demás involucrados en educación al tenerlas presentes en cada acción educativa emprendida. Todos los esfuerzos que se realizan en el contexto de la integración educativa están encaminados en última instancia a alcanzar el propósito de brindar a los niños integrados a las escuelas regulares, y a todos los alumnos, las respuestas más adecuadas y convenientes a sus necesidades educativas. Se revisaron los principales aspectos vinculados al proceso de integración de los niños sobresalientes, particularmente en lo referente a los problemas detectados en su aprendizaje y socialización.

Categoría 2: Formación y Capacitación Docente

Para consolidar la integración educativa es la necesaria actualización de los directivos, de los maestros de la escuela regular, de los maestros USAER, del personal de educación especial, de otros profesionales y de los padres de familia. En este sentido, para conocer cómo se llevó a cabo el programa de actualización como parte de las acciones del PNFEEIE y en específico de la PAAS, se obtuvo información importante sobre el desarrollo de las acciones específicas, la relación que guardan los planteamientos teóricos y metodológicos del mismo con la práctica de los agentes educativos y sobre las necesidades de formación y actualización de los maestros y del personal de educación especial

En la medida que las escuelas se incorporan a la integración educativa, los modelos de provisión de apoyo tienen que evolucionar para satisfacer unas necesidades de aprendizaje cada vez más diversificadas, las líneas de acción del Programa Nacional de Educación Especial y de la Integración Educativa buscan la gestión autónoma, la potenciación del papel del maestro, la organización escolar específica y el proyecto educativo de la escuela.

Para ello los maestros que atiendan la diversidad deben poseer características y comportamientos personales que en ocasiones son tan importantes o más que su formación para el trabajo con alumnos promedio y alumnos con necesidades específicas. Mulherm & Ward (1983) ofrecen un perfil del maestro para alumnos sobresalientes, distinguiéndose entre características personales y características profesionales, que pueden ser desarrolladas durante una buena capacitación:

Características personales (al inicio de la capacitación): Inteligencia; habilidades interpersonales; entusiasmo; autoconfianza; curiosidad intelectual; organización personal; liderazgo.

Características profesionales (al final de la capacitación):

El listado de características del maestro puede ser interminable, se le pide flexibilidad, creatividad, sentido del humor, paciencia, firmeza, actitud de criterio...

Algunos investigadores, se centran en los tipos de conocimiento, otros en las habilidades creativas, Maker (1982), en un reduccionismo algo extremo concentra todas las características en sólo dos:

- a) Aceptación sin prejuizar y,
- b) Flexibilidad.

Hay autores que discuten la cuestión de si los maestros de niños sobresalientes, no deberían ser a su vez sobresalientes, sin embargo la realidad nos mostró con los maestros participantes en la PAAS, que es suficiente contar con un personal dispuesto y que aún el profesor regular puede atender a estos alumnos con capacitación de su parte.

Las actitudes es otro factor que se que exige para los maestros de alumnos sobresalientes entre otras (Cropley et al. 1988, p, 225), que: Valore la creatividad; anime a los niños a probar nuevas ideas; sea tolerante con las ocurrencias llamativas; evite las soluciones programadas; potencie el pensamiento independiente; ejercite la crítica positiva; ofrezca materiales y tiempo suficiente como estímulo para nuevas ideas; facilite nuevas perspectivas; se muestre flexible, abierto e interesado por los aspectos creativos.

Por lo tanto, los participantes de la PAAS coinciden en señalar que todo maestro es conveniente que participe en una capacitación sobre el asunto de alumnos sobresalientes. Los especialistas consultados consideran que en la capacitación se deben incluir elementos como: Dominio de los contenidos y desarrollo de actitudes positivas ante el niño

sobresaliente y las ayudas necesarias para su educación.

El programa de formación de maestros siempre estará en discusión porque es bastante problemático determinar las características y capacidades que han de adquirir los maestros de alumnos sobresalientes. La demanda de formación, la percepción de que ésta no se ha recibido de modo suficiente, ni adecuada desde su formación inicial sobre el tema de atención a la diversidad, supone una de las constantes que una aproximación empírica a la realidad educativa nos reveló.

Porque quizás en algunos momentos importantes para el desarrollo de procesos clave en un sistema educativo como lo es la integración educativa, desde instancias administrativas se da por hecho que las actitudes y valores de los profesores se pueden "sugerir" a modo de pensamiento mágico a golpe de normativa.

Pero no parece ser esa una buena imagen de la realidad cuando podemos escuchar las ideas de quienes llevan a la práctica las innovaciones o propuestas de integración educativa.

Se observó como una parte importante del profesorado considera su formación base en valores y actitudes como aceptable. Se aprecian sólo buenas intenciones en cuanto a su función, que se diluye cuando están ante una realidad concreta.

Diversos pueden ser los obstáculos para que un docente atienda adecuadamente al alumno con capacidades sobresalientes. Entre otras, y obtenidas en parte de profesores en ejercicio, podemos enumerar las siguientes:

- Desconocimiento del tema.
- Pocas ganas de trabajar.
- Falta de recursos y formación.
- Las expectativas estereotipadas sobre el rendimiento del alumno.
- Los mitos y realidades en torno a ellos

Otra más es la no existencia de tareas apropiadas donde el alumno puede realmente demostrar sus habilidades. Los profesores comentaron que el alumno sobresaliente hace las tareas como los demás niños, tal y como señala Benito (1999, p. 50), no se debe olvidar que las diferencias de la inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte de alumno, es decir, como la típica enseñanza inductiva en contraste con la típica enseñanza programada, y/o cuando las medidas y resultados reflejan un funcionamiento cognitivo de orden superior la retención y la

transferencia en contraste con el rendimiento inmediato (Benito, 1999), esperar que en todas las áreas su rendimiento sea muy superior a la media, evidentemente esto no es así, existe encubrimiento por parte de los niños de sus habilidades. Esto suele ocurrir más en las niñas que en los niños.

Otras investigaciones revisadas y contrastadas con los casos estudiados coinciden en señalar que se requiere además por parte de los maestros de las siguientes características:

- Un conocimiento sobre métodos y técnicas de identificación,
- Un amplio conocimiento y comprensión de las características diferenciales, necesidades y problemas cognitivos, sociales y emocionales encontrados en los niños sobresalientes, resultantes de su desarrollo mental atípico.
- El cultivo de la capacidad de desarrollar un currículo flexible, individual y enriquecido apropiado al interés de las necesidades individuales de los alumnos sobresalientes y estimulando la interacción del grupo.
- La capacidad de crear un ambiente en el cual el sobresaliente pueda hacer uso de sus puntos fuertes, explorar su desarrollo personal e interpersonal, trabajar en las nuevas áreas de pensamiento y acción para así poder progresar.
- La capacidad de estimular la creatividad en todos los aspectos del pensamiento, sentimiento, intuición y expresión de los talentos a través de sus productos.
- La capacidad de desarrollar en los alumnos sobresalientes un sentido de conciencia social y de sus obligaciones para con la comunidad y con el ambiente así como con un respeto hacia los demás.
- Un conocimiento sobre el trabajo con los padres.
- La capacidad de relacionarse con los compañeros que trabajan con los alumnos sobresalientes y de organizar y conducir reuniones profesionales para el beneficio de su formación.

El profesor debe estar en condiciones de proporcionar un clima en el aula que promueva la autoestima y ofrezca seguridad para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos. Ha de ponderar la curiosidad, intuición y creatividad dentro y fuera del aula.

Buscando tener otra visión sobre esta categoría se muestra el perfil que propone Genovard (1983), y a continuación el que surge de las valoraciones hechas por los participantes de la PAAAS.

Figura 1. Características del profesor ideal para alumnos más capaces

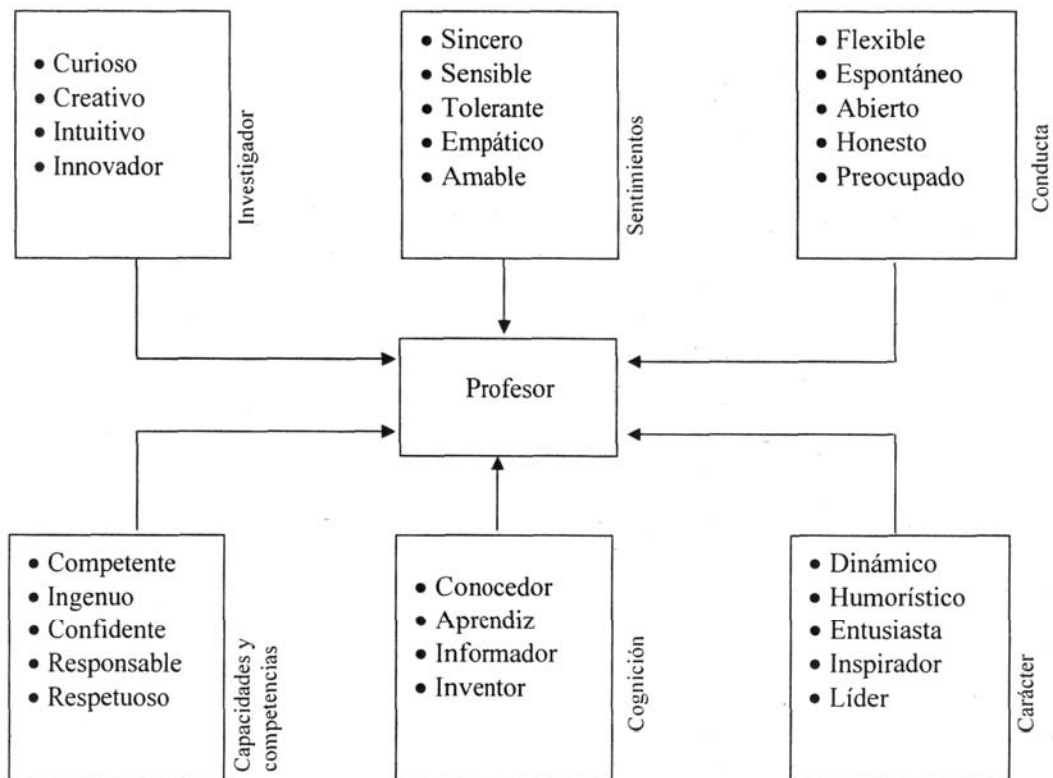
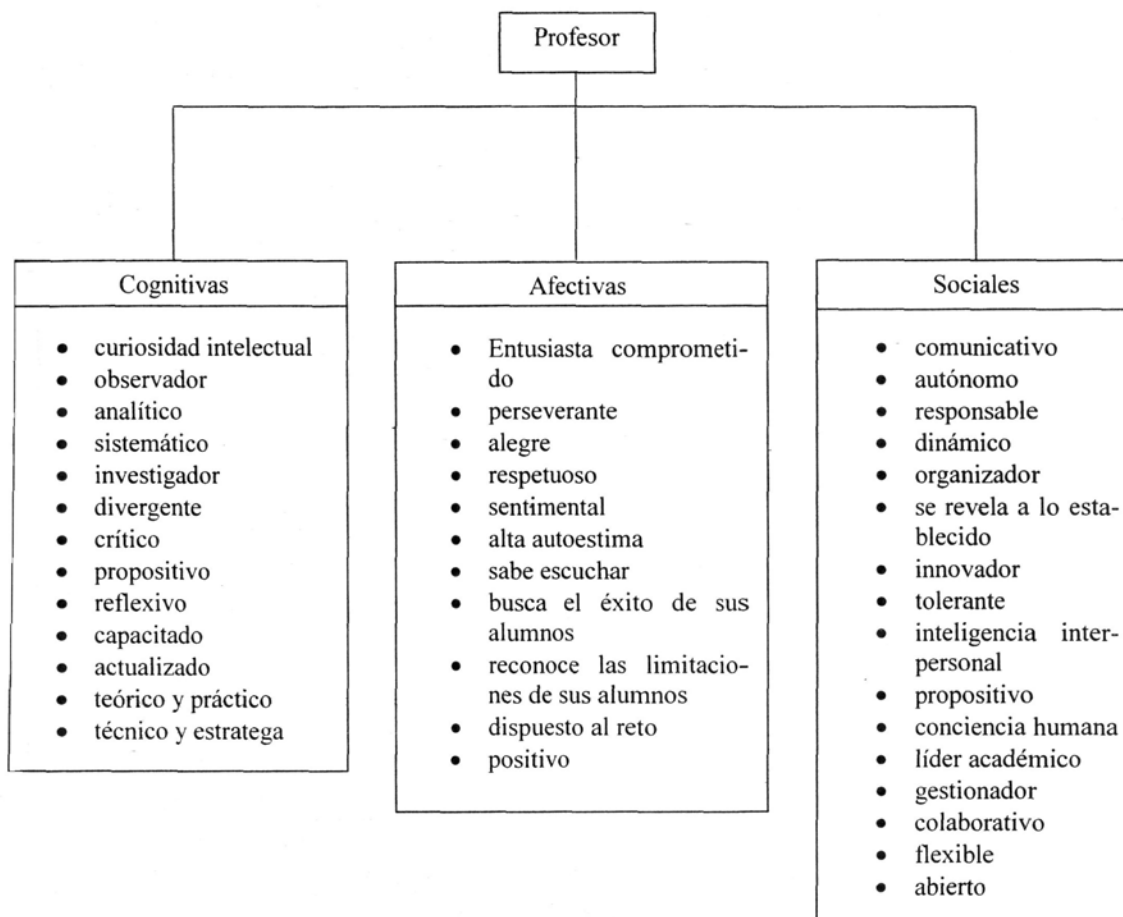


Figura 2 Características del profesor ideal para alumnos sobresalientes (observaciones y entrevistas, 2003)



Como se aprecia existe una amplia coincidencia en ambos cuadros, que nos indican que el perfil del profesor que atienda a los alumnos sobresalientes deben reunir un mínimo de características que habrán de permitir el pleno desarrollo educativo de ellos.

Es importante señalar que otro aspecto relevante de esta categoría fue analizar al equipo directivo como los configuradores de los rasgos de la cultura de las escuelas participantes. "Las actitudes y visiones del equipo directivo tienden a impactar significativamente el carácter o ethos que impregnan toda organización" (Morgan. 1990, p. 209, citado por Santos Guerra, 2000).

Cabe destacar que durante las observaciones realizadas se hizo un amplio registro de cómo la cultura de la organización escolar durante la capacitación fue una cultura de rituales: los saludos a la entrada, las posturas en el aula, las salidas, los itinerarios trazados, el acatamiento y la realización de las sanciones, los espacios clausurados, la distribución de los espacios, etc., constituyeron una sintaxis que descifró la red semántica de significados donde:

"La cultura de la organización y de organizaciones en su contexto, incluye los conceptos claves siguientes: expectativas (qué esperaban los individuos de aquellos que ocupan cargos o de los grupos que contiene la organización), prescripciones (qué creían los individuos que debería suceder comparado con lo que esperaban que sucediera), normas, valores y símbolos (Santos Guerra, 2000, p. 211).

A manera de conclusión podemos señalar que existieron profesionales que lograron los objetivos de la PAAS, Pérez Gómez los describe así:

"El profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando en el rico diálogo que establece con la misma realidad. Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica" (Pérez Gómez, 1988, citado por Santos Guerra, 2000, p. 233). Y que nos permite cerrar lo analizado en la Categoría Formación y Capacitación Docente.

Categoría 3: Necesidades Educativas Especiales

Uno de los temas importantes y relevantes dentro de la integración educativa es sin duda las necesidades educativas especiales. Se analizó que el concepto de necesidades educativa especial a través de su historia ha tenido varias connotaciones. El objetivo de esta categoría es conceptualizar las necesidades educativas tanto de los alumnos sobresalientes y de los potencialmente sobresalientes, con el fin de exponer y socializar estos elementos que consideramos indispensables al plantear las necesidades en el contexto de la PAAS.

Las necesidades educativas dentro del contexto de la sobresalencia propuesto en la PAAS, son un concepto relativo y se definen como la ayuda educativa adicional o diferente dirigida a los sujetos con el fin de asegurar el logro de los objetivos generales de la

educación procurando con ello facilitar, estimular y enriquecer las habilidades y capacidades propias de cada individuo.

La necesidad de esta categoría implicó observar las necesidades educativas y la atención a la diversidad como un continuo, es decir, admitir que las habilidades y las capacidades sobresalientes se convierten en una dificultad para el sujeto cuando los contenidos escolares, el método de enseñanza, los estilos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, no satisfacen la demanda particular de este individuo, y del propio maestro, ya que también el puede tener necesidades educativas especiales como lo hicieron saber los participantes de los casos estudiados.

En un sistema tradicionalmente segregador las USAER de educación especial como respuestas específicas a situaciones diferenciales igualmente específicas eran viables, pero la integración, al compartir emplazamientos y recursos, obliga a una revisión del modelo de integración educativa, es en éste donde surge la perspectiva competencia -curricular- que tiene su mejor expresión en el concepto de necesidades educativas especiales, acuñada por Warnock (1978).

De acuerdo a Sánchez Palomino y Torres González (1997), el concepto de necesidades educativas especiales supone la cristalización de un nuevo concepto de educación especial, que desplaza al centro de atención desde el individuo, considerado, como portador o paciente del trastorno, hacia la interacción educativa, en la que él sólo es una de las partes implicadas.

Las necesidades y actuaciones educativas especiales son entendidas por el personal de educación especial como extremos, formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos. Los que reciben educación especial y los que sólo reciben educación.

Acompaña a las necesidades educativas especiales la atención a la diversidad presente en cada grupo escolar que se sobrepone a una cultura pedagógica que tradicionalmente se ha ido desarrollando al margen de la realidad diversa, segregando las diferencias en la propia organización del sistema educativo e ignorando la diversidad de los grupos predeterminadamente homogéneos.

La integración escolar desde la PAAS, se propone desde un enfoque más innovador, y la noción de necesidades educativas especiales supone una plataforma adecuada para que pueda darse el paso hacia una escuela que plantea como uno de sus ejes básicos la atención a la diversidad. Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales

para las personas con necesidades educativas específicas, en este caso los alumnos sobresalientes sino, en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.

Ante este hecho debemos recurrir a las Ciencias de la Educación para explicarnos sobre el asunto de las necesidades educativas especiales, conservando una cierta autonomía racional, no pueden entenderse de una manera aislada, sino formando un sistema abierto, en una relación dinámica interna (entre las ciencias de la educación) y externa {con otras ciencias y con el medio educativo y social que le sirve de contexto). Es en este sistema complejo y abierto en donde cabe ubicar la Pedagogía Diferencial y dentro de ella, en otros momentos la Pedagogía Terapéutica o Educación Especial (Bartolomé, 1983).

Al abordar el contenido de la Pedagogía Diferencial, se sitúa la Educación Especial dentro de ella, al tener en consideración las diferencias de la personalidad humana, cuando se habla de educación especial se menciona toda acción educativa que se realiza con sujetos especiales, por tanto educación especial es uno de los contenidos de la Pedagogía Diferencial (García Hoz, 1988).

La expansión de la educación especial en los últimos años en los países ha ido afianzándose y los contenidos curriculares -aunque interdisciplinarios- se han ido configurando en torno al objeto: sujetos con necesidades educativas especiales.

Algunos investigadores consideran que la educación especial como un ámbito de las Ciencias de la Educación con entidad suficiente para que en la actualidad se le considere un cuerpo aparte, desglosado de la didáctica y de la Pedagogía Diferencial.

Esta misma línea es compartida De la Orden (1985), cuando al redefinir el término Pedagogía Diferencial, la presupone como "un saber fundamentado de las diversas ramas científicas que de ella se derivan. Algunas de estas ramas tienen por sí mismas tal entidad y complejidad que justifican su constitución no sólo como disciplina independiente, sino también como grandes áreas de especialización universitaria y acción profesional. Tal es el caso de educación especial" (p. 156).

La PAAS señala que por sus características de aprendizaje un alumno sobresaliente puede requerir en algún momento de su desarrollo de apoyos especiales que el currículo oficial no le ofrece, es cuando se trata de un alumno con necesidades educativas especiales asociado a la sobresalencia y requerir de educación especial.

Esta categoría brindó información de las acciones educativas realizadas por educación especial con las necesidades educativas identificadas en los tres casos estudiados participantes de la PAAS, permitiendo llegar a importantes valoraciones, decisiones e implicaciones, donde se señaló que las necesidades educativas especiales tienen un marcado carácter funcional, el cual debe permitirnos identificar cuáles son las capacidades, aptitudes, talentos e intereses propicios para que el aprendizaje de los contenidos escolares se realice de manera eficaz.

Coinciden en señalar que es a partir del respeto a la diversidad que se habrán de iniciar acciones para atender las necesidades educativas especiales, el aula como escenario de la diversidad debe resaltar las diferentes capacidades de los alumnos como en los casos de sobresalencia, lo que requiere cambiar la mirada de los profesores de educación regular y especial y dirigirla hacia objetivos más relacionados con esas capacidades. Ver a los alumnos intentando destacar y potenciar lo más positivo de cada uno es una estrategia que se adecua a la pedagogía de la diversidad.

El desarrollo de la atención a la diversidad como objetivo actual de la pedagogía contemporánea y de la educación especial, permite conocer cómo los responsables -directivos- están llevando a cabo el proceso de integración educativa, y conocer a que se le puede atribuir las dificultades con las que se encontraron, y ver en ese proceso si se apoyó a las instituciones participantes.

Categoría 4: Sensibilidad Pedagógica.

Esta categoría que emergió en la observación de la constante manifestación por parte de los participantes del curso de capacitación donde coinciden en señalar que un obstáculo para la integración educativa ha sido la falta de sensibilidad de los maestros de grupo regular hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, de ahí la importancia del tacto pedagógico considerarlo como parte fundamental para una pedagogía diferencial. Cuando los maestros no saben cómo responder a las necesidades de los alumnos sobresalientes o su sistema de trabajo es tan rígido, que difícilmente permite alteraciones en sus actividades escolares, el alumno puede presentar problemas conductuales o de bajo rendimiento académico, al sentirse frustrado por la carencia de buenas oportunidades educativas. De ahí la importancia de iniciar por el

desarrollo de la sensibilidad pedagógica hacia la diversidad del alumnado en general y en especial por el alumno con aptitudes sobresalientes.

Entendido el tacto pedagógico, requerido como una forma de actuar en la educación, que además se refiere a las formas en que los profesores y padres pueden actuar con los niños con necesidades educativas especiales o sin ellas. El personal de educación especial describe las formas en que los educadores deberían realizar su trabajo a fin de que las relaciones de enseñanza/aprendizaje tengan éxito. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier maestro puede actuar de manera pedagógica con los niños bajo su responsabilidad, sólo necesita para ello un mejor desarrollo de su sensibilidad pedagógica.

Coinciden que escuelas y profesores tienen que hacer viable al libre progreso de los más capaces de forma natural alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándoles recursos.

El profesor participante, aunque crea en la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo. Esa construcción ideal no debe repercutir en el empobrecimiento de los "mejores" y en la desatención de "los lentos". Escuela y profesores pueden distribuir sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de recursos para el trabajo independiente y crear un clima de cooperación entre sus estudiantes.

Una vez analizadas las observaciones en el campo de acción, las entrevistas y los cuestionarios diagnósticos, los participantes concluyen que se requiere de profesores con una sensibilidad pedagógica que busquen una forma cooperativa de dar respuesta a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción.

Gimeno (2002), al respecto considera que distinguir a los estudiantes por su sobresalencia y talentos, tratarlos y agruparlos según sus características físicas, cronológicas, habilidades, son prácticas inherentes al desarrollo de su sensibilidad pedagógica. Individualizar la enseñanza ha sido la pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX, aunque con raíces anteriores. Compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas educativas en el actual contexto educativo nacional.

Existió preocupación por parte de los participantes de la PAAS en cuanto que los cursos de capacitación sea no sólo de conocimiento para ellos sino que desarrolle su sensibilización, sus comentarios también denotaron su responsabilidad como maestros de educación especial y

el lugar que van ocupando en la cultura escolar imperante en las instituciones de los tres casos, donde aún se estigmatiza a los alumnos sobresalientes en funciones de ayuda al profesor, por ejemplo, lo cual indica falta de sensibilidad pedagógica hacia esta población.

Las cuestiones pedagógicas expresadas por los profesores participantes de la PAAS, permitieron comprender mejor y profundamente las cuestiones que tratan del significado de las experiencias, de manera que sobre la base de su experiencia sea capaz de actuar con más solicitud y tacto en ésta y futuras situaciones. Pero los problemas pedagógicos (cuestiones, apuros, obstáculos, dificultades) nunca se pueden cerrar, siempre continúan siendo el tema de indagación. Tienen que ser apropiados, de una manera personal por cualquiera que espere beneficiarse de estas ideas. En resumen, la dificultad es algo que tenemos que interpretar, con lo que tenemos que trabajar y ante lo cual debemos permanecer atentos.

Categoría 5: Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

Es conveniente destacar que la presente investigación no estuvo interesada por la personalidad de los genios y eminencias adultas seleccionadas por fama o producción, ni por los supuestos de las actividades creadoras adultas, sólo interesó las características psicopedagógicas de los tres casos de niños sobresalientes en edades escolares. Que se analizaron en dos aspectos:

- a) Los criterios de identificación a partir de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes.
- b) Las características de los alumnos identificadas a partir de la experiencia de la práctica educativa de los participantes de la PAAS.

Debido a que muchos niños sobresalientes presentan características precoces en su desarrollo motor, social y de lenguaje, éstas no pueden ayudar a su identificación, sin que ello quiera decir que deben cumplir todas y cada una de ellas por lo que su identificación se hace difícil y compleja.

Se reconoció que los niños sobresalientes pueden estar más adelantados respecto a los niños normales. Contrariamente a las opiniones que presentaron a los sobresalientes como problemáticos e inadaptados en la escuela, otro asunto es que a la mayoría les gusta el colegio y les agrada aprender, y reflexionaron que no es extraño que pasen desapercibidos e incluso que sean mal vistos por sus profesores por su afán de preguntarlo todo, su inusual conocimiento de

muchas materias o su aburrimiento ante tareas que no despierten su interés lo que lo hace un alumno con necesidades educativas especiales. Por consiguiente la sobresalencia no es sinónima de éxito académico, sino que es un factor que indica que el niño debe ser ayudado y estimulado para llegar a alcanzarlo, reflexión a la que llegaron los participantes en la PAAS por ello la importancia de esta categoría.

La identificación de los alumnos sobresalientes, no fue tarea que se realizara en un momento concreto, teniendo sólo en cuenta el resultado de un solo instrumento de identificación, fue un proceso en el que debieron analizarse conjuntamente los resultados de los diferentes instrumentos aplicado de las observaciones sistemáticas sobre comportamiento y realizaciones de los alumnos, como fueron los casos que nos ocuparon.

Evidentemente, la correcta identificación de este tipo de alumnos permite erradicar las ideas estereotipadas del profesorado antes de la capacitación , donde se pensaba que los alumnos sobresalientes deberían mostrar un elevado rendimiento escolar global, si esto no ocurría no era considerado como sobresaliente, de este asunto se desprendió también un tema específico a los alumnos con un handicap específico pueden ser sobresalientes llegando a coincidir que lo puede ser, lo que lo ubica en un tema más de atención a la diversidad.

La identificación no fue un proceso unilateral ya que en ella intervinieron la comunidad escolar, la familia y los servicios de educación especial participantes de la PAAS.

Dado que la valoración se llevó también a través de las realizaciones de los alumnos, se trató de un proceso continuo y no aislado. El objetivo de la identificación no fue sólo conocer cuál es el nivel de desarrollo cognitivo del niño o la niña, sino establecer la línea base o punto de inicio a partir del cual conocer el estado de desarrollo individual de cada uno, tanto en el área de conocimiento como en el de cualquier otro tipo de comportamiento y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle las respuestas educativas acordes de ahí la importancia de su evaluación psicopedagógica integrada en el anexo del presente trabajo.

Los principales factores que se citaron como problemas de los alumnos identificados como sobresalientes a través de la evaluación psicopedagógica fueron: los biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales y pedagógicos, la PAAS, se enfocó principalmente a la intervención pedagógica. Los participantes a los cursos de capacitación concluyeron que la falta de formación inicial, capacitación de maestros, sensibilidad pedagógica desconocimiento de sus necesidades

educativas especiales y la falta de atención y motivación en las clases, así como unas inadecuadas técnicas de aprendizaje, pueden desembocar en un bajo rendimiento escolar y/o conductas desadaptativas, o problemas emocionales o frustraciones debido a las inadecuadas atenciones escolares de cualquier niño pero en especial del que presente aptitudes sobresalientes.

Al abordar este asunto uno de los objetivos de PAAS, fue sensibilizar al profesional asistente al curso de modo que tomaran conciencia progresiva de su responsabilidad profesional para con los alumnos sobresalientes. Para ello se requirió sentar algunas ideas o principios que son cada vez más compartidos por los educadores en sociedades que llevan pasos adelante en educación de alumnos sobresalientes, entre otras.

- Existen alumnos más y menos dotados que requieren de identificación.
- Probablemente en su característica la herencia juega un papel, mayor o menor, pero es evidente que la acción del ambiente es fundamental para que se desarrollen y positivicen las aptitudes que poseen.
- Hablar de sobresaliente es una forma simplificada de describir la realidad. Como grupo, es bastante heterogéneo en no pocas características (junto con otras comunes) y al mismo tiempo comparten con el resto de los alumnos la mayor parte de ellas.
- Es preciso desterrar mitos. Como el de alumno "mochila" y el buen comportamiento es sinónimo de alumno sobresaliente o que él es necesariamente un alumno escolarmente problemático.

Por lo demás el estudio de los tres casos de alumnos sobresalientes se situó dentro del enfoque general de las diferencias humanas con significado para la educación y para ello, en principio, como educación diferenciada dentro de las escuelas participantes.

Otro aspecto importante del análisis de resultados es cuando se trato de llegar al concepto del alumno sobresaliente desde la PAAS al que existía en su cultura escolar, donde se cambia la idea de que puede ser sobresaliente no sólo en lo académico, sino también en lo artístico, en el liderazgo o en alguna asignatura en especial, así como presentar además una discapacidad surgiendo importantes valoraciones como ¿qué es lo que más les agrada o desagrada a esos alumnos de la escuela?, aclarando que el objetivo de identificación del alumno sobresaliente de la PAAS no eran los alumnos que participan en los concursos, o los que obtienen 10 en todas sus materias, analizaron que la sobresalencia debe entenderse como un perfil del sujeto, más que como un índice, considerando el peso del contexto social y educativo.

Otro asunto valorado entre los participantes en este proyecto fueron los estereotipos y mitos que se han generado a lo largo de la tradición escolar que ha originado serios daños a los alumnos potencialmente sobresalientes, entre los manifestados por los participantes fueron: pasar desapercibidos en la escuela, que presenten fracaso escolar o en el peor de los casos que sean identificados con déficit de atención y/o hiperactivos y sometidos a tratamientos farmacéuticos. Asuntos como los anteriores requieren por tanto de una mayor atención de investigación educativa a fin de conocer más sobre las características de esta población escolar que está demandando una mayor atención.

Entre las implicaciones y decisiones asumidas en los tres casos coinciden en señalar que para aumentar la precisión en la identificación y atención de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes se necesitan respuestas específicas de los dirigentes educativos en los niveles local y gubernamental, de los formadores de profesores que los instruyen a nivel de preparación inicial como en activo, así como de los investigadores educativos para que existan las gestiones necesarias a fin de lograr una vinculación plena entre escuela y sociedad. Por lo observado y registrado se puede rescatar que los alumnos con características sobresalientes requieren de una sistematización en la identificación y un programa educativo diferenciado y enriquecido a fin de contribuir al desarrollo de sus potencialidades en alguna de las áreas del desarrollo humano.

Categoría 6: Intervención Psicopedagógica en la PAAS

Mediante las entrevistas a los maestros de apoyo participantes en la PAAS, se pudo detectar que uno de los elementos que más aprecian de la experiencia de laborar en escuelas integradoras ha sido la oportunidad de relacionarse de otra manera con sus compañeros y con el personal de educación especial. El trabajo colaborativo les ha permitido encontrar un canal por medio del cual proyectar sus preocupaciones, pero también sus ideas, sus inquietudes y sus propuestas de trabajo. Consideran que esto tiene una consecuencia directa en cuanto a las acciones que ponen en marcha en sus aulas y también en cuanto a las actitudes hacia los alumnos. En la relación de trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y de educación especial, se identifican elementos que requieren del análisis y la atención por parte de los equipos estatales para su impulso y fortalecimiento, como son la planificación conjunta de acciones para el alumno sobresaliente y el grupo, el interés y compromiso para atender las

necesidades educativas de los alumnos, la comunicación que establecen entre ellos, con los niños y con los padres, así como la experiencia y la preparación con la que cuentan para apoyar el proceso de integración. Asimismo, en este orden de ideas, existen otros requerimientos expresados por los maestros y el personal de educación especial, los cuales se relacionan con el proceso de intervención que ellos llevan a cabo, entre los que destacan la elaboración del plan de acción anual para la atención de las necesidades educativas especiales, el diseño y aplicación de las adecuaciones curriculares, la aplicación de estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, el diseño y aplicación de materiales didácticos específicos para los niños integrados, así como la adecuación a los procedimientos de evaluación. Es recomendable atender estos requerimientos considerando las ventajas del espacio de los seminarios permanentes, la asesoría directa y otras opciones de trabajo, puesto que estos elementos son fundamentales para la realización de las actividades de intervención en el aula y constituyen la base de la estrategia general de la integración educativa.

De manera más específica, el maestro integrador y el maestro de apoyo valoran la participación de los padres de familia durante el desarrollo de la PAAS, encontrando coincidencia entre ambos profesionales en la mayoría de las apreciaciones y pocas diferencias, aunque hay que aclarar que la valoración de los maestros de apoyo es más enfática que la de los maestros integradores, pues marcan con mayor fuerza las diferencias entre los aspectos valorados. Estos aspectos se refieren a cuestiones que implican una determinada actitud de los padres en cuanto a su participación y compromiso frente a la escuela.

En la relación teoría-práctica se analizaron los principales aportes del programa para los beneficiarios en cuanto a la vinculación que tiene con su práctica profesional, así como los requerimientos expresados para mejorar su desempeño en la atención de las necesidades educativas de sus alumnos. Los resultados reflejan que la provisión de los recursos teóricos y metodológicos que proporcionó la PAAS, fueron valorados en su mayoría de manera similar por los participantes, aunque existen diferencias de apreciación según sea el sujeto.

En la Intervención del personal de Educación Regular y Educación Especial, se analizaron los principales elementos relacionados con la participación del personal docente en las actividades que se llevan a cabo con el alumno sobresaliente. Se revisa el tipo de trabajo que se desarrolló en el aula, así como las principales áreas en las que estos profesionales intervienen y los recursos y materiales para la realización de sus funciones.

En cuanto a las actividades de enriquecimiento que se llevaron a cabo en el aula con los tres casos se cuestionó a los maestros integradores, a los maestros de apoyo y a los especialistas, sobre los principales aspectos involucrados en la intervención. Las valoraciones de los tres casos son coincidentes en todos los aspectos, dado que se ubican en las actividades propuestas en la PAAS.

Fullan (1982), nos señala que la importancia, cada vez mayor, atribuida al clima en la puesta en marcha de cualquier proyecto de innovación que afecte el desarrollo organizativo la formación docente y el clima organizativo son factores determinantes en el posible éxito de la apuesta por la integración educativa.

Dejando el inagotable tema de los recursos, y dentro de la temática organizativa, es de interés analizar algunos factores de la organización y gestión que tuvieron que asumir las escuelas participantes, y que fueron de importancia en el desarrollo de la tarea educativa con los casos que presentaron necesidades educativas especiales asociadas a la sobresaliencia.

Como en cualquier otra actividad de la escuela la implicación del equipo directivo y el estilo o grado de coordinación vigente entre el profesorado fueron elementos básicos para articular una respuesta a las dificultades que representaron la intervención psicopedagógica de la PAAS.

El tipo de intervención de educación especial, ha ido cambiando en función de la finalidad que persigan los presupuestos teóricos que la sustenten, los ámbitos prioritarios de intervención, el nivel de relación que se establezca entre éstos profesionales y los destinatarios de su intervención, así como su dependencia y ubicación respecto a la institución escolar.

Por tanto esta categoría de análisis se basó en el desarrollo de PAAS, que es de acuerdo al modelo de intervención que habría de guiar la actuación de todo profesional que realiza funciones de apoyo a la escuela, en función de la nueva conceptualización de las necesidades educativas especiales y de la educación especial.

A decir de los participantes lo deseable es que los distintos profesionales que realicen apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela regular, compartan el mismo modelo de intervención, aunque realicen funciones distintas, sólo de esta forma se puede asegurar una coherencia y continuidad en el proceso educativo de los alumnos y en el propio desarrollo profesional de los profesores.

Contar con un modelo como la PAAS, proporcionó un marco de referencia que permitió identificar los que son problemas de los que no lo son, interpretar y elaborar posibles

soluciones a dichos problemas, ajustar expectativas respecto a lo que puede o no hacer el maestro de apoyo, definir la finalidad y ámbitos de la intervención y clarificar el tipo de relación que se va a establecer.

Un modelo de intervención no es otra cosa que la "cartografía", que permite moverse con sentido, sabiendo hacia donde se quiere ir, que problemas se pueden atender y cuáles reconducir.

Las funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica, sea cual sea la naturaleza de las mismas, se inscriben en una serie de ejes conceptuales básicos que las engloban y dan significado y que pueden adoptar distintas dimensiones. La finalidad de esta categoría de análisis fue caracterizar las líneas directas del modelo de intervención de los maestros de apoyo que participaron en el desarrollo de la PAAS (Coll, 1988).

La intervención psicopedagógica es un recurso que la institución escolar globalmente considera teniendo lugar dentro de ella, compartiendo los mismos objetivos que esta persigue y asesorando acerca de los distintos elementos de la acción educativa.

En este sentido, el asesoramiento psicopedagógico facilitó procesos de cambio que promuevan el desarrollo de las instituciones educativas de forma que progresivamente sean más autónomas y capaces de promover el de sus alumnos y de sí mismos.

Las valoraciones registradas de naturaleza ilustrativa nos acercaron al contexto escolar, al complejo mundo de los niños y sus maestros, sus necesidades, su manera de ver e interpretar al mundo, los procesos de identificación de sus capacidades, la adaptación de las prácticas educativas a sus mecanismos de respuesta y comprensión de lo que les rodea.

El factor clave de la identificación e intervención psicoeducativa eficaz de la PAAS estribó en la utilización de todas las fuentes de información disponibles como se observó en la identificación que los propios padres de familia del grupo hicieron al evaluar el trabajo de todos los niños, en donde la alumna identificada previamente, sobresalía del resto de sus compañeros en el desarrollo de las actividades y que se convirtió en el punto fuerte de la Propuesta, ya que entre sus objetivos también buscó que fuera aplicada a distintos contextos socioeconómicos del estado cuente o no con apoyo de USAER buscando apoyos del medio ambiente donde se encuentre la escuela.

A medida que la población escolar de aulas de escuelas integradoras se hace más heterogénea, los modelos de provisión de apoyo tienen que tomar sentido y a la vez evolucionar para satisfacer las necesidades sociales y de aprendizaje cada vez más diversificadas.

De hecho, las iniciativas de reforma educativa (integración educativa), dirigidas a reforzar la capacidad de decisión dentro de cada escuela, (por ejemplo, la gestión autónoma), la potenciación del papel del maestro, la organización escolar específica y el proyecto escolar), reflejan un movimiento a potenciar a las personas más cercanas a los alumnos, así como a los mismos estudiantes.

La potenciación del personal de educación especial se apartó de los modelos tradicionales de organización docente, para dar paso a que el maestro de apoyo buscó ayudar a los alumnos sobresalientes a convertirse en miembros valiosos y activos de las escuelas y comunidad a partir de:

1. El conocimiento específico del alumno y del maestro (es decir, conocer y promover activamente su éxito).
2. Un conocimiento profundo del modo de construir la comunidad (es decir el conocimiento de los recursos locales y el trabajo en colaboración con otros para conseguir el apoyo necesario).

"Debemos tener cuidado con el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje, conjuntar las expectativas de ambas, no tener sólo supuestos, sino observables, ya que las necesidades educativas especiales son interactivas, cambiantes, relativas y nuevamente el contexto las determina en gran parte. El alumno con características sobresalientes requiere de un programa educativo diferenciado a fin de contribuir al desarrollo de sus potencialidades en alguna de las áreas del desarrollo humano".

A partir de los resultados obtenidos con la PAAS, se puede decir que si fueron logrados sus objetivos al llegar a esta última fase de intervención educativa donde los alumnos, padres de familia, maestros de educación especial y maestros de educación regular lograron un trabajo colaborativo, que se reflejó durante el inicio, proceso y final del desarrollo de la PAAS, una parte muy relevante de este trabajo se manifestó en la evaluación final, en donde los alumnos identificados así como su grupo escolar mostraron a la comunidad educativa los resultados de los diferentes proyectos de trabajo realizados durante su participación de la PAAS.

¿Cuándo, dónde y por quién debe llevarse a efecto la intervención educativa para que los sujetos que necesitan atenciones educativas especiales puedan conseguir los objetivos educativos establecidos con carácter general para todos los alumnos?

La legislación sobre educación especial se consolida con el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2002), que ha establecido un programa específico sobre la materia así como a clarificar y orientar la actuación de los docentes tanto de educación especial como de educación regular, en el ámbito de su quehacer profesional.

Un punto importante en el que coincidieron los participantes de la PAAS es que un programa diferencial de educación de alumnos sobresalientes en educación básica debe estimular las actividades expresivas y razonadoras de estos alumnos desde los aprendizajes de base programados para el curso y conseguir que los dominen a nivel superior. Por ello la conveniencia personal y social de que los alumnos sobresalientes sigan dentro de las clases normales de su edad y alcanzar los objetivos diferenciales del aprendizaje con climas de mayor apertura y diferenciación, la personalización de los programas y el apoyo del personal de USAER.

Una de las claves identificadas fue que para que se genere un cambio educativo, en consonancia con el desarrollo de un sistema educativo, capaz de asumir la integración, es la existencia de un plan integrador que en todo momento debe ir acompañado de una buena gestión. La gestión de la PAAS, requirió de una acción reflexiva en la que son diversas las dificultades que se fueron presentando, una de las que más debe cuidarse es el peligro de que surja una cierta obsesión por una planificación o diseño demasiado minucioso o perfecto que se descontextualice, por ello es importante actuar, interactuar, interaccionar con la realidad, someterlo a la prueba de la práctica, abrirlo a la actuación educativa y modularlo, lo que permitirá asociar el cambio con la participación y no con la imposición.

Capítulo Quinto

Conclusiones y Recomendaciones

La evaluación de la aplicación y el funcionamiento de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresaliente, tuvo como finalidad la obtención de información sobre lo que acontece en una escuela regular para actuar como una escuela integradora y de esta forma garantizar el éxito del proceso de integración educativa de las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Por esta razón, fue ineludible comprender lo que se hace en las escuelas participantes en la PAAS, para entender como en una realidad concreta las principales acciones se adquieren con éxito o no, en su concreción. Al mismo tiempo se proyectó, que el proceso evaluativo, lograra generar una visión de la intervención educativa que se realiza en la escuela pública mexicana para la integración educativa de los alumnos sobresalientes, por esta razón los objetivos de este trabajo buscaron valorar la calidad de la respuesta educativa que ofreció la PAAS, mismos que se lograron con el presente trabajo.

La recopilación, organización y clasificación de los resultados se realizó mediante categorías de análisis, que de manera focalizada nos permitió indagar la organización y funcionamiento de los equipos estatales de educación especial y de la escuela de educación regular integradora en la operación de la PAAS. Una vez establecidos las dimensiones y categorías de análisis, se diseñaron los instrumentos, se determinó los sujetos informadores, así como los procedimientos para la aplicación de las técnicas e instrumentos de ello se presentan las siguientes conclusiones.

5.1 Conclusiones

La atención educativa del alumno sobresaliente supone despertar en los profesores y en las autoridades educativas la necesidad de propiciar mejores condiciones escolares, estimulación de intereses del alumno para su pleno desarrollo. Todo trabajo en la atención educativa del alumno sobresaliente supondrá un beneficio tanto para él como la sociedad en que vive. Para ello el marco regulatorio que establece de manera precisa y clara los lineamientos que norman la organización y el funcionamiento del Programa de Fortalecimiento de la

Educación Especial y de la Integración Educativa, con la finalidad de mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, incluyendo a los alumnos sobresalientes.

Aunque la legislación en México tiene en cuenta hoy la educación de este alumnado, la realidad imperante en el sistema Educativo Estatal, a excepción de las acciones de la PAAS y los proyectos de otros estados, es el que a los alumnos sobresalientes se les presta muy poca atención como alumnos con necesidades educativas especiales: pensar que los alumnos sobresalientes pueden defenderse por sí solos, es un grave error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. Con demasiada frecuencia, el tipo de enseñanza que se les proporciona les aburre y les hace tener aversión a la escuela.

El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada para el nivel de su habilidad y capacidad. No es suficiente crear leyes sino que es necesario ponerlas en práctica.

Retomando el asunto de la legislación se advierte un aspecto cíclico que ha existido sobre la educación especial de los alumnos sobresalientes, en los alcances y limitaciones, según lo legislado por el Sistema Educativo Nacional.

Las oscilaciones sexenales responden a crisis de apreciación nacional con referencia a estos alumnos, lo que se convierte en una debilidad. Sin embargo, en estos últimos años, se ha modificado el carácter episódico del interés de las organizaciones sociales y puede observarse una participación más marcada del Sistema Educativo en algunos de los servicios de educación especial que se pretende proporcionar a los alumnos sobresalientes.

Las siguientes conclusiones corresponden a la mirada multirreferencial del trabajo, dando énfasis al capítulo titulado: Análisis e Interpretación de lo Datos, se presentan además las recomendaciones de cada una de ellas organizado de acuerdo a las Dimensiones institucional, políticas, curriculares y sociales organizadas en categorías de análisis finalizando con los alcances y limitaciones del trabajo.

• **La Integración Educativa y Atención a la Diversidad**

Los sujetos cuestionados opinaron que donde más influyen las decisiones tomadas, es en el plan de acción y el desarrollo de la práctica docente, así como en la organización y desarrollo de la escuela. En menor medida, en la solución de problemas de los alumnos, de los padres de familia, de los profesores y de la administración escolar. Por otra parte, los aspectos de la integración educativa que más se han favorecido como consecuencia del trabajo desde la perspectiva de los directores y los maestros de apoyo, son el enriquecimiento de la práctica docente, la actitud ante la discapacidad, la sobresaliencia y la vinculación con los padres. Además los participantes coinciden en otorgar un alto reconocimiento del valor de la atención a la diversidad.

Existen puntos de vista muy diferenciados respecto al reto que representan las metas programadas para el PNFEIE. Los sujetos entrevistados consideraron que eran pertinentes, pues la mayoría respondió que eran adecuadas. Sin embargo, en las entrevistas específicas a los equipos integrados por supervisores, directores, apoyos técnicos de zona y la Red de Integración Educativa hubo diferencias de opinión, pues en algunos casos expresaron que tenían condiciones para alcanzarlas sólo en algunas escuelas.

Pese a lo anterior, se puede afirmar que la integración educativa ha tenido una influencia positiva hacia el trabajo de las instituciones participantes, al verse favorecidas una serie de elementos del quehacer escolar, como son la organización para el trabajo académico institucional, el desarrollo de proyectos educativos, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la autonomía en la toma de decisiones de los maestros y de la institución, el mejoramiento de las relaciones entre educación regular y educación especial, la disposición de recursos educativos y equipos, las relaciones con los padres de familia y con la comunidad y las capacidades profesionales de los maestros.

Hay diferencias en los puntos de vista de los profesionales observados y entrevistados, que se pueden entender por el tipo de función que desempeña cada uno, por las exigencias que su labor demanda y por sus expectativas sobre la influencia que la integración educativa debería tener sobre el ámbito escolar. No obstante, se puede considerar que el balance que hacen del impacto de la integración educativa hacia el trabajo de la institución es significativo.

• **Necesidades Educativas Especiales**

Para llevar a cabo la PAAS se realizó la capacitación del personal en dos fases intensivas, en la cual participaron 80 directivos de educación especial y 21 maestros USAER lo que representa un avance de la meta establecida en las Reglas de Operación del PFEIE.

La revisión de los documentos del marco jurídico y legal posibilitaron el acopio de información para el tratamiento de esta categoría. Los datos obtenidos y analizados indican que existe un equilibrio en la apreciación de los profesionales consultados, en relación con la influencia favorable de la PAAS hacia los elementos que tienen mayor vinculación con la integración educativa, lo cual constituye una ventaja para generar las condiciones básicas que permiten impulsar las acciones necesarias en escuelas que integran a niños con necesidades educativas especiales

En relación con los elementos que más favorecen el proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, existen opiniones diferenciadas entre los participantes que tienen directamente la responsabilidad de la atención de los alumnos, por su parte los padres de familia y los alumnos opinaron que las actividades llevadas a cabo cumplieron sus expectativas además de reconocer en sus hijos sobresalientes características y necesidades educativas especiales que antes les parecían irrelevantes.

• **Formación y Capacitación Docente**

Con base en el análisis de estos datos, se puede apreciar que las opiniones de los sujetos participantes durante su capacitación mostraron interés en tener los elementos básicos del asunto. Es importante tener presente que la PAAS se desarrolló de distinta manera en los tres casos. Se analizaron las razones por las cuales el desarrollo de la PAAS fue influida por el contexto sociocultural donde se aplicó. Lo que fue común en este asunto que no es suficiente con un curso para abarcar la problemática inherente a los alumnos sobresalientes, tomando en cuenta los distintos planos teóricos y prácticos que la conforman, ya que existen determinados temas y problemas que requieren de un tratamiento más a fondo en la medida en que los van enfrentando en la práctica profesional los maestros integradores, los maestros de apoyo y los especialistas, función que le corresponde a los seminarios en su fase permanente.

El personal asistente a la capacitación manifestó recurrentemente, que lo que más aprecian de la experiencia de laborar en escuelas integradoras, ha sido la oportunidad de relacionarse de otra manera con sus compañeros y con el personal de educación especial. El trabajo colaborativo les ha permitido encontrar un canal por medio del cual proyectar sus preocupaciones, pero también sus ideas, sus inquietudes, sus propuestas de trabajo y tener metas comunes.

• **Sensibilidad pedagógica**

Los factores que determinan el proceso de integración del alumno sobresaliente con necesidades educativas especiales al aula regular son varios y su influencia es diferenciada, algunos favorecen más este proceso y otros lo limitan. A través de esta categoría que surgió como emergente se conoció cómo los principales protagonistas del proceso de integración, como son los maestros, el personal de educación especial y los padres de familia tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre lo que han realizado y los logros y fracasos que han obtenido en el trato a esta población escolar, de tal manera que pudieron ubicar sus fortalezas y debilidades, estableciendo ellos mismos las pautas a seguir para tener avances cada vez más significativos y trascendentes. La labor de sensibilización promovida y encauzada por el equipo estatal, los supervisores escolares, los directores de las escuelas y los directores de los servicios de educación especial, el tacto que ellos requirieron para llevar a cabo las acciones corresponde a la sensibilidad pedagógica que toda acción educativa necesita para lograr el éxito el siguiente gran paso es que sea extendida al personal de educación regular quienes tienen en su responsabilidad a estos alumnos.

• **Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente**

Los alumnos sobresalientes aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y al no tener un contexto educativo facilitador no tienen la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, de ahí la importancia de su oportuna y apropiada identificación.

Por los mitos y estereotipos que pesan sobre esta población escolar, los participantes en la PAAS consideraron urgente conocer en mayor profundidad las dificultades de integración del alumno sobresaliente. Por sus características de ser diferentes en sus estilos de aprendizaje, sensibles, dotados de una alta intuición que les permita comprender sus

emociones y los sentimientos de sus allegados sin necesidad de una mayor explicación. Sufren un déficit que es preciso detectar para tratarlos con eficacia, erradicar el conformismo para que no sea presa de ellos, muchas veces en el afán de estar dentro de la normalidad del aula pierden muchas de sus aptitudes.

Las opiniones coincidieron en apuntar que los alumnos sobresalientes son sujetos cuya inteligencia corre el riesgo de ahogarse, incluso de llegar a desaparecer.

Otro punto coincidente entre las opiniones respecto a las características que identifican a un alumno sobresaliente es que suelen manifestar disincronías en las áreas motriz, social y afectiva

• **Intervención Psicopedagógica en la PAAS**

La realización de las actividades de intervención en el aula constituyen la base de la estrategia general de la integración educativa para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos sobresalientes. Por esta razón, es necesario subrayar que los datos revisados aportan claros indicios de la existencia de algunas insuficiencias en relación con estos aspectos básicos del trabajo de intervención de los maestros regulares, los maestros de apoyo y los especialistas, que tienen que ser analizados más detenidamente y en consecuencia, los aspectos básicos de la intervención.

Los sujetos investigados tomaron en cuenta las dificultades del reto, las que se superaron, las que presentaron un mayor grado, así como las estrategias que establecieron para alcanzarlas. Las diferencias de opinión se pueden explicar por las condiciones de trabajo y los apoyos con los que contaron en cada servicio. También, por la experiencia acumulada en el campo de la integración educativa ya que son dos escuelas que han participado desde que dieron inicio las acciones de este Programa y la tercera que se incorporó posteriormente.

Las actividades que se llevaron a cabo en el aula con el alumno identificado, fueron valoradas positivamente por los directivos, los maestros de grupo, los maestros de apoyo y los especialistas, de manera muy similar en cuanto a su regularidad

5.2 Recomendaciones

Considerar los avances de los estados que han tenido experiencia en la atención de población de alumnos sobresalientes para llevar a cabo una legislación acorde con las características del mundo actual. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia son escolarizados en escuelas regulares y las decisiones que se tomen al respecto a este alumnado en el proyecto curricular formarán parte de las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

Las adecuaciones curriculares que se realicen para estos alumnos promoverán, en todo momento, el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria. La respuesta educativa podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del período de escolarización obligatoria, con la correspondiente adaptación individual del currículo.

Cuando se prevea la adopción de cualquiera de las medidas curriculares mencionadas se mantendrá informado a los padres o tutores legales del alumno, de los que se recabará su consentimiento por escrito.

• Integración Educativa y Atención a la Diversidad

La información sobre el PNFEIE se difunde principalmente mediante los Seminarios de Actualización, y en menor medida por otros medios, como son conferencias, contactos personales, comunicados o documentos, por lo que tendrían que diversificarse las opciones de difusión para lograr una mayor proyección del Programa. No se ofrece de la misma manera a los agentes educativos de educación, pues son los maestros integradores y el personal de educación especial quienes la reciben con mayor regularidad. Los directores y los maestros regulares, que no tiene niños integrados en sus aulas, la reciben ocasionalmente. Los padres de familia y los propios alumnos sólo la reciben a veces o nunca. Tendrá que revisarse la estrategia de información sobre el Programa para lograr que llegue a todos los involucrados en su desarrollo.

Dado que el desarrollo de la PAAS se constituyó en un espacio de diálogo, de acuerdos y de intercambio de experiencias, y que los resultados del trabajo que en ese ámbito se realizó han favorecido las acciones relacionadas con la práctica educativa en el contexto de las escuelas integradoras participantes, es recomendable que con mayor

decisión se consolide, se apoye y se asegure la regularidad de su funcionamiento en todas las escuelas que participan en el PNFEIE, particularmente en aquellas que se han distinguido como escuelas integradoras en el estado de Hidalgo.

Se debe seguir fomentando e incrementando una relación de trabajo entre los profesionales basada en la colaboración, ya que repercute positivamente en la labor del maestro y personal de educación especial, y, por ende se proyecta benéficamente hacia el niño integrado y todos los alumnos.

Se tiene que garantizar por distintos medios que el programa de actualización se traten temas relacionados con los alumnos sobresalientes y sus necesidades educativas especiales dado que constituye uno de los ejes principales para el desarrollo del Programa de Integración. Específicamente asegurar que la fase de los seminarios permanentes se realice de acuerdo con los objetivos para los que fueron diseñados, los contenidos que lo integran y la estrategia de trabajo empleada.

- Las necesidades de actualización de los directivos, maestros y personal de educación especial deben ser atendidas con la pertinencia y amplitud que sus preocupaciones expresan. Esta situación implica la búsqueda de alternativas eficaces para dar las respuestas adecuadas a los requerimientos de la práctica profesional de los responsables, asegurando la regularidad de los seminarios de actualización permanentes, enriqueciendo sus contenidos y diversificando las estrategias de trabajo. Es conveniente hacer un balance de las posibilidades y limitaciones de la propuesta de actualización vigente en el PNFEIE y su vinculación con la PAAS.

• Formación y Capacitación Docente

Por la importancia que tiene la actualización de maestros y directivos de la escuela regular y de los servicios de educación especial que participan dentro del PNFEIE, es muy conveniente analizar o revisar que el enfoque, las estrategias, los contenidos y las actividades de los cursos de actualización respondan a los requerimientos y necesidades de los maestros de la escuela regular y de los profesionales de la educación especial, considerando «l ámbito de su práctica profesional.

Es necesario revisar la manera en que son abordados algunos temas en la capacitación, específicamente lo referente a las estrategias que se emplean o a la suficiencia en el tratamiento de algunos temas que son fundamentales, como son los relacionados con la identificación y reconocimiento del alumno sobresaliente, el desarrollo de estrategias de atención, la planificación de acciones, el trabajo colegiado y el seguimiento de los alumnos sobresalientes con necesidades educativas especiales.

La relación del equipo asesor y diseñador de la PAAS con el personal de las escuelas y los servicios de USAER, así como con los directores de las escuelas y los directores de educación regular y de USAER son adecuadas, en la gran mayoría de las ocasiones. En menor medida esto no sucedió con los padres de familia, pues su contacto fue ocasional. Esta situación refleja que en las escuelas donde se llevó a cabo el presente estudio, la opinión hacia los asesores de la PAAS es favorable, lo que dio pauta para el establecimiento de compromisos entre este equipo y las escuelas y los servicios de educación especial, para la realización de las acciones que aseguren el desarrollo del programa de integración y el cumplimiento de las metas establecidas en un futuro inmediato. Los principales temas que los maestros de educación regular, los maestros de apoyo y especialistas señalaron como parte de sus necesidades de actualización son los siguientes: el conocimiento más profundo de las aptitudes sobresalientes, los procedimientos e instrumentos para la evaluación de sus necesidades educativas especiales, el manejo del currículo escolar y la aplicación de las adecuaciones curriculares, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos y la elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres así como con el contexto sociocultural.

• **Necesidades Educativas Especiales**

Cuestiones tales como la planificación conjunta de acciones para el alumno sobresaliente y el grupo, el interés y compromiso para atender sus necesidades educativas, la comunicación que establecen entre ellos y con los padres, así como la experiencia y la preparación con la que cuentan para apoyar el proceso de integración, varían entre un nivel de reconocimiento alto y uno medio, según el profesional que emite su juicio.

Necesario resulta revisar los criterios empleados para preseleccionar a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales ya que se requiere del uso de otros instrumentos formales como test exprofesos para llevar a cabo una mejor evaluación psicopedagógica.

Los datos obtenidos, sugieren que es necesario revisar y corregir los instrumentos de detección e identificación que se están aplicando en el desarrollo de los seminarios de actualización, así como la suficiencia en el tratamiento de algunos temas que son fundamentales para el desarrollo de la integración y la atención de las necesidades de los alumnos sobresalientes y sus necesidades educativas especiales.

• **Sensibilidad pedagógica**

Si bien el proceso de integración de los tres casos de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular ha sido exitoso en términos generales, es indispensable fortalecer algunos elementos del trabajo de integración, como son los relativos a la intervención de los maestros integradores y los maestros de apoyo, particularmente en cuanto a aspectos técnicos pedagógicos mas específicos para la atención de determinadas necesidades educativas, y también los relacionados con el trabajo hacia los padres de familia, entre los más importantes. Sea cual fuere el modelo o estrategia de atención que se seleccione, el personal tanto de educación especial como de educación regular deben estar involucrados en las etapas de planeación, educación regular y educación especial deberán trabajar en conjunto para desarrollar, instrumentar y evaluar las acciones que se planeen.

La función de los maestros entonces, consistirá en crear a través de su tacto pedagógico un entorno de aprendizaje seguro y estimulante, y ayudar a los alumnos a alcanzar un equilibrio entre las actividades, el maestro será entonces un facilitador y no un proveedor de información, deberá tener el deseo de enseñar a los alumnos para que sean aún más sobresalientes. Las recomendaciones del perfil de un maestro que atiendan alumnos sobresalientes emergió de entre los propios participantes de las PAAS entre ellos recordemos propusieron rasgos cognitivos, afectivos y sociales, es decir, que sea un docente que comprenda y respete a sus alumnos, que los aliente a establecer y alcanzar metas elevadas, que investigue con sus alumnos, los respeta, responsable, eficiente e inteligente.

• Identificación y Reconocimiento del Alumno Sobresaliente

Un programa educativo depende en gran medida del profesorado, como ya hemos comentado, los profesores sin una preparación (formación inicial y permanente), a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos, mientras que los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes sobresalientes se constata que la actitud hacia esos alumnos, se modifica favorablemente conforme su conocimiento aumenta.

Es importante, por lo tanto, seguir trabajando en el campo de la sensibilización y formación no sólo de las personas que trabajan en la educación primaria sino también de los profesionales de atención temprana, educación inicial y preescolar, los cuales tienen un lugar estratégico de cara a la identificación de los alumnos sobresalientes.

En la sociedad en general y especialmente en el contexto escolar se debe empezar a cambiar la idea que se tiene sobre los alumnos sobresalientes. En los datos obtenidos mediante las observaciones encontramos que los participantes piensan de acuerdo a su cultura escolar que sigue estereotipado el concepto que se tiene del sobresaliente como un niño que lo sabe todo. Todavía queda mucho camino por recorrer y éste puede ser muy duro y tortuoso para los niños/as si no se llevan a la práctica estas medidas en las escuelas.

• Intervención Psicopedagógica en la PAAS

Es recomendable definir una política y un plan de acción que permita un mayor acercamiento con las instancias correspondientes como Universidades, Organizaciones no Gubernamentales, Organismos Gubernamentales, a fin de establecer acuerdos que repercutan favorablemente en el desarrollo de la PAAS. En este sentido, cobra especial importancia la información que se difunda respecto a la propuesta y los procedimientos.

Bibliografía

- Acereda, E. A. (2002). *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Agelet, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. España: Editorial GRAO.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Albercombie, M. L. J. (1979). *Aims and Techniques of Group Teaching*. Surrey. Guilford. 4 Thed. Society for Research into Higher Education.
- Alcudia, R., M. del Carmen, p. Gavilán, J. Gimeno sacristán, N. Giné, F. López Rodríguez, Ma. José Montón, C. Pérez Pérez, N. Sanmartí, F. Sentís, V. Tirado y A. Ma. Viera. (2002). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Aldamiz, Ma. Del Mar, J, Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M.Masip, E. Muñoz, C. Notó, A. Ortega, M. Ribera, y A. Rigor. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: Editorial GRAO.
- Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso J. A., Renzulli, J. Y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. España: Editorial EOS.
- Ángulo, J. Félix y Blanco N. (Coordinadores). (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Mara-cena, España: Aljibe.
- APA. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Asociativa*. Tr. Chavez, M. (et. Al.) México: Editorial el Manual Moderno.
- Arrés, M. L. (Coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO: Colegio de México.
- Artiles, H. C, Álvarez M. J., y Jiménez G. J. E. *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la comunidad Autónoma de Caracas. Génesis y desarrollo en el primer año*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Gobierno de Caracas. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Bartolomé, R. (1983). *Pedagogía Diferencial: aproximación a una ciencia*. Barcelona. Depto. De Pedagogía Experimental Terapéutico y Orientación de la Universidad de Barcelona.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.

- Beltrán, J. y Pérez, L. (1993). *10 palabras claves en superdotados (137-168)*. España: Estella, Verbo Divino.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Editorial Praxis.
- Benito, M. Y. (coord.). (1999). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumno superdotados*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Bertely, B. M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, V. M. C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. España: Educación Primaria, CISS PRAXIS.
- Borsani, M. J. (2003). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P y Passeron, C. J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laila.
- Brennan, W. (1988). *El currículum para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruer, J. T. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México-España Barcelona: SEP-Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- Buendía, E. L., Culas, B. P. y Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Me Graw Hill.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación Educativa. Escuela básica*. México-España. España: SEP-Cooperación Española, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- Castells, M., Ramón Flecha, Paulo Freiré, Henry Giroux, Donald Macedo y Paul Willis.(1997). *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, R. M., Pérez, H. S. y Suárez O. R. (2002). *Propuesta de Intervención Psicopedagógica para Alumnos Sobresalientes*. Pachuca. Departamento de Educación Especial. IHE.
- Castro, O. L. (2001) "El desarrollo de un comportamiento inteligente. Una necesidad educativa especial en el proceso de enseñanza". PL 48-52 En "Varuna" revista científico-metodología Director Lie. Alfredo Díaz Fuentes; No. 3>21 (EneTO-5\mio): Editorial Pueblo y Educación.
- Clark, B. *Growing up gifted*. 6th ed. Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall.
- Clark, B. *What we know about our bram: a guide to optimizing learning*
- Contreras, D. J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal: Ediciones Madrid.

- Colangelo, N., Davis, y Gary, A. (2002). *Handbook on gifted education*. Massachusetts: Third Edition.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (1999). *Introducción a las técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España: Morata.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Editorial Herder.
- Cortés, R. (1997). "Historia potencia Presentaba en el tercer Encuentro de Educación para el Talento". La paz, Baja California, B.C.S.
- Cropley, A. (1982). *Kreativtät und Erziehung*. Ernest Reinhard, V. Münches. Basel.
- Cuomo, N. (1992). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje y dificultades de enseñanza?* Madrid. Visor.
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la innovación*. España: Paidós.
- Darling. H. L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México: SEP.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Editorial Ariel.
- De la Orden, A. (1985). *Pedagogía diferencias en diccionario enciclopédico de la educación*. Madrid: Diagonal- Santillana. (Sánchez, S. Dir. P.p. 1566-1569).
- De la Torre, S. (Coord.) (1998). *Como innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. España: Editorial Escuela Española.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fabra, M. Li.(1978). *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Ferrandiz, G. C. (2000). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar Tesis de Licenciatura*. España: Universidad de Mural.
- Ferreiro, G. R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Flecha, R. (1992). "Las nuevas desigualdades educativas". Universidad de Barcelona, UNAM, II Coloquio Internacional: vitae y Siglo XXI. (1997). "La Cultura" Organizado por el Centro de Estudios Sobre la Universidad. En: Castells, et. al. *Nuevas perspectivas críticas en*

educación. Barcelona: Paidós.

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in school*. London: Kogan Page.

Foster, M. J. (1994). *Desarrollo del espíritu creativo del niño*. México: Publicaciones Cultura.

Frasier, M. M. y Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential*. Storrs, Ct. E.E. U.U. Monografías de Investigación No. 94112 National Research Center of The Gifted and Talented.

Freeman, J. (1985). *Los niños superdotados. Aspectos Pedagógicos y Psicológicos*. Madrid: Santillana.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers Collage Press.

Fullan, M. y Hargreaves A. (2000). *La escuela que queremos .Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.

Gadner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían de comprender*. España: Paidós.

Galbraith, J. (1983). *The gifted kids Survival Guide*. Miniápolis (USA): Free Spirit.

García, H. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

García, P. C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: EUB.

García, Y. J., Muñoz G. C, Ortiz, C, Pablo, C, y Lázaro, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.* Madrid: CEPE, S.A.

Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México - España Barcelona: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Gardner, H. (1998). *Educación artística y desarrollo humano*. México: Paidós.

Gardner, H. (1999). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestras propias excepcionalidades*. Barcelona: Kairós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberán comprender*. España: Paidós.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* España: Paidós.
- Gardner, H., Dand H. F. y Krecheusky M. (2000). *El proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Tomo 1. Madrid: Morata.
- Gardner. H. (1997). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestras propias excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Genovard, C y Castelló, A. (1990). *El limite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990); Beltrán y Pérez (1993). *Modelos y estrategias de identificación del superdotado*. En Prieto, S. D. *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado. Educación para la diversidad*, p. 37. España: Aljibe.
- Gimeno, J. (L998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.*, Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (2000). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas" en Alcudia, R. et. al. *Atención a la diversidad. Claves par la innovación educativa*. España: GRAO, p. 1-34.
- Gimeno, S. J. (2000). La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado. "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". Alcudia, R. Et. AL. *Atención a la Diversidad. Claves para la Innovación Educativa*. España. Editorial: Laboratorio
- Gimeno, S. J. (2002). *"La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas"*. España: Universidad de Valencia.
- Gimeno, S. J. y Pérez. G. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno, S. y Pérez, G. A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo. La revolución de la creatividad y como aplicarla a todas las actividades humanas*. Argentina: Vergara Editorial.
- Gómez, D. G. (1992). *Rasgos del alumno eficiencia docente y éxito escolar*: Editorial La Muralla.
- Gómez - Palacios, Margarita (2002). *La educación especial Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: FCE.
- González E. (Coord.) (1999). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

- González, R. J. Feo. (2003). *Niños Superdotados ¿Ser muy listos es un problema?*. España: Edimat Libros.
- González, S. B. (1996). *Cultura y tercer mundo*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Goriat, A. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque Psicodinámico y teórico*. Barcelona. Editorial Herder.
- Grau, S. (1995). *La formación de los profesores de primaria con alumnos superdotados. Tesis doctoral*. España. Universidad de Murcia. Microfiche: Servicios Publicaciones.
- Graves, D. H. (1992). *"Portafolios: Keep a good idea growing"*. Portraits, Portsmouth. Hernemann. I. Graves, D. H. Sustain, B.S. (eds.): Portafolio.
- Guidens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona. Serie profesores de Apoyo: Paidós.
- Hargreaves A., Earl L. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: SEP/Octaedro.
- Heredia, M. I. (1998). *Informe de Actividades, correspondientes al ciclo 1998-1989, proyecto CAS*. Chihuahua: División de Educación Especial.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Hutchinson, M. y Young, C. (1970). *La educación de niños y jóvenes sobresalientes. Desde la escuela primaria hasta la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulan. R. N. y Martínez G. A. (Coordinadores) (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona, España: Aljibe.
- In'am, Al M. (Jordania). (1997). "La excelencia en la educación: hay que invertir en el talento". *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO Págs. 221 -226.
- Investigación en la escuela # 26. (1995). *La cultura en la escuela y la cultura de la escuela*. Sevilla, España: Diada Editora.
- Jiménez, F. M. (Coordinadora) (1998). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: DYKINSON.
- Jiménez. F. C. (1997). "Educación de los alumnos más dotados". *Revista de investigaciones Educativas*. Vol. 15, núm. 2, España, p. 217-234.
- Joint, Committee On Standards for Educational Evaluation. (1999). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

Justo, S. L. (1999). *"La creatividad y el insight: Variables en la identificación de alumnos con altas capacidades"*. Comunidad Educativa, num. 260, España, p: 34-37.

Kasuga, L., Gutiérrez, C. y Hinojosa, M. J. D. (2001). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. Grupo Editorial Tomo.

Kornhauser, A. "Suscitar la ocasión". México. *La educación encierra un tesoro*. Jacques Delors (Coordinador) UNESCO,

Lobato, Q. X. (2001). *Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.

Lobato, Q. X. (2001). *Diversidad y educación. Taller de fortalecimiento: Cuaderno de actividades*. México: Paidós.

López, C. M. A. (2002). *Estudio, mito y realidad del niño superdotado*. México: Trillas.

López, M. M. (1990). *La integración escolar otra cultura*. Málaga. Puerta nueva. Consejería de Educación.

López, Y. J. (1995). "La cultura de la institución escolar". *Investigación en la escuela*. Sevilla: Diada Editora.

Lucarelli, E. A. y Correa, J. E. (1994). *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. México: Santillana.

Madure Stuart y Peter Davies (Comps.) (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Sevilla: Gedisa.

Maker, C. J. y Orzechowski, H. D. (eds.) (1989): "Critical issues in gifted education", Vol. II: *Defensible programs for cultural and ethnic minorities*. Austin: PRO - ED.

Manen. M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.

McLaren, P. (2001). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestor educativo*. México: Siglo XXI.

Mejía, S. D. y Salgado, P. S. (2000). *"Educación Especial"*. México: Dirección de Educación Especial. Num. 1.

Monks, F. J. (1999). "Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados", en Y. Benito (Dir.). *Intervención e investigación Psicoeducativa en alumnos superdotados*. P.p. 139-152. Salamanca: Amarú Ediciones.

Morelock, M. J. y Feldman, D. H. (1993). "Prodigies and savants: What they have to tell us about giftedness and human cognition". Séller, K. A., Monks F. J. y Passow H. A. (eds.). *international Handbook of research and development of giftedness and talent*. Pp.

161-181. Oxford: Pergamon Press.

Moreno, O. T. (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: Un estudio Etnográfico*. Universidad de Murcia España: Tesis Doctoral.

Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.

Morin, E., Roger, C. E. y Domingo, M. R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.

Nanzhao Z. (1997). *Las interacciones entre la educación y la cultura con miras al desarrollo económico y humano: un punto de vista asiático*. China. La educación encierra un tesoro (UNESCO) Jacques Delors, México No. Págs. 273-282.

Neimeyer G. J. (Compilador) (1996). *Evaluación constructivista*. España: Paidós.

Nevo, D. (1997) *La evaluación basada en el centro. Un dialogo para la mejora educativa*. España: Ediciones Mensajero.

Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: FCE.

Notó, B.C. (2000). "Los soportes en el aula". Aldámiz, M. del M. et. Al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: GRAO.

OCDE. (1999). *Inclusive Education at work*. París: Centre Educational Research and Innovation.

Organización para la Cooperación y del Desarrollo económicos. (2003). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención temprana*. México: FCE.

Peña, del A. A. M. (2000). "La formación del profesor de alumnos bien dotado". España. *Aula Abierta*, num. 76, Mes: Diciembre, p. 15-28.

Peralta, J. T. y F & Reparas, C. (1997). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona, España: EUNSA.

Peralta, J. T. y F & Reparas, C. (1998). *La super dotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona, España: Ediciones Universitarias de Navarra, S.A.

Pérez, de C. J. ET AL. (1996). *Nuestra Diversidad Creativa Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO

- Pérez, G. A. I. (1995). "La escuela encrucijada de culturas". Investigaciones en la escuela, num. 26: Sevilla. Diada Editora.
- Pérez, L. y Et. AL. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotados, familias y escuela*. Madrid: CCS.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca. Ministerio de educación y cultura: Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2001). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, Familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS.
- Perrenoud, P. H. (1996). *La construcción del éxito escolar y el fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Perrenoud., P. H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacer un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Plomin, R. y Thompson, L. A. (1995). The genetics basis of complex human behaviours. Bock, G. R. y Ackrill (eds.). *The origins and development of high ability*. pp. 76-79. Wiley, Nueva York.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Separata.
- Prieto, D. y Castejón, L. J. (eds.) (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Edición Aljibe.
- Prieto, S. M. D. (Coordinadora). (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Maracena, Granada: Ediciones Aljibe Colección: Educación para la diversidad.
- Puigdemívol, I. (2000). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. España: GRAO.
- Radford, J. (1999). *Child prodigies and exceptional early achievement*. Harvester, Londres.
- Renzulli, J.S. y Reis S. M. (1985). *Schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield CT. EE.UU: Creative Learning Press. USA
- Renzulli J. S. y Reis, S. M. (2003). *The complete Triad Trainers Inservice Manual*. Creative Learning Press, University at Connecticut, USA: Inc. Mansfield Center.
- Renzulli, J.S. (1997). *The School wide Enrichment. Model How to guide for educational excellence*. Mansfield CT. EE.UU: Creative Learning Press. (2ª ed.)
- Rockwell, E. (Coord.) (1997). *La escuela cotidiana* México: FCE

- Rubio, M. P. (2003). *El programa de atención al alumno sobresaliente: 10 años de trabajo en Chihuahua*. Comunicación Internet.
- Sánchez, M. E. (2002). *Superdotados y Talentosos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, P. A., y Tones, G. J. (1997). *Educación especial: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, P. A. y Torres, G. J. (1997). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Santos, G. M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, G. M. A. (1996). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, G. M. A. (1997). *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Archiduna, España: Ediciones Aljibe.
- Santos, G. M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, G. M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santruck J. W. (2002) *Psicología de la educación*. México: Me. Graw - Hill.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*: México: OEA/SEP.
- Schlichter, C. I. y Palmer, R. W. (2004). *Thinking Smart A Primer of the talents unlimited model*. USA: The Journal of Creative Behavior.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México, D. F.: SEP.
- SEP, Dirección General de Educación Especial (1991). *Reunión Nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa*. México. Dirección General de Educación Especial (documento interno).
- SEP, (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP
- SEP. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: Edit Populibro.
- SEP (1994). *"Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación"*. México. Cuadernos de Integración Educativa No. 2. D.E.E.
- SEP (1994). *Cuadernos de Investigación Educativa*, México: SEP

SEP, (1993). *La atención del alumno con aptitudes sobresalientes tiene su antecedente en la Ley General de Educación en su Capítulo VI, Sección I, Artículo 41*. México. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación

SEP, (1995). *Acuerdo No. 200. Normas de Evaluación de Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*. México: SEP.

SEP, Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. (1995). *"Integración Educativa"*. México-España. Ciclo Escolar 2001-2002.

SEP, (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000*. Poder Ejecutivo Federal. México: SEP.

SEP, (1997). *Manual de Funciones del personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Pachuca, Hgo. Manual del Director del plantel de Educación Especial y Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (SEP, SSEDF, 1997).

SEP-SNTE. (1997). *"Resolutivos", en: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Nacional Huatulco, México.

SEP (1999). *Programa Hidalguense de Integración Educativa*. Pachuca, Hgo: SEPH/ IHE.

SEP (1999). *"Proyecto General para Educación Especial en México"*. México D.F.: Cuadernos integración Educativa No. 1. D.E.E.

SEP/ SNTE. (1999). *"Puntaje Adicional para aprovechamiento escolar"*. Primera vertiente. México: Material mimeografiado.

SEP (1999). *Manual de funciones del personal de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular CUSAER*. Hidalgo: IHE/Departamento de Educación Especial.

SEP (2000). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. México, D. F.

SEP, (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP / Cooperación Española.

SEP (2000). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos uno a cinco. Relación con padres y madres*. México—España Cooperación Española México. SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*. México: Poder Ejecutivo.

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa*. México: Poder Ejecutivo

SEP (2003). *Antología de textos "Curso de discapacidades, autismo y sobresaliencia"*. Pachuca, Hgo.: IHE, SEPH/DEE.

SEP (2003). *"Memorias Primera Reunión Nacional" Proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP / Programa Nacional de Fortalecimiento / Educación Especial, Integración Educativa.

SEP (2004). *Programa Hidalguense de Integración Educativa*. Pachuca, Hgo: SEPH/ IHE.

SEP/Cooperación Española (1999). *La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP/Cooperación Española.

SEPH (1998). *Curso de actualización. Enfoque actual de la Educación Especial*. Instituto hidalguense de Educación. Pachuca, Hgo.: Departamento de Educación Especial.

SEP-SNTE (1997). "Conferencia Nacional". *Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales*. Huatulco, México.

SNTE, (1994). *Diez Propuestas para asegurar la calidad de la Educación Pública*. México, D. F.

Sheifele, M. (1969). *El niño sobredotado en la escuela común*. Buenos Aires: Paidós

Shores, E. F. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y Primaria*. España: Grao.

Shores, F. E. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. España: GRAO.

Silva y Ortiz, M. T. A. (1995). *El niño superdotado. ¿Cómo orientarlo? Consejos prácticos para padres y maestros*. México: Edamex.

Singh, K. (1997). "Educar para la sociedad global". India. La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO. México No. Págs. 257-259.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación*. Madrid: Morata.

Smith, N. y Tsimpli, I. M. (1998). *The mind of savant: language. learning and modularity*. Blackwell, Oxford.

Stainback y Stainback. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependence integrated education*. Baltimore: Brookes.

Stainback, S y Stainback, W. (2001). *Aulas exclusivas. Un nuevo modo de enfocar el currículo*. España: Marcea.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stanley, J. C. (1997). "Varieties of giftedness. Invited Address", *Annual Meeting of the American educational research Association*. San Francisco.
- Stenhouse, L. (1991), *Investigación y Desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sternberg J. y Spear -Swirling, L. (1996). *Enseñar a pensar*. España: Aula XXI / Santillana.
- Sternberg R. J. y Spearswerling L. (1996). *Enseñar a pensar*. España: Aula XXI / Santillana.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Nature of Creativity, Contemporary Psychological*, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Salter, W. (1989). "Concepciones de la inteligencia" en; *Inteligencia Humana*, I. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. y Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claro para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. España: Paidós.
- Taylor, S. J. y Buydan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Torres, S. J. (1991). *El curriculum oculto*. España: Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: SEP/FCE.
- UNESCO. (1990). "*Declaración Mundial Sobre Educación para todos: -Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*". Jomtién, Tailandia. SEP/SNTE
- UNESCO (1993). "*Hacia escuelas eficaces para todos*". En conjunto cié materiales para la formación de maestros, necesidades especiales en el aula. París, Francia: SEP/SNTE
- UNESCO. (1993). "*Necesidades Especiales: Definiciones y respuestas*" en conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades Educativas Especiales en el aula. Paris, Francia: SEP/SNTE.
- UNESCO (1994). "*Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*". Salamanca. España. UNESCO
- Viñao. A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. España: Morata.
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wang, M. C. (2001). *Atención ala diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, M. (1978). *Warnock report. Whitepaper*. London: ESRC.

Warnock, H. M. (1978). *Special Education needs. Perort of Committee of Engining into the Education of Handicapped Children and young people*. London: HMSO.

Weiss, C. H. (1992). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.

Whitmore, J.R. (1998). "*Nuevos retos a los métodos de identificación habituales en, Freeman, J.(dir.). Los niños superdotados y pedagógicos*". Madrid. Santillana. (Original en ingles 1985).

Winner, E. (1996). *Gifted Myths and realities*. Nueva York. Basic Books.

Winner, E. Y Martino G. (1993). *Giftedness in the visual arts and music*. En Séller, K. A., Monks F. J. y Passow H. A. (eds.). *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Pp. 253-281. Oxford: Pergamon Press.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Woods, P. (S/F). *Experiencias criticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Zavala, B. M. A. (2004). *La detección de alumnos CAS - Superdotados en las escuelas primarias*. Ags.: Tesis doctoral. Inédita.

Zavala, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zúñiga, R. M. (2000). "*El Pensamiento creativo en el programa de Educación Especial; Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)*". Pachuca, Hgo. Tesis de Maestría en Pedagogía, Escuela Normal Superior de Hidalgo, inédita.

Revistas Nacionales

Autor colectivo, (1990). "Cartas a una profesora. Alumnos de Barbiana". México. *Editorial Letras*, 63.

(2003). Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos: conclusiones de un congreso. Asociación Aragonesa de psicopedagogía.

Anadón, C. R. (2000). La formación profesional de los docentes mediante la potenciación del pensamiento crítico". México. *Ethos Educativo*. Num. 23. Mes: Agosto., 64-77.

BAG. O. R. (2001). "Contacto para la creatividad: un enfoque alternativo para la formación de maestros y estudiantes". México. Washington, D.C. USA. LASA, XXIII Internacional Congreso.

Bourdieu, F. (1987). "Los tres Estados del Capital Cultural". México. (Traducción Monique Landesmann) Sociología, núm. 2, Otoño, p. 10-23.

Bracho T. (2000). "*Capital Cultural: Impacto en el Rezaga Educativo*". México Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México Vol. XX No. 2 Págs. 13-46

Díaz, I. J. (1999). "Perfil del Profesor Creativo". México. Revista Mexicana de Pedagogía (suplemento didáctico) No. 37 Mes: VIII Págs. I - IV.

Ducoing, W. P. y Segal, L. M. (Coordinadora). (1996). "Sujetos de la educación y formación docentes". *Grupo Ideograma*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Echeverría, E. (1992). "La investigación y la enseñanza del pensamiento crítico". México. *Replones* Vol. 8 No. 23 Mes: Ago-Nov Págs. 13-17.

Farley, C. M. (1986). "La naturaleza del pensamiento creativo" México *DIDAC* No. 9 Mes: Otoño Págs. 11-14.

Gelman, - M. (2000). "Todos somos potenciales creadores". México. *Jugando con clase* Mes: Mayo - Jun Págs. 8.

Hallan, S. y Ireson .J.(2000). "Pedagogía en escuelas secundarias". México. *Educación 2001* No. 83 Mes: Abril Págs. 16-32.

Hallan. S. y Ireson. J. (Traducción Ramón Cota meza). (2002). "Pedagogía en Escuelas Secundarias". México. *Educación 2001* No. 83 Mes: Abril Págs. 16-32.

Jiménez F. C. (1996). "Diagnóstico de los alumnos más dotados". España. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 54, núm. 205 mes: Septiembre año: 1996, p. 425-450

LASA (2001)."Contacto para la creatividad: Un enfoque alternativo para la formación de maestros y estudiantes". Ponencia. *XXIII Internacional Congreso*, Washington, D.C. USA., México

- Lobato, G. N. L. (1995). "Programa de Atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes". México. *Didacta Núm. 5*, Mes4 Marzo-Mayo, p. 38-44.
- López, C. J. M. (1995). "Ciencias eficiencias o conciencias. El desarrollo del pensamiento crítico t creativo en la educación". México. *Extensiones*. Vol.2 No. 2 Mes: S/F Págs. 53 - 56.
- Mitjáns, A. (1996). "Creatividad en la educación especial". México. *Siglo XX Perspectivas de la educación desde América Latina* No. 5 Mes: Sept - Dic Págs. 27-43.
- Moreno, A. R. (1990). "El desarrollo de la inteligencia y la creatividad del ser humano". México. *Revista Mexicana de Pedagogía* No. 1 Mes: 2 Págs. 54 - 58.
- Naranjo, S. C. (2000). "*Investigación y creatividad, como implantar un taller de creatividad*". México. Investigación y Creatividad. I.P.N. Págs. 17-25.
- Pérez, de C. J. (1996). "Creatividad y emporamiento". México. *Nuestra Diversidad Creativa*. UNESCO Págs. 93-121.
- Penagos, J. C. y Aluni, R. (2002). "Creatividad una aproximación". México. *Revista de Psicología*. Edición Especial, p. 3-10.
- Plaza, G. D. (1999). "Identificación y Valores de Alumnos de Altas Capacidades". *España. Comunidades Educativas*, núm. 250, Mes: Mayo; p. 28-32.
- Portilla, C. y Rugarcía, A. (1993). "El pensamiento crítico y creativo y la Educación Superior". México. *Magistrales*, Vol. 2 No. 4 Mes: Ene-Jun Págs. 15-23.
- Primero, R. L. E. (2000). "Tesis básicas de la pedagogía de lo cotidiano". México, *Correo del Maestro* No. 53 Mes: Octubre Págs. 38-46.
- Ramírez, J. A. (1992). "El pensamiento crítico, un nuevo paradigma educativo". México. *Revistas CONAFE: Educación y Cultura* No. 6 Mes: Abril-Jun Págs. 10-17.
- Ramos, C. M. (1999). "Contribución de la creatividad en la formación de docentes". México. Secretaria de Educación, *Nueva Época* No. 10 Mes: Jul-Sep. Págs. 19-24.
- Ruiz, C. E. y Rodríguez, D. P. (2000). "Educación, enseñanza y creatividad en el aula". *Revista Mexicana de Pedagogía* No. 54 Págs.3 - 8.
- Sáenz, J. (2001). "Avances recientes en la educación y atención a los alumnos sobresalientes en México". Artículo publicado en la revista "World Gifted Publication de la World Council for Gifted and Talented Children, Vol. 20 No. 1
- Schmelkes, S. (2000). "Diversidad, integración y transformación educativa". *Revista Educativa*. Num. 14,p.5-8.
- Zeromski, A. (1996). "El cultivo de la creatividad en la Universidad". México. Texto: *Reencuentro* No. 17 Mes: Dic. Págs. 35-39.

Revistas Internacionales

A. Vivas D. (1994). "Análisis de la relaciones entre variables de pensamiento Creativo, apresto cognoscitivo y nivel intelectual en niños de preescolar". Venezuela. *Revista Educación y Ciencias Humanas* Vol. 2 No. 3 Mes: Jul-Dic Págs. 89-111.

Arnaiz, P. "10 años de Integración en España: análisis de la realidad". *Revista de Innovación*. Universidad de Murcia. España. Facultad de Educación. P. 15-27.

Arnaiz, S. P. (1996). "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero* 27(2) No. 164 Pp. 25-34.

Arias, V. L. (1999). "*Mitos y realidades de los alumnos superdotados*". España. Comunidad Educativa, Núm. 260, Mes: Mayo, p. 24-26.

Bárcena, E. A. (1999). "Alumnos de sobre dotación intelectual. Análisis del Desarrollo Legal". España. *Comunidad Educativa*, num. 260, Mes: Mayo, p. 14-19.

Bathory, Z. y Joo, A.(1988). "El problema de la educación de los alumnos superdotados en Hungría". *Perspectivas*, revista trimestral de educación, vol. 18, núm. 1, mes: enero-marzo, p. 11-25. Francia.

Beuchat, C. (1998). "Crear Sandwiches: una oportunidad para el pensamiento creativo". Chile. *Revista de Pedagogía*, (Pontificia universidad Católica de Chile). No. 405 Mes: Ago-Sep Págs. 211-214.

De Prado, D. (1999). "Creatividad e Investigación Cualitativa y Cuantitativa. *Estudios empíricos* Universidad de Santiago de Compostela". España.

Díaz, M. A. E. (1999). "El pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias". Colombia. Cuadernos Pedagógicos No. 10 Mes: Dic. Págs. 43-51.

Fuguet, A. (1998). "La creatividad dentro de los conceptos de curriculum comprehensivo y la cuarta generación de evaluación". Venezuela. *Colecciones Rev. Del Centro de Investigaciones. Educación y Asesoría Profesional*. No. 5, Págs. 39-45.

González, F. Ma. del P. (1996). "¿Es el nivel cultural un factor determinado en la capacidad de imagen, creadora e inteligencia?". España *Estudios Pedagógicos*. No. 22 Págs. 45 - 52.

Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G. y Sloboda, J. A. (1997). *Are there early sings of musical ability?: Psychology of music*, 23, pp. 162 - 176.

Izquierda, M. A. (1991). "Modelos de superdotación". *Revista de Ciencias de la Educación*, no. 146. P.p. 123-150.

Jiménez, F. C. (2001). "Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19, Num. 1, p. 7-35.

- Jiménez, F. C. "Educación de los alumnos más dotados". España. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, núm. 2, p. 217-234.
- Jiménez, F. C. (1996). "Diagnóstico de los alumnos más dotados". España. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 54, Núm. 205, Mes: Septiembre-Diciembre, p.425-450.
- Jiménez, F. C. (1997). "Educación de los alumnos más dotados". España. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, núm. 2, p. 217-234.
- Jiménez, F. C. y Álvarez, G. B. (1997). "Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar ¡insatisfactorio". España, *Revista de Educación*, Núm. 313, Mes: Mayo-Agosto, p. 279-295.
- Labarrer, S. A. (1996). "Inteligencia y creatividad en la escuela". Cuba. *Educación*, No. 88 Págs. 20-25.
- Martínez, M y Castigliune F. (1998). "Objetivos e intervención en el superdotado: la dificultad de un abordaje integrador". *Actas del congreso internacional de supedotación. Problemática socioeducativa*. Portugal. Fundacao Calouste Gulpenkian, Págs. 496 - 503 y Págs. 514 - 522.
- Moreno, A. J. A. ó González, C. F. (1991). Evolución de la creatividad dentro del Cielo Medio de la EGB. España. *Revista Complutense de Educación* Vol. 2 No. 2 Págs. 245 - 256.
- Mulhern, J. D. Y Ward, M. (1983). "A collaborative program for developeng teacher of gifted and talented students". U.S.A. *Gifted Child Quarterly* P.p. 27, 4, 152-156.
- Peña, del A. A. M. (2000). La formación del profesor de alumnos bien dotados. España. *Aula Abierta*, num. 76, Mes: Diciembre, p. 15-28.
- Plaza, G. D. (T999). "Identificación y valoración de alumnos de altas capacidades". España. *Comunidad Educativa*, Núm 260, Mes: Mayo: p.28-32.
- Rendón, U. M. A. (1999). "La creatividad, análisis histórico, teórico y pedagógico". Colombia. *Cuaderno pedagógico* No. 10 Págs.25-40.
- Resúmenes de un Coloquio (varios). (1996). "Ser uno mismo (hablando sobre creatividad)". Cuba *Educación* No. 88 Págs. 2-9.
- Rodríguez, M. - García, M. (2000). "El Enfoque Crítico - Reflexión en la Educación". Cuba. *Educación*. No. 99 Mes: En abril Págs. 8-11.
- Rudensine, N.(1999). "The presidential report, 1993-1995" Cambridge, Massachussets. Harvard University, p. 93 en Charlies, W. W. "*Excelencia y diversidad en la educación*", p. 558, perspectivas. *Revista Trimestral e Educación Comparada*, Vol. 29, 4, 8112.
- Saldívar, M. Z. (1997). "Piaget: entre el conocimiento y la creatividad". Chile. *Revista de Pedagogía* No. 394 Págs. 143 -146.

Salvador, J. L. (1999). "La creatividad y el insight: variables en la identificación de alumnos con altas capacidades". España. *Comunidad Educativa*, Núm. 260, Mes: Mayo, p. 34-37.

Solar, R. M. I. (1997). "Evaluación de la creatividad: estudios cualitativos sobre un contexto de aprendizaje" Chile. *Paideia* No. 23 Págs. 59-69.

Touron, J., Peralta, F. y Reparaz, C. (1996). "La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados". España. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 54, Núm. 203, Mes, Enero-Abril, p. 5-39.

Vázquez, A. A. y Manassero, M. Ma. A. (1992). "Identificación de alumnos superdotados en bachillerato: una descripción longitudinal". España. *Revista de Ciencias de la Educación*, Núm. 149, Mes: Enero-Marzo, p. 7-27.

Wedell, K. (1981). *Concepts of special educational needs*. In *Education Today*. 31, P.P. 3-9.

Bibliotecas

Biblioteca Central de la UAEH
Biblioteca de CEDICSHU
Biblioteca del ITEMS, Hgo.
Biblioteca UPN, Unidad Hgo.
Biblioteca del Centro de Maestros. SEP, Hgo.
Biblioteca General Del Estado del Hidalgo
Biblioteca del CESUM, UNAM, México D.F.
Biblioteca del CREN "Benito Juárez", Pachuca, Hgo.
Biblioteca del PRONAP, Unidad Hgo.
Biblioteca del TESIUNAM, México D.F.

Páginas de Internet

El estudio de conocimientos sobre creatividad en educación se constituye en base al acopio y sistematización de información recabada en consultas realizadas en las páginas de Internet, algunas de ellas:

www.micat

www.gente.pue.udlap.mx/raluni/cmditins.html

www.elibrary.com

www.inspiration.com

<http://homepage.mac.com/penagoscorzo>

<http://www.mapasmentales>

<http://unam.mx/cesu/iresied.ht>

renuli@mail.udlap.mx

penagoscorzo@mac.com

<http://www.mind-mp.com>

<http://www.brainstorming.co.uk>

<http://www.athens.net/merrybeing/C/cc.htm>

<http://www.creativesamples>

<http://www.synectics.orac.net.au>

<http://www.upiita.ipn.mx/bionica/indexbio>

<http://www.Inculsar>

<http://www.delfos>

<http://www.un.org.ar/desarrollo-humano.htm>

<http://www.unam.mx/>

<http://dgbiblio.unam.mx/>

<http://www.dgbiblio.unam.mx/central/bibcen.htm/>

<http://unam.mx/cesu/iresiel.htm>

<http://www.sistema.itesm.mx>

<http://www.Quadraquintacreatividad>

<http://www.procrea@nevado.manizales>

<http://www.mtprado@usc.es>

<http://www.storre@due.ds.ub.es>

<http://www.manuelaromo@uam.es>

<http://www.elvira@patente.onlitem.inf>

<http://www.acruce@sol.racsa.cu.cv>

<http://www.creatica@telcel.net.ve>

<http://poyecto-cas.iespana.es/proyecto-cas/documento/pedroml.htm>

ANEXOS

Anexo 1

Análisis de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS)

En este apartado se buscó analizar los elementos del documento de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS) basados en los siguientes criterios:

1. Análisis general de la propuesta con un enfoque desde la pedagogía de la diversidad.
2. Su coherencia interna en cuanto a su estructura, organización y viabilidad de aplicación.
3. Fundamentación teórica y metodológica, se evaluó si el documento tiene un fundamento teórico sustentado en las actuales corrientes educativas para la atención de esta población de alumnos, es importante el análisis que se hizo de la parte correspondiente a la metodología ya que es en ella donde se cristaliza la teoría, pero también es importante el hecho de analizar si las actividades propuestas son viables, congruentes y reales para la atención de los alumnos sobresalientes.
4. Su congruencia con el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2001), se analiza si como propuesta de enriquecimiento logra que el currículo oficial se fortalezca, para el alumno sobresaliente y para su grupo escolar.
5. Si satisface las necesidades educativas especiales del alumno superdotado.
6. Si es significativa para los actores que participarán en el desarrollo de la PAAS.
7. Valoración de su pertinencia interna y externa una vez que se aplicó en distintos contextos educativos.
8. Evaluación cualitativa de la PAAS como tal.
9. Valoración de beneficios y a quiénes se dirigía.
10. Necesidades sociales, maestros, alumnos, escuela, padres de familia
11. Si logra la vinculación familiar y escolar.
12. El grado de participación de los sujetos involucrados.
13. Si es un proyecto que soluciona la problemática de falta de atención educativa de los alumnos sobresalientes.

Estos indicadores son los que guían el análisis del documento de la Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes (SEP/DEEH, 2000) y que se sintetizan en las conclusiones del apartado.

La Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes hecha por el Departamento de Educación Hidalgo (SEP, 2000) consta de una Introducción, Presentación, Capítulo Primero: Elementos conceptuales de atención del alumno sobresaliente; Capítulo Segundo: Identificación del sujeto sobresaliente y potencialmente sobresaliente; Capítulo Tercero: Intervención Educativa para la atención del alumno sobresaliente y Capítulo Cuarto: Anexos de apoyo.

A continuación se revisan cada uno de ellos:

Introducción

En esta parte se señala que las aulas de cualquier nivel educativo se conforman por grupos heterogéneos de personas en los que existe un porcentaje -sin señalar cifras y que de acuerdo a Joseph Renzulli y Sáenz (2003), es de un 3-4.95%- de alumnos que manifiestan capacidades sobresalientes, con talentos específicos y cualidades extraordinarias, bien dotados intelectualmente. El documento precisa, que estos alumnos requieren de una respuesta educativa adaptada a sus necesidades y características, sin embargo, reconocen que en la intervención educativa cotidiana se ha favorecido poco la atención educativa especial para el desarrollo de esos talentos y capacidades.

Llama la atención que desde la introducción denominan al alumno como sujeto sobresaliente a diferencia de los especialistas en el tema que emplean términos como superdotados, talentosos, precoces, bien dotados u otros afines, sin que se explique la razón de utilizar este término, lo que nos remite al capítulo de fundamentación teórica de esta tesis donde se ofrece una amplia explicación de la terminología que se usa para referirse a este tipo de individuos.

Continúan manifestando los autores que la enseñanza es un proceso interactivo por el que el aprendizaje no depende sólo del alumno, sino del grado en que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel y motivación que muestra aquél en cada situación educativa, y que el aprendizaje de los alumnos puede mejorar si la escuela les brinda experiencias significativas, desafiantes, con posibilidades de tomar decisiones y en un ambiente de apertura y realidad, entonces, con la planeación y aplicación de adecuaciones curriculares como estrategia de intervención educativa consideran crearán condiciones para que el alumno sobresaliente

amplié su campo de conocimiento, desarrolle estrategias para el autoaprendizaje, así como su capacidad creadora y, se convierta en un sujeto transformador y productivo, lo que sin duda representa una fortaleza de la PAAS.

La introducción termina con la finalidad que persigue que es proporcionar al personal docente de educación básica regular, así como al personal de educación especial, elementos teórico metodológicos que al relacionarlos con su práctica profesional le permitan modificar y mejorar su práctica laboral y se encamine a cultivar el potencial de alumnos que presentan capacidades y aptitudes sobresalientes, se considera por tanto como básico que la PAAS inicie capacitando e informando al personal que participará en el proyecto, abordando así a los sujetos a quien va dirigida la PAAS.

El análisis del presente documento es básico al ser fuente de información teórica y metodológica que se dio en el curso de capacitación de directivos y maestros de educación especial, y de su adquisición y posterior aplicación se derivó la parte del trabajo de campo.

Revisión de la presentación de la PAAS

En la presentación de la PAAS se señala la experiencia que por diez años ha tenido un grupo de profesores que trabajaron con alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes y con potencial sobresaliente en el Estado de Hidalgo, y de esa experiencia rescatan lo más significativo de modo que sirva como base e incentivo a los docentes participantes en el programa y les permita aflorar su creatividad para la atención de estos alumnos. La PAAS aprovecha así la experiencia obtenida en programas anteriores de atención a alumnos sobresalientes, como fue el de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

No se citan los resultados de la investigación que el Programa (CAS) tuvo durante 3 años y que bien pudieron servir de base para reorientar la PAAS (Zúñiga, 2000).

La PAAS, consta de cuatro capítulos: en el primero se plantean elementos conceptuales de la atención del alumno sobresaliente, relacionados con el desarrollo de potenciales desde la perspectiva del proceso de integración educativa, las características del alumno sobresaliente y los diferentes modelos teóricos desde los cuales se conceptualiza la sobresalencia.

El segundo capítulo, se refiere a la identificación del sujeto sobresaliente y potencialmente sobresaliente, es decir, su caracterización y se describen los instrumentos que permiten de manera sistemática recabar información necesaria para conocer sus intereses y necesidades. Esta es la

parte central del asunto y objeto de investigación que nos ocupa, al ser la correcta identificación del alumno sobresaliente la que permitirá el éxito o fracaso de esta propuesta.

En el tercer capítulo se explicita la manera de abordar la intervención educativa para la atención de alumnos sobresalientes, aludiendo al Modelo Triádico de Enriquecimiento y al Modelo de talentos Múltiples; los talentos a desarrollar: predicción, comunicación, planeación, toma de decisiones y pensamiento productivo; también describen el tipo de actividades didácticas que se pretenden implementar tanto para el grupo escolar en general como para el alumno sobresaliente en particular. Este capítulo permitió establecer importantes análisis sobre la educación del alumno sobresaliente en diferentes países y como estos modelos son empleados en México, y específicamente en el caso que nos ocupa.

El documento de la PAAS concluye con un cuarto capítulo que contiene anexos de apoyo que comparten con el lector ejemplos y muestras de trabajos realizados por alumnos y docentes en el plano de la intervención psicopedagógica del Programa CAS, una antología de consulta sobre el tema y un fichero de planeación de actividades escolares.

La información se presenta de manera ordenada y sistematizada lo que refleja el tiempo de investigación que se empleó para su elaboración.

A continuación se hace una revisión detallada de cada capítulo

Capítulo Primero

Titulado: Elementos conceptuales en la atención del alumno sobresaliente, este capítulo lo integran cinco apartados que son:

Primer apartado: Integración educativa y alumnos sobresalientes.

El desarrollo de potenciales desde la perspectiva de la integración educativa: se consideran los principios filosóficos de la escuela integradora y la educación para todos, como aspectos fundamentales del ámbito educativo, se señala que existen niños excluidos de ellas por presentar características sobresalientes. Establecen que se debe atender con calidad a la diversidad y considerar el término necesidades educativas especiales que incluya a sujetos que presenten deficiencias o carencias educativas que tengan capacidades por debajo de la norma, así como aquellos que se sitúan por arriba de la norma y que aprenden a un ritmo diferente y quizá de manera diferenciada; la exclusión consiste en no atender dichas necesidades.

En tales afirmaciones no mencionan las fuentes consultadas, ni ofrecen una justificación empírica que permita hacer los señalamientos, tampoco precisan que significa

estar arriba o por debajo de la norma, lo que permite deducir que son extractos de textos que no remiten a los fundamentos teóricos metodológicos desde donde se hace estas conceptualizaciones y que no se basan en datos obtenidos por la investigación educativa. Alude el concepto de necesidades educativas especiales, considerando la diversidad en cuanto a los requerimientos adicionales que implica ser diferentes, sea ésta en función de los intereses, capacidades, experiencias, motivaciones, conocimientos previos, estilos o ritmos de aprendizaje de los alumnos, lo que lo hace acertado. Justifican que su propuesta parte de la tendencia de una educación para todos y de la noción de escuela integradora hacia el desarrollo de potencialidades (sin que citen la fuente), parten de la idea de que todos los sujetos en sus circunstancias y características son potencialmente sobresalientes en al menos alguna de las áreas del desempeño humano y que requieren condiciones específicas que les facilite desarrollar al máximo sus capacidades, lo que les permite considerar que la capacidad sobresaliente es una condición que puede ser desarrollada en la mayoría de las personas, incluyendo a aquellas que cuentan con alguna discapacidad, siempre y cuando se establezca una interacción apropiada entre esa persona, su contexto y un área particular del esfuerzo humano, en este apartado abordan un tema crucial para la educación especial que son los alumnos con handicap y que a diferencia de las propuestas de los otros estados del país que cuentan con un proyecto de atención para alumnos sobresalientes es la PAAS la única que considera a estos alumnos.

Citan a Howard Gardner (1983), para quien una capacidad es: "es una competencia demostrable en algún ámbito, la cual se manifiesta en la interacción del individuo en su entorno". Por lo que consideran que en la intervención educativa para la población con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como la potencialmente sobresaliente, es indispensable considerar los factores que están involucrados en el ámbito escolar, como son: recursos materiales, programas de estudio, organización del tiempo, programación de actividades, estilo de enseñanza, entre otros.

Retoman que las necesidades educativas especiales, en el contexto de la capacidad sobresaliente y potencialmente sobresaliente es un concepto relativo y se define como ayuda educativa adicional o diferente dirigida a los sujetos con el fin de asegurar el logro de los propósitos generales de la educación, procurando con ello facilitar, estimular y enriquecer las habilidades y capacidades propias de cada individuo. Vemos en este apartado que consideran

las nietas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002).

Finaliza su primer apartado considerando que muchas de las habilidades del ser humano pueden ser desarrolladas, por lo que es adecuado hablar de niños, jóvenes y adultos potencialmente sobresalientes, que existen personas que por sus características y atributos personales ya cuentan con capacidades y aptitudes sobresalientes, y que tanto unos como otros muestran un comportamiento sobresaliente en ciertos tiempos y bajo ciertas condiciones, en un contexto específico. Resaltan que es factible detectar niños y jóvenes con discapacidad física que manifiestan comportamientos sobresalientes siempre y cuando se enfatice y atienda a las potencialidades más que a las limitaciones.

Además consideran las diseñadoras de la PAAS, que en el ámbito educativo existen alumnos con potencial sobresaliente en los Centros de Atención Múltiple (CAM), en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y evidentemente, en la Escuela Regular. Este es un punto muy importante ya que escuelas CAM que son escuelas exclusivas de educación especial, atienden niños con discapacidades tanto físicas como intelectuales, donde representa todo un reto tratar de identificar alumnos sobresalientes en su población.

Segundo apartado: Conceptualización del alumno sobresaliente.

En este apartado se realiza un análisis comparativo de distintas conceptualizaciones del término sobresaliente, remitiéndose al término superdotados que es el más común en la literatura sobre el tema como ya se analizó en el capítulo segundo de este trabajo. El análisis de este apartado nos lleva a considerar que en la fuente consultada el término superdotado ha sido considerado como equivalente de sobresaliente.

Tercer apartado: Características del alumno sobresaliente y potencialmente sobresaliente.

Se establecen las características del alumno sobresaliente y potencialmente sobresaliente, retomando las concepciones de algunos teóricos, y con ello en la PAAS lo conceptualizan de la siguiente forma:

"Aquellos sujetos que difieren del promedio porque poseen habilidades intelectuales diferentes, aptitudes académicas específicas, creatividad, capacidad de liderazgo, destrezas psicomotoras o aptitudes artísticas. Estas características son observables y

pueden desarrollarse en al menos alguna de las áreas de la actividad humana, siempre y cuando la escuela ofrezca las condiciones, los servicios y las actividades psicoeducativas apropiadas. Las capacidades sobresalientes se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales y sociales, e incluye a sujetos con discapacidad" (p. 7).

En esta parte queda plasmada la idea de que un alumno con alguna discapacidad ya sea física o intelectual puede ser también un alumno sobresaliente lo que proyecta que la PAAS puede ser también aplicada a los Centros de Atención Múltiples (CAM).

Cuarto apartado. Modelos educativos de atención a la sobresaliencia.

Dan a conocer los modelos de sobresaliencia (sin que especifiquen a que se refiere). Inician señalando que las múltiples consideraciones entorno a la sobresaliencia vienen a confirmar -según su apreciación- que se ha ampliado su ámbito de estudio, acogiendo numerosos campos de la actividad humana. El concepto se ha vuelto mucho más diferenciado y se han planteado al menos cuatro ámbitos en el estudio de la sobresaliencia: a) el modelo intelectual en cualquiera de sus manifestaciones; b) el talento creativo; c) el talento psicomotor y d) el talento social (sin que se citen fuentes). Lo que representa un avance en la materia al considerar que se puede ser sobresaliente en cualquier área del saber humano y no sólo en el área intelectual como tradicionalmente se consideraba al sujeto sobredotado.

Entre los modelos destacados que consultaron citan a Izquierdo (1990), quien logra diferenciar cuatro, mismos que consideran para formular la PAAS, donde los señalan no de manera aislada sino complementaria por las ventajas que representa cada uno de ellos para la conformación de actividades de intervención psicopedagógica.

Reiteran la idea de una persona sobresaliente o con potencial sobresaliente puede desarrollar sus cualidades si se establece una interacción apropiada entre esta persona, su contexto y el área particular con aptitudes sobresalientes, lo que a su parecer permite conjuntar y conformar un modelo híbrido; señalan que rescatan del modelo basado en capacidades la manifestación en el sujeto de un alto grado de talento; de la propuesta de Renzulli ampliada por Monks, del modelo basado en rendimiento retoman que la creatividad, el compromiso con la tarea y las habilidades se encuentran influenciadas por el contexto de los grupos referenciales del sujeto que son: la familia, el ámbito escolar y los compañeros de trabajo, vinculándose entonces con los modelos socioculturales así como el modelo de componentes

cognitivos ya que la virtud de estos últimos radica en enfatizar los procesos de orden superior y en las fases del procesamiento de la información.

Quinto apartado. Los profesores de alumnos sobresalientes

Este apartado considera que ninguna teoría, método o modelo educativo es más importante que el profesor que los aplica. Plantean la pregunta de si el profesor que atiende alumnos sobresalientes debe ser también sobresaliente o superdotado. A lo que una respuesta tentativa es que este requisito es innecesario. En virtud que todos los docentes deben tener capacidades, independientemente de las características de sus alumnos y poseer también distintas metodologías y estrategias de intervención pedagógica.

El presente capítulo cubre un vacío existente hasta el momento en la atención de alumnos sobresalientes en el Estado de Hidalgo, al convertirse en un primer manual que explica a través de la recopilación de fuentes originales de autores reconocidos ofreciendo a los lectores una visión de conjunto de aspectos de la sobresalencia.

El objetivo de este primer capítulo es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimiento como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde las distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa acorde. La PAAS se diseñó para valorar a los estudiantes de forma rápida y precisa. El documento fue desarrollado para conseguir una fácil administración, valoración, interpretación y aplicación en cualquier contexto educativo, sea rural o urbano.

Análisis del Capítulo Segundo

Identificación del sujeto sobresaliente y potencialmente sobresaliente

Se considera este el capítulo central en virtud de la relevancia que tienen estos sujetos sobresalientes, y de su identificación habrá de ser una propuesta idónea o no.

Instrumentos para la identificación

Parten de la idea de que cada persona debe tener la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y que dicha potenciación se logra con actividades de intervención psicopedagógica específicas y en concordancia con los programas de estudio de educación

regular, consideran tener argumentos a favor de la identificación de sujetos sobresalientes y potencialmente sobresalientes.

La identificación es un elemento importante, por su trascendencia a posteriori. Consideran que existen múltiples criterios y estrategias para la identificación de alumnos sobresalientes, y enfatizan que la práctica educativa actual hace necesario considerar un enfoque multifactorial de la evaluación, mismo que permitirá integrar información proveniente de diversas fuentes.

Citan los indicadores que consideran para la detección, con la salvedad de que el maestro/a de grupo regular habrán de seleccionar el o los instrumentos pertinentes que permitan conocer las capacidades del alumno, tanto en el dominio cognitivo como en el social, afectivo, motriz y sus destrezas características como interés, motivación, creatividad, liderazgo entre otros.

Es importante destacar que la detección de los alumnos es, en primera instancia, con recursos que estén al alcance de los docentes de grupo regular y de apoyo, y en segunda instancia, con los recursos que requieran para su aplicación la participación de especialistas como es el caso de los tests de inteligencia. (No precisa cuáles, ni tampoco si existe en su equipo de trabajo los especialistas mencionados).

Continúan con la listan de lo que podrían ser los indicadores de identificación:

- Test individual de habilidades
- Test colectivo de habilidades
- Propuestas de los profesores
- Propuestas de los compañeros de grupo
- Propuestas de los padres de familia
- Propuestas del alumno
- Rendimiento en grupo y calificaciones
- Tests de inteligencia

Continúan describiendo estos indicadores e instrumentos propuestos para obtener información

- Respecto al test individual de habilidades, elaboran un instrumento llamado perfil individual, en tres versiones: para educación secundaria, educación primaria y educación preescolar. Este instrumento aporta información respecto a las competencias curriculares, sociales y comunicativas del alumno, características y

estilos de aprendizaje, así como habilidades de motivación, creatividad y liderazgo, el documento se acompaña del protocolo para su aplicación y requisición.

- El test colectivo de habilidades consiste en aplicar el cuestionario ¡adivina quién es! a cada uno de los alumnos que conforman el grupo para que a través de este canal de información se detecte la incidencia de los alumnos que sobresalen en el desempeño académico y en la relación socioafectiva del grupo.
- Las nominaciones para alumnos por parte de los profesores surgen al dar respuesta a dos instrumentos muy sencillos: el cuestionario a maestros de grupo y/o la ficha de identificación de alumnos con necesidades educativas especiales (FIDNEE), ambos instrumentos permiten al docente la detección de potencialidades del alumno.
- Las nominaciones hechas por los padres de familia se efectúan al dar respuesta al cuestionario para padres, el cual aporta los datos de intereses, preferencias, necesidades y compromiso con la tarea de sus hijos.
- Las nominaciones del alumno para la detección de creatividad y rendimiento académico se hace palpable al aplicar al alumno nominado como sobresaliente, la entrevista de intereses, ésta de preferencia será verbal, si no es posible, será escrita.
- Para conocer el rendimiento escolar en grupo del alumno y las calificaciones que obtiene a lo largo del ciclo escolar, -y que no tienen que ser excelentes en todas las asignaturas-, se hace necesario recurrir a las carpetas de trabajo del alumno, cuadernos de clase, expedientes y boletas de calificaciones escolares.
- Los tests de inteligencia se consideran como un instrumento más de aportación de información y no como único o definitivo, ya que interesa conocer del alumno los aspectos académicos, de creatividad, de relación interpersonal, y de sus capacidades cognoscitivas.

Se refieren a algunos test que serán aplicados por especialistas y traducidos a un lenguaje entendible para los docentes, su elección dependerá del especialista - en caso de requerirse- por lo que la información que aporta puede oscilar entre: detección de capacidades cognitivas, cociente intelectual, desarrollo del alumno, maduración, indicadores emocionales y maduración visomotora.

Para determinar quién es sobresaliente, en qué grado, en qué rasgo específico destaca y cuáles son sus necesidades educativas especiales y estilo de aprendizaje, precisan que requieren dos tipos de información: la primera sobre aspectos básicos observables y

detectables en el aula que de algún modo pudieran constatarse en las evaluaciones cotidianas y boletas de calificaciones y una segunda sobre aspectos complementarios mismos que habrán de obtenerse en la relación cotidiana del alumno con los demás compañeros, y de las entrevistas con padres y compañeros.

De manera general presentan cuadros donde se incluyen indicadores, instrumentos, fuente para la información, aplicador, técnica a emplear e información que aporta el instrumento.

En esta identificación se debe tener cuidado en que sólo se seleccionen alumnos con necesidades educativas especiales.

La evaluación de alumnos sobresalientes debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; test estandarizados, etc, como bien se señalan en la PAAS. Sin embargo no se explica que las técnicas empleadas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con toda tranquilidad a sus hijos. Se propone que integren a la PAAS mayor importancia a las entrevistas y cuestionarios para que relaten ejemplos concretos de comportamiento que permitan conocer las características de desarrollo de sus hijos con respecto a otros niños.

La identificación requiere de un enfoque multimétodo. Las teorías más recientes de sobresaliencia asumen conceptos multidimensionales, con lo cual las estrategias de diagnóstico, si se basan en teorías, la PAAS debe asumirlo. Los enfoques multimétodo, incluyendo aquellos que utilizan los Test de CI como el WISC- R de la Escala Wechsler (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised), pueden reducir los problemas si el diagnóstico está cuidadosamente organizado, aunque la PAAS no considera de mayor importancia a este enfoque, sin embargo las USAER cuentan con un psicólogo que puede también intervenir en el proceso de identificación como un elemento más de evaluación.

Como hemos observado, el procedimiento de evaluación es amplio y exhaustivo, utilizando múltiples procedimientos lo que hace que la PAAS pueda adecuarse a la mayoría de modelos de inteligencia y de sobresaliencia.

Un buen diagnóstico requiere que se establezca con rigor el estatus intelectual del individuo, utilizando pruebas fiables de los factores fundamentales de tipo cognitivo, es decir test de inteligencia fluida y cristalizada, aptitud verbal, numérica y espacial. Es imprescindible

llevar a cabo valoraciones en las aptitudes escolares, en las aptitudes específicas, así como en el ámbito social y emocional, con múltiples técnicas e instrumentos de valoración, La PAAS, requiere de integrarse instrumentos de evaluación de la parte social y emocional de los alumnos sobresalientes identificados porque es en esta parte donde podrían identificarse las necesidades educativas de estos alumnos.

Revisión del Capítulo Tercero

Intervención educativa para la atención de alumnos sobresalientes

Es el capítulo más extenso de la propuesta donde reúne las distintas formas de dar respuesta a la atención de éstos alumnos, el cual es presentado en dos partes:

A. Alternativas de atención.

Citan a Genovard (1982), quien considera que la respuesta educativa a los casos de sobresalencia ha seguido tres grandes vías:

La aceleración: como el sistema más tradicional el cual consiste en permitir al alumno aventajado el cursar los estudios en cursos superiores al suyo, por sentirse mejor adaptado por tratarse una enseñanza con contenidos más complejos. La ventaja más destacada de este modelo es que proporciona un entorno estimulante para el sujeto, que se ve incentivado académicamente y su desventaja en la mayoría de los casos, es que la socialización y el desarrollo emocional del niño no corresponden con su experiencia.

El agrupamiento: consiste en reunir a sujetos con las mismas características cognitivas en aulas específicas lo que se opone a todo planteamiento integrador. Por otra parte citan las diseñadoras, se generarían un mundo aparte de relaciones más complejas no comunes al resto de los alumnos. Sin embargo, un caso paliado y acertado de esta medida es la agrupación parcial, en la que en tiempo y modo oportunos los alumnos trabajan en objetivos y actividades adecuados a sus recursos personales.

El enriquecimiento personal: es la propuesta que con mayor efectividad ha funcionado en la intervención educativa pues consiste en realizar ajustes curriculares personalizados. Los alumnos sobresalientes comparten espacio y tiempo con sus compañeros trabajando en momentos determinados objetivos académicos pensados en ellos. Este tipo de intervención conlleva al trabajo colaborativo entre maestro de grupo regular y maestro de apoyo ya que implica actividades y material ex profeso.

Citan a Castello (1996), que ofrece alternativas de enriquecimiento curricular que en síntesis presenta en cuatro situaciones:

- a) Ampliaciones del currículo: Consiste en ampliar el número de objetivos del currículo durante un periodo determinado. Esto no significa utilizar objetivos presentes en cursos posteriores, sino profundizar en los objetivos comunes con fórmulas paralelas y colaterales, en lo que se denomina enriquecimiento horizontal.
- b) Adaptaciones del currículo: se refieren a la reconfiguración de éste, aglutinando los objetivos ordinarios en unidades más complejas en las que se prioriza el establecimiento de relaciones. La expresión adecuada sería la del enriquecimiento radical. Esto precisa por parte de los docentes de un conocimiento profundo de los contenidos curriculares. Donde se permite al alumno un cierto ordenamiento personal de los materiales.
- c) Entrenamiento metacognitivo: enfatiza el desarrollo de los esquemas de pensamiento (Feuerstein, 1993), que consiste en que el docente propicie que el alumno obtenga el máximo provecho de sus recursos intelectuales y de aprendizaje, lo que lo hace necesario que éste adquiera y desarrolle habilidades de pensamiento y estudio. A través de procedimientos de concienciación (sic), planificación y verificación, se consigue que el alumno conozca sus recursos y las mejores opciones para utilizarlos. Este tipo de programas se ha manifestado muy eficaz debido que puede ser enfocado al alumnado en general.
- d) Enriquecimiento aleatorio: en este caso la directriz primada, como cita Castello, es la motivación del alumno, al que se le ofrece un currículo flexible y ampliado. El alumno decidirá, entre las ofertas, en cuál de ellas va a trabajar y con qué profundidad. Lo que interesa es que la inclusión de materiales resulte motivante. Se privilegia al acceso a los materiales y medios de profundización de los temas realizando investigaciones y creando productos, lo que confiere libertad al alumno y por ende seguridad en sí mismo.

B. Propuesta de intervención.

En este apartado la PAAS, considera la alternativa de enriquecimiento personal y las cuatro situaciones: ampliaciones del currículo, adaptaciones al currículo, entrenamiento metacognitivo y enriquecimiento aleatorio planteadas por Castello, las que dan vida a la propuesta de intervención que exponen, visualizando, por una parte, los componentes, y por otra parte los criterios de la metodología didáctica a implementar basándose en los modelos educativos: el

Modelo Triádico de Enriquecimiento propuesto por J. Renzulli, que consiste en la aplicación de tres tipos de actividades -mismas que se describen posteriormente- y el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, -el cual resumen en cuadros sinópticos. Modelos que al fusionarse permiten el diseño de estrategias didácticas válidas y funcionales en un primer momento para todos los alumnos, por lo tanto universalmente aplicables, y en un segundo momento, para los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes que destaquen en la manifestación de los tres grupos de cualidades humanas que les diferencian del común: habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad.

Para establecer los componentes del currículo a considerar, así como la estrategia metodológica a implementar, analizan dos conceptos: educación y proceso enseñanza aprendizaje.

El acto educativo como el proceso de desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas, afectivas, sociales y artísticas, referidas a aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales y de valores mismos que se establecen en los planes y programas de estudio de cada uno de los niveles educativos de la educación básica.

Visualizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde la perspectiva didáctica de comprensividad y diversidad, fundamentado en el trabajo cooperativo, coadyuvando al desarrollo integral del alumno y en cada una de las manifestaciones de su personalidad, conformando agrupamientos heterogéneos de alumnos y primando la programación de actividades en la que se incluye la evaluación cualitativa como la más significativa pues se centra en el proceso y resulta ser parte inherente de la enseñanza.

Señalan componentes curriculares inmersos para la planeación de la intervención educativa misma que incluye la atención del alumno sobresaliente y potencialmente sobresaliente.

1. Enriquecimiento del curriculum: consiste en conocer el programa de estudios del nivel educativo que corresponda: preescolar, primaria, secundaria, destacando los contenidos: conceptuales o declarativos, procedimentales y actitudinales para abundar en el planteamiento y desarrollo de: niveles de abstracción; niveles de complejidad; variedad en áreas de conocimiento; organización curricular para la transferencia de conocimientos; técnicas de investigación para la realización de proyectos avanzados; manejo de bibliografías, estudios personalógicos; conocimiento y desarrollo de intereses propios.
2. Área de desempeño sobresaliente: enfatizan que puede ser una o algunas áreas del desarrollo humano en las que el alumno destaque, y concuerdan con H. Gardner (1993),

en que las capacidades pertenecen a grupos de inteligencias diferentes entre sí a continuación detallan estas inteligencias y las conductas observables en las personas que las manifiestan así como estimular su desarrollo. En la presentación de las inteligencias múltiples aún no incluyen la inteligencia moral y la inteligencia naturalista.

La PAAS, continúa con la aclaración de que el hecho de detectar las capacidades sobresalientes del alumno y de apuntar a enriquecer el curriculum no implica haber logrado una atención diversificada para ellos por lo que les parece sustancial recurrir a modificaciones con relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a través de diferentes conceptos. Inicia con la categoría de mediación la cual definen de la siguiente forma:

Mediación: forma de interactuar del profesor, de manera que ayude a desarrollar en el alumno procesos de pensamiento importantes. Las actividades de aprendizaje mediado se consideran fundamentalmente para lograr un desarrollo eficiente de la motivación y la capacidad de pensar.

Argumentan que todo niño, independientemente de lo inteligente que sea, debe adquirir las funciones cognitivas básicas para pensar en forma lógica, percibir el mundo de una forma estructurada, ordenada y razonable; saber cómo aprende y aplicar su inteligencia a las nuevas situaciones de resolución de problemas. El desarrollo de habilidades del pensamiento y del área cognitiva depende mucho del docente o experto que lleve a cabo dicha acción; el nivel de intervención de éste activará en gran medida el potencial y promoverá el desarrollo a través de las experiencias del aprendizaje.

Estilo de enseñanza del profesor: entendido como las estrategias empleadas para que el alumno interactúe con los contenidos curriculares. Entre los tipos de estrategias se encuentran: proyectos, discusión, juegos educativos, enseñanza programada, estudio independiente, que se emplearán dependiendo del estilo de aprendizaje del alumno al establecer con el estilo de enseñanza cierta negociación que permita elevar la motivación y la calidad de los aprendizajes del alumno.

Estilo de aprendizaje del alumno: su determinación pasa por dar respuesta a las preguntas ¿cuándo aprende mejor el alumno?, ¿cómo aprende mejor?, ¿ante qué tipo de tareas responde mejor?, ¿con qué tipo de materiales trabaja mejor?, ¿qué le motiva?, es decir, es la detección de cómo el alumno recibe, integra, almacena y responde ante los diferentes contenidos programáticos.

Por lo tanto ante estos cinco aspectos, en la PAAS se enuncia e invita a realizar actividades para estimular y satisfacer los intereses del alumno permitiendo con ello el desarrollo del autoaprendizaje, de habilidades del pensamiento y de actividades de investigación, lo que lo hace un punto fuerte.

1. El hecho de que un alumno sea sobresaliente o potencialmente sobresaliente no implica que todo lo sepa ni lo que haga tenga un cien por ciento de eficacia, por lo que resulta conveniente que al llevar a cabo la atención individualizada. Metodología: es la idea de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos asociadas a sobresaliencia, se explicitan las actividades del Modelo Triádico de Enriquecimiento y el Modelo de Talentos. Sustentan las diseñadoras que la metodología es aplicable a los diferentes niveles de educación básica, esto lo fundamentan en base a la experiencia obtenida en ciclos escolares cuando se atendía el Programa de Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS), donde trabajaron con alumnos de preescolar, primaria y secundaria, los matices y diferencias en cuanto a estrategias radicarán al conocer y considerar las necesidades específicas de cada nivel.

Tener un alumno sobresaliente en la escuela implica vivir contextos desafiantes y ambiguos. Desafiantes porque la innovación, la curiosidad y la amplitud de intereses del alumno hacen variar la rutina estática de la escuela, requiriendo profesores, apoyo técnico pedagógico y metodologías más dinámicas como las propuestas en la PAAS. Es una situación ambigua entre la cultura escolar imperante y la innovación porque en diversos momentos esta explosión de acción y actividad se direcciona hacia que los docentes sientan irritabilidad el conflicto, el cuestionamiento, la resistencia a patrones rígidos e inseguridad ante el cambio ya que esta propuesta exige de todo el contexto escolar para tener un soporte emocional y orientación pedagógica específica ante la conducta presentada tanto de alumnos como de maestros participantes en un proyecto nuevo como el presente.

La atención educativa al alumno sobresaliente supone despertar en los profesores y en las autoridades educativas la necesidad de propiciar mejores condiciones escolares, estimulación de intereses del alumno para su pleno desarrollo.

Todo trabajo en la atención educativa del alumno sobresaliente supone un beneficio

tanto para el alumno como para la sociedad en que vive.

El alumno atendido en sus potencialidades se sentirá seguro, confiado y entenderá su papel en la construcción de la sociedad en el ejercicio de la ciudadanía. Siendo así, los alumnos sobresalientes podrán actuar en el desarrollo técnico, científico, cultural y artístico del país.

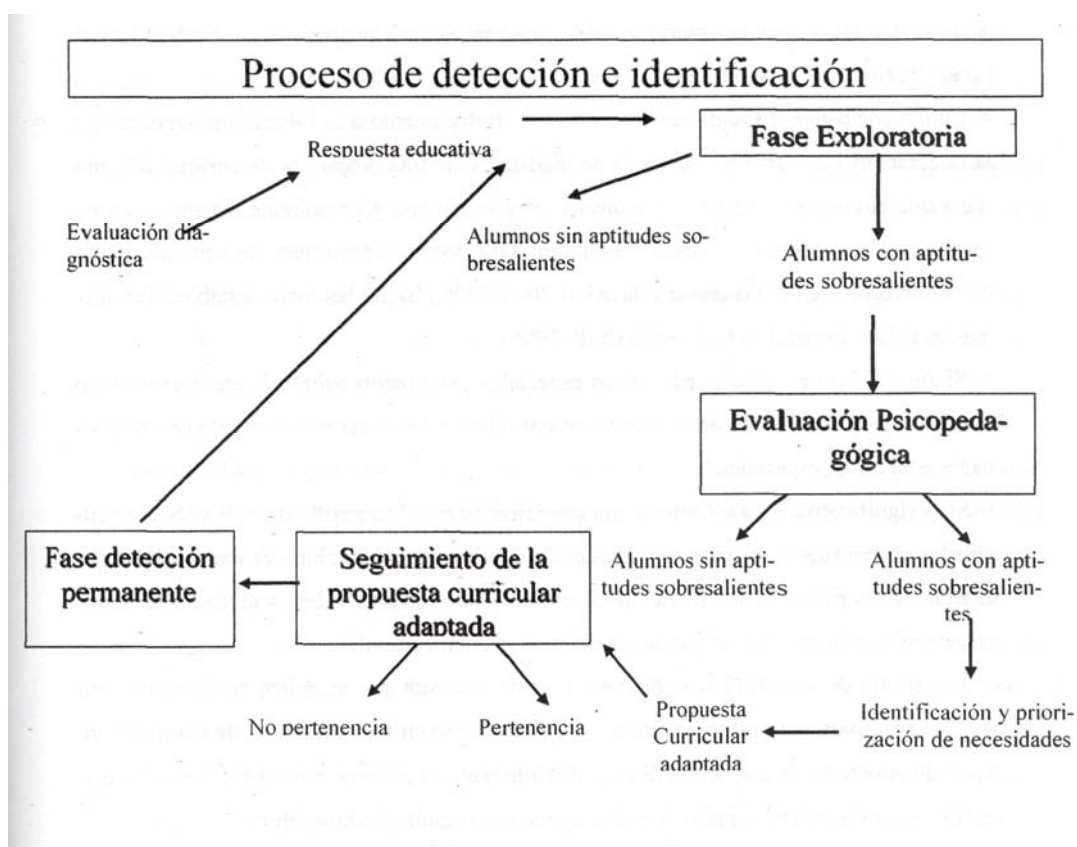
Revisión del Capítulo Cuatro

El documento de la PAAS concluye con un cuarto capítulo que contiene anexos de apoyo que comparten con el lector ejemplos y muestras de trabajos realizados por alumnos y docentes en el plano de la intervención psicopedagógica del Programa CAS, una antología de consulta con temas específicos sobre el asunto y un fichero de planeación de actividades escolares, Todos estos materiales fueron proporcionados a los participantes a la capacitación y por razones de espacio no se pueden incluir en este análisis.

Resultado general del análisis a la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes

1. Análisis general de la propuesta con un enfoque desde la pedagogía de la diversidad, una vez hecha se puede señalar que la PAAS es viable para atender la diversidad educativa ya que contiene los fundamentos teóricos y metodológicos para llevarla a cabo.
2. Su coherencia interna en cuanto a su estructura, organización y viabilidad de aplicación se puede apreciar en el siguiente mapa conceptual donde se resumen las distintas etapas de aplicación de la PAAS que inician cuando se realiza una evaluación diagnóstica del alumno potencialmente sobresaliente a fin de considerar si requiere de una atención especial, para ello se realiza la fase exploratoria, donde a través de instrumentos no formales aplicados por el maestro de apoyo y el maestro de grupo regular se perfila si es un alumno con aptitudes sobresalientes y en que área, la siguiente fase es realizar una evaluación psicopedagógica donde intervienen otros miembros del equipo multidisciplinar como son psicología. Comunicación y lenguaje y trabajo social donde se aplican instrumentos formales como test de inteligencia o de creatividad, que permiten evaluar si es un alumno con o sin aptitudes sobresalientes con necesidades educativas especiales. Sus necesidades pueden ser de desde conductuales, de

inadaptación social o bien de problemas de aprendizaje, para ello el equipo USAER y el maestro de grupo regular diseñan una Propuesta Curricular Adaptada y/o un Plan de Intervención Psicopedagógica de acuerdo a sus necesidades educativas especiales y al programa escolar que cursa a través del enriquecimiento áulico, escolar y extraescolar, que lleva un seguimiento continuo para evaluar su pertinencia. Todo el proceso se realiza dentro de las actividades cotidianas del grupo escolar del alumno que permite además tener una detección permanente de otro posible caso de alumno potencialmente sobresaliente.



3. Fundamentación teórica y metodológica, se evaluó si el documento tiene un fundamento teórico sustentado en actuales corrientes educativas para la atención de esta población de alumnos, es importante el análisis que se hizo de la parte correspondiente a la metodología ya que es en ella donde se cristaliza la teoría, pero importante es el hecho de analizar si las actividades propuestas son viables, congruentes y reales para la atención de los alumnos sobresalientes, se observó que la PAAS se hizo con fundamentos teóricos importantes, por especialistas en educación de alumnos sobresalientes ya que los autores citados corresponden a lo que las tendencias internacionales sugieren, coincidiendo con lo consultado en el Estado de Conocimiento.
4. Congruencia con el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (SEP, 2002), se analiza como una propuesta de enriquecimiento logra que el currículo oficial se fortalezca, para el alumno sobresaliente y para su grupo escolar, aunque la PAAS se diseñó en el año 2000, basa sus principios de equidad, igualdad establecidos en el Programa Educativo 2000-2006 y sigue las metas establecidas además en la Ley General de Educación (SEP, 1999).
5. Si atiende las necesidades educativas especiales del alumno sobresaliente durante todo el documento está presente la necesidad de considerar al alumno sobresaliente con necesidades educativas especiales.
6. Si es significativa para los actores que participarán en el desarrollo de la PAAS, las actividades propuestas involucran a profesores, directivos de educación regular y educación especial, a los padres de familia, al grupo escolar, autoridades civiles, sociedades civiles y en general a toda la sociedad ya que su enfoque es sociocultural.
7. Valoración de su pertinencia interna y externa, una vez que se aplicó en distintos contextos educativos, este rubro es ampliamente analizado en los resultados de campo, pero aquí podemos señalar que la PAAS es pertinente tanto de manera interna y externa ya que en los tres contextos educativos donde se aplicó tuvo resultados favorables.
8. Evaluación cualitativa de la PAAS como tal, todo intento de atención a la diversidad y en específico a la población que ha sido desatendida por sus características de sobresalientes y que han sido objeto de estigmas, mitos, creencias desde la cultura escolar imperante, es digno de ser reconocido como un intento de atención para esta parte de la población escolar, aunque en esta ocasión sólo haya sido un pilotaje.

9. Valoración de beneficios y a quiénes se dirigía, el actor central es el alumno sobresalientes, sin embargo cuando una innovación llega a un centro educativo toda la población de esa escuela se ve beneficiada, como se comprobó en la presentación de resultados que hubo en cada escuela.

10. Necesidad social, maestros, alumnos, escuela, padres de familia, ante una sociedad del conocimiento cada vez más democratizada se hace urgente que los alumnos más capaces dejen de ser considerados como niños que no requieren de ayuda especial o que su capacidad les va a permitir salir, la investigación nos demuestra lo contrario, por ello la PAAS viene a cubrir esa necesidad de formación docente, de formación a padres de familia y a la propia sociedad sobre las características de los alumnos sobresalientes.

11. Si logra la vinculación familiar y escolar, una de las ventajas de la PAAS a diferencia del Programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), es que involucra a padres de familia y compañeros de grupo y las actividades de enriquecimiento en distintos niveles de profundidad la desarrollan todos los alumnos; en cambio en CAS, los alumnos sobresalientes formaban un grupo aparte donde las actividades de enriquecimiento sólo eran para ellos lo cual lo hacía elitista.

12. El grado de participación de los sujetos involucrados de acuerdo a la PAAS se pretendían involucrar a una mayor cantidad de profesores de educación especial y regular como lo planeó originalmente el proyecto del Departamento de Educación Especial, sin embargo sólo quedó como un propósito, aunque se capacitó a un número considerable de directivos (80) y de maestros USAER (21) sólo tres servicios participaron como parte del pilotaje.

13. Llegar a evaluar si es un proyecto que soluciona la problemática de falta de atención educativa de los alumnos sobresalientes. Si es llevado a cabo de acuerdo a las sugerencias teórico metodológicas que propone puede llegar a ser un modelo de innovación e intervención que desarrollaría las capacidades y competencias de los alumnos sobresalientes y potencialmente sobresalientes.

La revisión del documento Propuesta de Atención para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes (PAAS), brindó los criterios necesarios para llevar el seguimiento de la misma en la intervención psicopedagógica en la capacitación del personal técnico de educación especial, a la red de integración educativa y a los maestros de apoyo, brindando además los

indicadores para la construcción de las categorías de análisis que guiaron el registro de observaciones en la fase de implementación en las tres escuelas participantes en el proyecto.

Anexo 2

Expedientes de los alumnos identificados como sobresalientes

Dentro de las funciones técnico pedagógicas que realiza el maestro de apoyo USAER, se encuentran integrar un portafolio individual donde se reúne la información del alumno con necesidades educativas especiales, este se debe conformar con los elementos necesarios para realizar una evaluación psicopedagógica.

Para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002), ha publicado diferentes materiales de trabajo, inherentes a la propuesta de intervención educativa que ha diseñado para la atención a la diversidad.

En relación con la Propuesta Nacional de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes, es importante señalar el apartado tercero que se refiere al proceso de detección de niños con necesidades educativas especiales (SEP, 2000: 73-124), donde se propone la evaluación psicopedagógica; sus generalidades, sus características y organización como directriz en el desarrollo de los procesos de detección e intervención pedagógica a dichos alumnos, partiendo de un referente amplio en educación especial e integración educativa; además contempla los criterios que se deben plantear para la detección de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, consideraciones previas, identificación inicial y adecuaciones curriculares.

La evaluación psicopedagógica representa un recurso fundamental para el maestro de apoyo y el maestro regular en la identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, y además, la respuesta precisa para la determinación y concreción de la atención educativa y de las medidas curriculares que se deben dar para el desarrollo equilibrado de sus capacidades, atendiendo su especificidad y las diferencias ínter e intraindividuales. A su vez, asesorando a las familias de los y las alumnas con aptitudes sobresalientes, en la utilización de recursos y estrategias que les permitan ayudar y entender las necesidades de sus hijos con aptitudes sobresalientes, en colaboración con profesores y alumnos (Prieto, 1999).

La evaluación psicopedagógica de los alumnos sobresalientes

La evaluación psicopedagógica es el proceso de compilación y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de los alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar, por diferentes causas, para fundamentar y concretar las decisiones entorno a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan en el desarrollo de las distintas capacidades (DGRP, 1996).

El Programa antes citado, a partir de la oferta que establece para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes, propone un enfoque mixto para el desarrollo de la evaluación psicopedagógica, es decir, un procedimiento que incluye la aplicación de instrumentos formales o estandarizados e instrumentos informales que proporcionan información cuantitativa y cualitativa.

En la evaluación de las necesidades educativas especiales dentro de educación especial se deben considerar los siguientes principios:

- La evaluación se contempla como elemento esencial del diseño curricular.
- La finalidad de la evaluación es determinar la naturaleza de las dificultades y los factores que subyacen.
- Apreciar el proceso de los alumnos a nivel cognoscitivo, afectiva y motor, identificar los factores que intervienen en el desarrollo; permite adaptar los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Algunos procedimientos pueden ser acopio de información, elaboración de hipótesis, comprobación de las realizaciones de los alumnos: tests y pruebas; análisis de trabajos de los alumnos, etcétera; corrección, interpretación y devolución de resultados y orientaciones. La evaluación debe responder a las necesidades y exigencias de la escuela.

Además la evaluación psicopedagógica es un proceso que se genera entre la situación actual del alumno y su contexto educativo, contempla tres fases generales:

1. Primera fase:

Reúne y valora la información que se tiene del alumno en la escuela, a través de la realización de entrevistas a la comunidad educativa: a profesores de educación regular y especial,

directores, padres y madres de familia y alumnos. Esta información incluye aspectos relacionados con los datos personales del alumno, datos de los padres o tutores legales, la composición familiar, historia médica del alumno, historia escolar, historia y desarrollo evolutivo, contexto escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

2. Segunda fase:

En un segundo momento, se identifican las tareas específicas correspondientes a las aptitudes sobresalientes, se utilizan distintos procedimientos de identificación como: pruebas estandarizadas, protocolos y escalas de observación para padres, compañeros y profesores. Se deben identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos con aptitudes sobresalientes, asesorar al profesorado para diseñar una propuesta curricular y orientar a la familia. Es importante considerar si hay evidencia suficiente para sostener que se trata de un alumno con aptitudes sobresalientes, si existen necesidades educativas especiales, si hay evidencia suficiente para sostener cuál es la o las aptitudes sobresalientes en las que destaca el alumno o alumna evaluado y cuáles son los apoyos que requiere.

3. Tercera fase:

Integración de resultados: análisis y presentación de éstos con un informe a las personas directamente implicadas en su proceso educativo, destacando:

1. La presencia de aptitudes sobresalientes y cuáles.
2. La presencia de necesidades educativas especiales.
3. La identificación de apoyos.

Personas que pueden contribuir a la evaluación psicopedagógica:

- Los profesores de grupo regular (actual y anterior).
- Los profesores de educación especial y equipo multidisciplinar.
- Los profesores de educación artística, educación física u otros.
- Los padres y madres de familia.
- Los propios alumnos.

Teniendo el anterior panorama habremos de analizar cada una de las partes que integran la evaluación psicopedagógica y se estudiarán cada uno de los tres casos ilustrativos

de alumnos identificados como sobresalientes, con la finalidad de determinar si su evaluación psicopedagógica reúne los requisitos indispensables para serlo.

Características de la evaluación psicopedagógica y su organización en los tres casos analizados

A continuación se presenta la manera en que se llevó a cabo la evaluación psicopedagógica, aclarando que no es un formato específico sino más bien se elaboró buscando identificar los principales elementos que permitieron realizar el proceso evaluativo de los tres casos, considerando la integración y organización de la información, y la comunicación de los resultados.¹

1. Datos personales.

La información que interesa para este apartado está relacionada con los datos que permiten identificar a cada alumno o alumna evaluada y a sus padres. Esta información la obtiene la persona responsable de la evaluación con una entrevista a los padres de familia. De acuerdo a los expedientes revisados se encontraron los siguientes datos personales:

(CI1): Cuenta con ficha de identificación del alumno y tiene las firmas de responsable de maestro de grupo regular y el de apoyo, así como el visto bueno del director de escuela regular y de la USAER.

(CI2): Tiene sólo datos generales, no cuenta con una ficha específica de identificación.

(CI3): Los datos generales del alumno se encuentran en una ficha de identificación, que está totalmente requisitada. y firman los maestros responsables de grupo regular y de apoyo, no aparecen las firmas de sus respectivos directores.

2. Motivo de la evaluación.

Es importante destacar aquí la razón por la que se determinó evaluar al niño o niña. La información obtenida permitió ir identificando el tipo de instrumentos que serían más convenientes aplicar, los procedimientos a emplear, y el tipo de información que habría que indagar. Esta información la obtiene la persona responsable de la evaluación con una

¹ Las iniciales (CI1) corresponden al alumno identificado como caso número uno, (CI2) corresponde al alumno identificado como caso número 2 y (CI3) es el alumno del caso número 3, en todos los casos se conserva anonimato.

entrevista a los padres de familia, al maestro de grupo y al alumno. La información encontrada en los expedientes fue:

(CI1): En la evaluación se encuentra el motivo de la evaluación hecha por la maestra de apoyo y por la psicóloga de la unidad que textualmente describe: "el menor es seleccionado como sobresaliente de acuerdo a entrevistas a maestra del grupo y compañeros del menor, al test individual de habilidades, test colectivo de habilidades, propuesta de la maestra de grupo", la psicóloga reporta la detección de capacidades cognitivas, coeficiente intelectual y nivel de desarrollo evolutivo del menor a través de test de inteligencia WISC-RM y D.F.H (Dibujo de la Figura Humana). Como resultado establece que es candidato a ser un alumno con necesidades educativas especiales porque el menor presenta poco interés, no se esfuerza en concentrarse en clase y tiene problemas de comunicación con su grupo y familia.

(CI2): La maestra de apoyo escribe el motivo de la evaluación en la observación siguiente: "al trabajar en ese grupo atendiendo casos de necesidades educativas especiales identifiqué que la niña, reunía las características que se había analizado en el curso de sobresaliente, y comparada con el grupo siempre se distingue por su compromiso con el trabajo sólo que era necesario desarrollar en ella otras habilidades que observé no tenía como ser muy tímida, falta de comunicación con sus compañeros y maestra, además de ser muy introvertida".

(CI3): El maestro de apoyo en su evaluación psicopedagógica registró: "el alumno ha tenido durante su escolaridad de preescolar y primaria un buen desarrollo en general, sus condiciones han sido favorables en todos los aspectos, fue nominado por sus compañeros a través del sociograma "adivina quién es", que describe las características del alumno nominado en aspectos: académico, liderazgo y relación social, además de ser nominado por su maestra de grupo como un alumno participativo y que siempre termina sus actividades escolares primero, sin saber la maestra qué debe hacer con él una vez que termina sus actividades".

3. Apariencia física.

Se considera que dentro de los datos se deben registrar los rasgos físicos más significativos del niño o a la niña, que den cuenta sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que

tiene en su persona, la atención que recibe de sus padres, entre otros, información que obtiene la persona responsable de la evaluación con una entrevista a los padres de familia y con una observación al alumno, este apartado es principalmente realizado por los alumnos con discapacidades físicas, por las adecuaciones físicas que se hacen a las instalaciones de la escuela integradora. En el caso de los alumnos identificados como sobresalientes los maestros hicieron los siguientes registros:

(C11): la maestra de grupo regular en su informe de actividades de la PAAS evalúa y registra: "mis alumnos son unos niños y niñas muy buenos, trabajadores educados y con el deseo de superarse y ser mejores cada día, ¡claro como todo existen sus excepciones como el niño identificado como más sobresaliente, es un grupo que quiero, respeto y me enorgullecen como son¡ ¡son niños sanos!

En los casos 2 y 3 por no ser casos de discapacidad física no existe registro al respecto aunque las investigaciones sobre alumnos sobresalientes señalan que por lo general son alumnos muy sanos, rompiéndose así el mito del genio enfermizo (Gardner, 1999).

4. Conducta durante la evaluación.

Se recomienda registrar, también de manera muy general, las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, sobre todo si éstas no fueron las idóneas. Es igualmente importante señalar los cambios observados en el comportamiento, la actitud y el rendimiento de los alumnos en los distintos contextos donde se llevó a cabo la valoración. Los datos de este apartado los obtuvo la persona responsable de la evaluación con la observación que hace al alumno.

Lo que interesa reportar en este rubro es la actitud, el comportamiento, el interés y la cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se estableció entre éste y el evaluador. Se sugiere señalar también el compromiso mostrado por los padres y el mismo alumno durante las actividades planeadas.

Es además importante señalar los cambios observados en el comportamiento, la actitud y el rendimiento de los alumnos, entre otros aspectos, en los distintos contextos donde se llevó a cabo la evaluación. En los expedientes revisados sólo existió un registro:

(C11): Registro hecho por la psicóloga: "de cooperación, con respuestas reflexivas, mostró atención y concentración a pesar de los distractores como música y voces externas".

En los expedientes de los casos 2 y 3 no se registra este dato.

5. Antecedentes del desarrollo.

Habrá que mencionar aquí aquellos antecedentes que resultan relevantes en relación con la situación que vive actualmente el alumno. Los aspectos que pueden revisarse son: el embarazo, el desarrollo motor, el desarrollo del lenguaje, las características de su ambiente familiar y sociocultural, los antecedentes heredo-familiares, la historia médica, y la historia escolar. La información puede obtenerla la persona responsable de la evaluación con una entrevista a los padres de familia, al maestro de grupo, y al personal de educación especial vinculado. Aunque este apartado de la evaluación psicopedagógica es de suma importancia, al entrevistarnos con los maestros de apoyo, consideran que por el poco tiempo que se tuvo para llevar a cabo la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS) no lograron integrar todos los datos de la evaluación omitiendo este apartado en los tres casos, en el futuro se recomienda que con apoyo del equipo multidisciplinar de la USAER (trabajo social, psicología y pedagogía), integren la información lo más completa posible, en virtud de ser relevante para la identificación del alumno sobresaliente ya que algunas características de su desarrollo físico y cognitivo pueden permitir identificar a temprana edad a los niños sobresalientes, por ejemplo al conocer cuándo iniciaron a caminar, hablar o leer, etcétera, dicha información permitirá relacionarla con los antecedentes del niño o niña e integrarla para comprenderlo más ampliamente.

6. Situación actual.

Obtener toda la información anterior es muy importante, pero sólo representa el primer paso. Con ella, todavía no se est  en condiciones de determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del alumno, y mucho menos de tomar decisiones curriculares. Se debe recordar que para determinar las necesidades educativas especiales que presenta el niño o niña tenemos que tomar en cuenta el contexto educativo en el que actualmente se encuentra. Por esta razón, otros aspectos que se sugiere evaluar son (CNREE/MEC, 1992):

a) Aspectos generales del alumno.

Dependiendo de la información sobre el desarrollo del niño y del motivo para realizar la evaluación, será especialmente relevante el área intelectual, motora, comunicativo-ling stica, adaptativa y emocional.

El personal de educación especial debe tener experiencia en el procedimiento de evaluación de los anteriores rubros. A continuación se señalan algunos de los instrumentos que se utilizaron en la evaluación de los tres casos y quiénes lo evaluaron.

El área intelectual se valora por el psicólogo con los instrumentos: WISC-RM (Wechsler Intelligence Scale for children (revisada en México), ampliamente aplicada por educación especial; K-ABC (Batería de Inteligencia Secuencial-Simultánea de Kaufman) Adaptada en México; Test de Matrices Progresivas de Raven; en el área de desarrollo emocional la prueba proyectiva: DFH (Dibujo de la Figura Humana), considerando algunos de los anteriores instrumentos formales de identificación en los expedientes revisados se encontraron los siguientes datos:

(C11): La evaluación que presenta la psicóloga de la USAER es la siguiente:

"El alumno tuvo un CI total de 134 en el WISC-RM, que lo clasifica en un rango de inteligencia: MUY SUPERIOR (sic), la escala verbal es de 129, mientras la Escala de Ejecución es de 132, correspondientes a diferentes niveles de capacidad, en la Escala Verbal el resultado es SUPERIOR (sic), mientras la Escala de Ejecución es MUY SUPERIOR (sic), la diferencia de 4 puntos entre ambas escalas no es suficiente para ser estadísticamente significativa, por lo tanto se puede decir que su rendimiento fue bueno en la manipulación de materiales concretos y actividades visuales motora como en las tareas que requerían comprensión y expresión verbal".

En el análisis de habilidades compartidas se observan como áreas fuertes en escala de Ejecución los subtest de diseño con cubos +4 y laberintos +3, que se relacionan con las siguientes habilidades.

- Organización perceptual y espacial, cognición, es decir buena percepción inmediata y reconocimiento de estímulos, reproducción de modelos, habilidad de papel y lápiz observadas en laberintos, coordinación visual motora, percepción visual de estímulos abstractos y razonamiento no verbal.
- Además de funcionamiento cerebral integrado. Estas habilidades están asociadas a las capacidades individuales como: formación de conceptos no verbales y visualización espacial (cubos +4) y capacidad para conseguir un patrón visual.
- Las habilidades relativamente débiles y que se requiere estimular se ubican en escala verbal, información (-3) y en escala de Ejecución en figura incompletas (-3) y en composición de objetos (-4) que denotan límites de información general sujetos a

oportunidades culturales en el hogar, se le dificulta trabajar bajo presiones de tiempo ya que es reflexivo en sus respuestas, requiriendo de un poco más de tiempo para su ejecución perfecta (composición de objetos).

La evaluación psicológica continúa con los siguientes resultados:

Procesamiento de información: funcionamiento cerebral integrado, es decir, ambos hemisferios, maneja información no verbal con relativa facilidad, incluyendo estímulos visuales espaciales, requiere de procesamiento analítico y secuencial.

Estilo de aprendizaje: es independiente de campo, muestra flexibilidad en las situaciones que implican solución de problemas, tiene orientación impersonal, se interesa en los aspectos abstractos y teóricos y utiliza mecanismos de defensa como la intelectualización, percibe analíticamente, es capaz de resolver problemas y efectuar tareas sin necesidad de instrucciones, tiene iniciativa y puede utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas, le gusta trabajar solo.

En el área de desarrollo emocional los resultados anotados por la psicóloga son los siguientes:

Test DFH (Desarrollo de la Figura Humana)

Nivel de desarrollo evolutivo: normal a normal alto, con indicador emocional de tendencia al retraimiento, a encerrarse dentro de sí y a la inhibición de impulsos.

(CI1): Finaliza la evaluación psicológica con las siguientes sugerencias:

- Indagar más sobre aspectos emocionales mediante observaciones y entrevista a padres.
- De acuerdo a los resultados obtenidos en el WISC-RM, el alumno presenta inteligencia de tipo espacial, se recomienda trabajar actividades encaminadas a estimular este tipo de inteligencia.
- Fortalecer actividades de expresión oral, ya que aunque presenta expresión clara, ésta no es espontánea, en la información que posee es capaz de contestar cuál es el satélite natural de la tierra, quién expropió el petróleo en México, qué países tienen frontera con México y desconocer el nombre del dedo pulgar, cuántas cosas hacen una docena, etcétera.

(CI2): El resultado del Test WISC-R-MEXICANO, es: 110-119 que la coloca como arriba del normal (brillante) +, sin que existan mayores anotaciones de psicología sobre los resultados, sólo que en forma verbal comentó la maestra de apoyo: (PSI): "nunca había evaluado a una niña con resultados tan altos"

También le aplicaron el Test Gestático visomotor, nivel de maduración visomotor de 7-0/2 a 7-5/12, corresponde a su edad cronológica, resultado de desarrollo normal- superior. (CI3). No presenta evaluación de psicología en su expediente.

Sobre el uso generalizado del Test WISC-RM (Revisión Mexicana), es la escala Wechsler de inteligencia para niños, de uso muy frecuente en educación especial, se publicó en 1974, 25 años después de la publicación original de WISC. Su predecesor, WISC (Wechsler, 1949), se desarrolló como una extensión descendente de la escala de inteligencia para adultos, la Escala Wechsler- Bellevue de Inteligencia. Para hacer que la escala original para adultos fuera adecuada para niños añadieron reactivos más sencillos al principio de las subpruebas. WISC-R cubre un rango de edad desde los 6 años hasta los 16 años 11 meses de edad y contiene 12 subpruebas. Seis de estas pruebas forman la Escala Verbal (información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos) y las otras seis forman la Escala de Ejecución (figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño de cubos, ensamble de objetos, claves y laberintos). Un total del 72% de reactivos de WISC se mantienen en WISC-R, ya sea intactos (64%) o con modificaciones sustanciales (8%); los reactivos en la subprueba de Claves son los mismos en WISC y WISC-R. Entre las ventajas que ofrece este test se encuentra que es una prueba bien estandarizada, con excelente confiabilidad y adecuada validez concurrente, aunque existen también limitaciones en su uso. El WISC-R ha sido bien recibido por aquellos que utilizan pruebas para evaluar la capacidad intelectual de niños. Tiene excelentes estandarización, confiabilidad y validez concurrente y se ha tenido mucho cuidado para proporcionar pautas útiles de aplicación y calificación. A pesar de que existen algunos problemas menores con el manual de WISC-R, es excelente en términos generales y es un instrumento de uso muy generalizado en nuestro país.

b) Nivel de competencia curricular.

La evaluación del nivel de competencia curricular implica determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar. Supone verificar en qué medida ha conseguido desarrollar las capacidades que se consideran básicas para enfrentar los nuevos propósitos educativos del grado en que se encuentra inscrito. Por lo tanto, es necesario tomar como referente el grado que el alumno está cursando o que va a cursar. Se sugiere que para realizar esta evaluación se consideren los siguientes puntos:

- Determinar las áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad, esto es, las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades.
- Tomar en cuenta la situación de partida del alumno. La evaluación deberá ser diferente si el alumno se escolariza por primera vez, si estaba escolarizado en una escuela de educación especial o si ha cursado varios grados en una escuela regular.
- Considerar el momento en que se realiza la evaluación. Esta evaluación tendrá que basarse en los propósitos y contenidos de grados anteriores, si se lleva a cabo a principios del año escolar, pero si se realiza a mitad del ciclo escolar, tendrán que tomarse en cuenta los propósitos y contenidos del grado que el alumno está cursando.

Esta parte de la evaluación deberá estar a cargo del maestro de grupo, conjuntamente con el maestro de apoyo USAER, mediante la observación del desempeño del alumno durante las actividades cotidianas, la realización de actividades específicas, sus productos de trabajo, y las propias evaluaciones que realiza el maestro con todo el grupo.

(CI1) El registro que hizo la maestra USAER es el siguiente: "sus datos escolares generales son. Alumno de 8 años que cursa el tercer grado en la escuela primaria "Plinio Noguera Salazar".

Se detecta al alumno como sobresaliente de acuerdo a las entrevistas a maestra de grupo y los siguientes instrumentos:

1. Test ISC-RM, TEST, DFH.
2. Perfil individual.
3. Cuestionario dirigido a padres de familia (instrumento de PAAS)
4. Cuestionario dirigido a alumnos, entrevista de intereses (instrumento de PAAS).
5. Cuestionario dirigido a maestros de alumno detectado (instrumento de PAAS).
6. Preguntas sobre la conducta en el aula que pueden orientar al profesor para identificar y proponer alumnos potencialmente sobresalientes (instrumento de PAAS).
7. La hoja de evolución de registro de la maestra de apoyo.

Con todo lo anterior se realizó la siguiente evaluación:

(CI1): "Ante esto es importante considerar que su estilo de aprendizaje es de autoaprendizaje, buena comprensión, crítico, interesándole aspectos abstractos y teóricos, es capaz de resolver problemas y efectuarlos sin necesidad de instrucciones. Existe compromisos al realizar las actividades escolares y extraescolares, el trabajo dentro del

grupo es colaborativo, compartiendo sus conocimientos con sus compañeros del grupo, existe mucha motivación intrínseca, es curioso pero muy sensible y preocupado por ciertas situaciones familiares. "No obstante es seguro, mostrando iniciativa en las actividades escolares. Es preciso mencionar que en ocasiones sus respuestas son muy breves, sobre todo en aquellas actividades en las que expresamos sensaciones y sentimientos".

A continuación señala lo que considera el apoyo y las necesidades educativas especiales que el alumno requiere: "por lo que es conveniente favorecer actividades de expresión oral y escrita, pues aunque ésta es clara no es espontánea" y establece el siguiente plan de acción:

(CI1) Elabora un plan de acción.

Objetivo: responder de manera creativa a los intereses del alumno sobresaliente, así como también a sus necesidades básicas, respetando los tiempos y espacios del maestro de grupo, con la participación de padres de familia.

Objetivos específicos:

- Motivar la expresión de ideas y sentimientos, de manera verbal y escrita en torno a obras artísticas.
- Fomentar la sensibilidad y creatividad de los alumnos con diversas actividades en acuerdo con la maestra de grupo.
- Justificación.

(CI2): En el caso dos, los instrumentos y documentos que se encontraron en su expediente fueron los siguientes.

1. Test WISC-R- Mexicano.
2. Planeación de actividades para el desarrollo del Proyecto.
3. Informe de actividades de la maestra de grupo regular.
4. Registro de comentarios de los alumnos.
5. Boleta de evaluaciones de la alumna identificada.
6. Datos de identificación familiar de la alumna.
7. Cuestionario dirigido a padres de familia (instrumento de la PAAS).
8. Cuestionario dirigido a alumnos (instrumento de la PAAS).
9. Cuestionario dirigido a maestros (instrumento de la PAAS).
10. Perfil individual (instrumento de la PAAS).

11. Sociograma ¿adivina quién es? (instrumento de PAAS). Sin que existan evaluaciones o acciones por parte de la maestra USAER.

(CI3) En este caso los instrumentos y documentos que se encontraron en su expediente fueron los siguientes:

1. Registro de los datos generales del niño.
2. Planeación de actividades del Proyecto.
3. Ficha de identificación del alumno (FIA).
4. Ficha de detección de las necesidades educativas especiales (FIFNEE).
5. Registro de observación en el grupo.
6. Cuestionario a maestra (instrumento de PAAS).
7. Cuestionario a padres de familia (instrumento de PAAS).
8. Cuestionario ¿adivina quién es? (instrumento de PAAS).

Al igual que el caso anterior no hubo anotaciones personales sobre los instrumentos aplicados ni evaluaciones o acciones a realizar.

c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Con la evaluación del nivel de competencia curricular sabemos lo que el alumno es capaz de hacer, pero esto no es suficiente. También es importante conocer cómo lo hace, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, y en qué situaciones del trabajo cotidiano se encuentra más motivado. Para ello, habrá que indagar sobre: las condiciones físico-ambientales en las que mejor trabaja, las respuestas y preferencias ante los diferentes agrupamientos, el interés mostrado ante las distintas actividades, su nivel de atención, las estrategias que emplea para la resolución de tareas, y los estímulos que le resultan más positivos..Para evaluar el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender se sugiere que lo realice el psicólogo, el maestro de apoyo y el maestro de grupo a través de la observación directa en las actividades de enseñanza y aprendizaje, con una entrevista al alumno y a los padres de familia, y con un diario de clase registro de acontecimientos. En los expedientes revisados se encontró la siguiente información:

(CI1): El registro que la maestra de grupo regular hace en la evaluación es el siguiente: "Para mí todos mis alumnos son especiales y sobresalientes, pero en este caso ellos escogieron quién era el niño más popular según algunas características que ellos han observado (aplicación del instrumento de detección ¿adivina quién es?}. Con el apoyo de la maestra de USAER. se les aplicó este instrumento, se platicó con

el alumno identificado sobre sus gustos, preferencias, que hace en su tiempo libre, que materia prefiere, dando como resultado su gusto por la lectura y el teatro. Los padres del niño respondieron un cuestionario para saber cuáles son los intereses del niño y sus preferencias y cómo participan ellos en esas actividades, una vez acordado con ellos se inició a trabajar un proyecto a partir del interés del niño realizó investigaciones en diferentes medios, organizando un curso de teatro para todo el grupo donde conocieron sobre el teatro, información sobre obras infantiles de donde seleccionaron una y la escenificaron, siendo el niño el escritor y director de la misma, se montó la obra con todo y escenografías".

En el caso 2 se encontraron datos obtenidos en el cuestionario dirigido a alumnos que son importantes de ser presentados:

(CI2): "La asignatura que más me agrada es Español y Conocimiento del Medio, porque tiene más cosas que leer y le entiendo más fácil, aunque en mi salón hay mucho ruido no me puedo concentrar" (su aula es de un edificio antiguo con techo de madera que es piso de otro grupo escolar).

En relación a la pregunta: "¿qué actividades te gustaría realizar dentro del grupo? El alumno respondió:

"Enseñarles las sumas a algunos compañeros que no saben y también leerles cuentos", "me gusta el taller de computación, pero no alcanzo a trabajar somos muchos niños y no son suficientes las computadoras".

(CI3): De acuerdo al cuestionario de intereses entre otras cosas se registra: Las asignaturas que más me gustan son historia y geografía, en mi grupo me gustaría hacer trabajos de arqueología".

A la pregunta ¿si te invitaran a un viaje, qué lugar elegirías y por qué?, (respondió): "A Egipto porque quiero conocer sobre la arqueología de sus pirámides"

Otra materia que le agrada es la geografía porque le gusta todo el misterio que se puede investigar de los planetas.

El maestro de grupo regular con base en el cuestionario sobre la conducta en el aula que puede ser útil para identificar y proponer alumnos potencialmente sobresalientes, registró los siguientes datos:

"El niño hace muchas preguntas, está muy informado sobre muchos temas, quiere saber siempre el cómo y por qué de las cosas y sigue interesado en un tema después que la clase ha pasado a otro tema".

Además registró que:

"Muestra capacidad para las artes, música, sobre todo danza, el dibujo sin enseñanza previa, siempre está inventando, le gusta correr riesgos, toma decisiones y las mantiene, hace muy buenos resúmenes y organiza la información que investiga".

d) Información relacionada con el entorno del alumno.

Los entornos del alumno que más interesa conocer, tomando en cuenta el propósito de la evaluación psicopedagógica, son el escolar y el socio-familiar.

Contexto escolar.

El ámbito más importante a considerar aquí, es el aula. Tendrán que valorarse las condiciones físico-ambientales, y el trabajo docente. Estos aspectos se refieren a la forma en que se elabora el programa de trabajo, de llevarlo a la práctica, de organizar la clase y de relacionarse con los alumnos. Es importante conocer de qué manera el estilo de enseñanza del maestro se adecua a las necesidades de los alumnos sobre el contexto escolar. Al respecto los registros son:

(C11): La maestra de apoyo realizó las siguientes notas:

"Se inicia formalmente la detección del alumno sobresaliente" (enero 2004).

"Se rescatan los intereses del menor para trabajar el proyecto" (enero 2004).

A continuación se enlistan algunos ejemplos de las observaciones registradas por la maestra regular:

"Cumple con sus trabajos, no falta, trabaja en clase, participa, pero le falta apoyo y seguridad por parte de su familia, ya que ha tenido problemas familiares que han afectado su rendimiento y estudios" (cuestionario dirigido a maestros).

"El alumno es sobresaliente en matemáticas, español y ciencias naturales, investiga y participa mucho, trabaja solo rápidamente, capta y elabora sus trabajos con facilidad, se necesita despertar su creatividad" (cuestionario dirigido a maestros).

"Le gusta leer mucho, cuando termina sus trabajos primero, abre libros de lectura que siempre trae" (de las preguntas de la conducta en el aula para identificar alumnos potencialmente sobresalientes).

"Es impaciente cuando el trabajo no es perfecto, sobre todo cuando sus compañeros no lo hacen bien" (de las preguntas de la conducta en el aula para identificar alumnos potencialmente sobresalientes).

En el caso 2, la maestra de grupo regular y la maestra de apoyo planean las actividades del proyecto, de sus planeaciones y adecuaciones curriculares se registran algunos ejemplos de la forma en que el ambiente escolar fue cambiando con la práctica de PAAS:

(CI2): "Los niños tendrán hoy una plática con un médico veterinario en donde ellos podrán preguntar sobre el tema que escogieron para su proyecto: "Mi animal favorito", y elaborarán preguntas que el especialista tratará de dar respuesta" (enero 2004).

"Junto con la maestra de apoyo, maestra regular y padres de familia de manera conjunta, buscaremos información de su animal favorito, los alumnos traerán información a su grupo y la compartirán y realizarán el producto final" (febrero 2004).

"Los alumnos se ubicarán por equipos para elaborar la selección de materiales que ocuparán para exponer sus aprendizajes durante los siguientes meses, encabezando y dirigiendo este trabajo los jefes de equipo, así como para la exposición de los mismos".

"La maestra de aula de apoyo como la de aula regular harán una reflexión con alumnos y padres de familia sobre los elementos principales de esta exposición, haciendo una selección de información" (marzo 2004).

"Junto con la maestra de apoyo, maestra de aula regular y padres de familia de manera conjunta, buscaremos información de su animal favorito, los alumnos la traerán a su grupo para compartirla y realizar el producto final" (abril, mayo 2004).

(CI2) Del cuestionario dirigido a maestros se anotan los siguientes ejemplos sobre como se desarrolló la etapa de intervención de la PAAS con la alumna identificada como sobresaliente y su grupo escolar:

"Esta niña tiene algunas capacidades y habilidades más desarrolladas, como mayor comprensión, tolerancia, retención, responsabilidad y atención".

"Su rendimiento académico en general es excelente, cumple con todas las actividades en clase, tareas y extraclase, investiga con familiares que le amplían la información".

"Ha realizado antes otras actividades por sí misma como una exposición en el grupo de monedas antiguas, juguetes antiguos investigando su origen y como fueron elaborados"

Ante la pregunta ¿considera usted que el alumno tiene facilidad para asimilar conocimientos? de la entrevista realizada por la maestra de apoyo se registra la siguiente respuesta:

"Sí, ella siempre entiende con facilidad, en ocasiones pregunta en la asignatura de matemáticas; le gustan los números y sus relaciones y sus operaciones, geometría, medición, en español elabora cartas, recados, descripción de imágenes, oraciones interrogativas, por iniciativa propia, pero su mayor interés en esta ocasión fue del conocimiento del medio para el proyecto de PAAS", a partir de su interés y del grupo es que se inició el proyecto.

De acuerdo al registro hecho por la maestra de apoyo, se considera que el trabajo en el aula tuvo excelentes condiciones para que se lograra llevar a cabo la PAAS sin mayores problemas, identificándose así no sólo a una alumna sobresaliente sino a otros niños más, así como también a padres sobresalientes.

Como se puede apreciar en los siguientes registros hechos por la maestra de grupo regular, hubo logros importantes de la PAAS:

(CI2): "Cuando los alumnos analizaron los diversos conceptos trabajaron adecuadamente en equipo, participando muy bien en todas las actividades realizadas y requeridas, en cuanto al trabajo de la niña identificada al igual que la de sus compañeros se plasmaron con creatividad todos los conceptos trabajados en clase, los alumnos presentaron unos excelentes trabajos donde se apreció en compromiso de los niños y el de los padres de familia, lo que motivó mucho la relación padres-hijos".

Contexto sociofamiliar.

Se tiene que contar con información sobre aquellos aspectos del medio social y familiar que favorecen o dificultan el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno.

(C1): La maestra de apoyo realiza el siguiente registro de observaciones en la hoja de evolución:

"Ha costado mucho trabajo sensibilizar al menor y a sus padres en el cumplimiento de los trabajos a realizar" (feb. 2004).

"Existe poca comunicación del alumno con sus padres por lo que se dificulta la entrega de su proyecto" (marzo 2004).

"Se comenta nuevamente con el padre, el alumno ya tiene actitud positiva frente al proyecto" (abril 2004).

"A la pregunta hecha al padre de familia para conocer las capacidades de los niños las repuestas significativas registradas fueron: ¿en qué tiene más habilidad su hijo? ¿por qué? respondió:"Leer libros, le gusta comentar lo que lee, le gusta investigar en enciclopedias, las revisa y busca lo que le interesa, todo quiere aprender, se concentra en varios temas, lee de todo, periódicos, cuentos, revistas deportivas, los libros de la escuela" (cuestionario a padres de familia).

Es importante evaluar este aspecto a través de un reporte final del proyecto de la PAAS que el propio alumno hizo:

(CI1) "...también investigué por mi cuenta con la ayuda de mi mamá y papá, acudí a la biblioteca y a consultar a Internet, eso me gustó mucho porque mi mamá me ayudó y aprendí porque leí también algunas obras infantiles..."

"...escogí un cuento para hacer la obra teatral, y entonces me puse a escribir el guión con la ayuda de mi mamá"

"...también con la ayuda de mis papas hicimos un periódico mural y una maqueta que expuse en toda la escuela y lo hice para compartir la información que hasta ese momento había reunido".

Aquí podemos observar la actitud inicial del alumno y de la familia y cómo fue cambiando a medida que se llevaron a cabo las actividades de la PAAS,

En el siguiente caso vemos cómo es la vida en la familia de la niña, vinculada al desarrollo de la PAAS, registrada por la maestra de apoyo.

(CI2) "La niña es hija única, sus padres son empleados en empresas particulares y brindan todo el apoyo y atención necesarios a la niña, en su casa cuenta con libros y enciclopedias para realizar su trabajo, y le brindan el apoyo de forma incondicional, en su casa gusta del juego con su primas, y le gusta inventar diálogos, cuentos y fábulas, salen pocas ocasiones a la ciudad y sus paseos sólo son en el pueblo, es una niña siempre rápida en sus cosas y siempre está feliz y de buen humor, ella enseña a sus padres cosas nuevas como usar la computadora" (cuestionario dirigido a padres de familia).

Ello se corrobora con el registro que se hizo en su expediente de cómo es la relación familiar de la niña, al señalar:

(C2): "Cuando tengo un problema lo resuelvo buscando ayuda con mi mamá o con mi papá" (entrevista personal).

Sobre los datos del expediente del caso ilustrativo tres, encontramos la siguiente información:

(CI3) Anotaciones registradas por el maestro de apoyo sobre el contexto familiar: "la familia del niño está integrada por su papá quién es comerciante, su mamá que atiende un negocio familiar de restaurante, una hermana menor y el niño identificado como sobresaliente, económicamente no tienen problemas pero no tienen actividades culturales y de esparcimiento, quién está al tanto de los asuntos escolares del niño es el padre, quién no le permite salir sin que él le autorice, para iniciar el proyecto hubo que hacer mucha sensibilización con ellos, sobre todo para que acompañara al niño a los sitios de interés como fueron las zonas arqueológicas, la casa de la cultura, las bibliotecas y sitios de Internet, logrando con ello un apoyo para el desarrollo del alumno".

Los anteriores registros permiten sugerir que para obtener la información relacionada con el contexto áulico; el maestro de grupo, el maestro de apoyo de USAER, el psicólogo y el trabajador social, deben realizar una observación y entrevista del trabajo escolar del maestro y del alumno. En el caso del contexto socio-familiar, la información deberá ser recabada de acuerdo a las funciones de educación especial por parte del psicólogo, del trabajador social y del maestro de apoyo, a través de una visita a la comunidad en la que vive el alumno, una visita a la casa del alumno, una entrevista con los integrantes de la familia, y una entrevista con el alumno.

Interpretación de los resultados

Cuando se proporciona solamente una serie de resultados sin una reflexión que los explique y dé significado, se limita seriamente su utilidad. La interpretación de los resultados es, por tanto, un elemento clave para la utilidad de una evaluación.

La interpretación debe entenderse como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en los distintos instrumentos y procedimiento de evaluación para darles sentido y comprender su significado. Es de suma importancia entender que los aspectos identificados en una prueba puedan relacionarse con los de otra; por ello, es indispensable que se inter-relacionen para que haya una mayor significatividad de los datos encontrados cosa que no ocurre en todos los casos investigados.

Las características sobre su estilo de trabajo y de apropiación del conocimiento nos ofrecen una idea mucho más completa sobre ciertos aspectos del comportamiento del alumno o alumna que difícilmente podrían expresarse a nivel de cifras o parámetros predeterminados.

A partir de los datos registrados por áreas como se hizo en los apartados anteriores, en cada una de las áreas del desarrollo se reportarán aquellos datos que tienen que ver con el área en cuestión, sin importar que provengan de fuentes distintas. Lo importante es que el resultado de un instrumento o procedimiento se relacione e integre con el de otro (s) de tal forma que se dé sentido a resultados aislados y, juntos, aumenten su significatividad.

Asimismo, se recomienda que las habilidades, capacidades, dificultades, etcétera, identificadas en las diferentes áreas del desarrollo personal, se relacionen con las áreas de su desempeño escolar: escritura, lectura y matemáticas.

Conclusiones y recomendaciones.

El objetivo de este análisis de expedientes es determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del niño que van a orientar la toma de decisiones auriculares, que se habrá de proponer y diseñar de una manera conjunta entre los profesionales implicados y los padres y madres de familia. Las recomendaciones que se hagan deberán estar dirigidas a proponer pautas de trabajo apegadas a las necesidades y posibilidades del niño y a la realidad del contexto escolar.

(C11): "Es importante reconocer que en todas las aulas escolares existen alumnos sobresalientes, no importando el nivel o grado, por lo que es necesario que los maestros tomemos plena conciencia de ello con la finalidad de favorecer sus intereses personales y talentos, intelectuales o artísticos, no dejando de lado sus necesidades, por lo que se realiza un plan de trabajo que plantea actividades que traten de satisfacer sus necesidades e intereses, compartiendo sus intereses y conocimientos con sus compañeros de grupo así como los recursos materiales y humanos requeridos para su realización".

(C11): El registro realizado por la maestra de grupo regular presenta los siguientes resultados:

"Mis niños estuvieron felices, el entusiasmo e interacción que hubo entre el alumno y la maestra de apoyo en la elaboración de este trabajo nos dejó un gran aprendizaje y muchas experiencias para todo el grupo, el cual estuvo feliz. Son muy importantes las buenas experiencias y el aprendizaje que me dejó este trabajo es el haber aprendido a

valorar a cada uno de mis alumnos y el observar en cada uno de ellos una característica especial que los diferencia a uno de otro, para saber valorar y respetar sus preferencias, ¡quedé sorprendida de todo lo que son capaces los niños cuando se les motiva y se les da apoyo, cariño y confianza en la realización y aplicación de sus propios proyectos!" (Evaluación final de la PAAS).

En este apartado es conveniente dar voz a la conclusión a las que llegó uno de los niños identificado como sobresaliente, él escribe en su evaluación final de actividades:

(CI1) "Yo a todos los niños que lean este trabajo y que sepan de mi obra, yo (sic) les deseo que se motiven para hacer un trabajo igual, para que sean triunfadores en la vida y logren lo que quieran, agradezco a mis dos maestras, a mis papas, a mis compañeros, porque me ayudaron a terminar bien mi trabajo y mi obra de teatro, ahora que terminó me siento alegre porque tuve una gran aventura con este trabajo y creo que a todos les gustó"

En el caso 2 fue importante analizar la conceptualización que hizo la maestra de apoyo una vez terminada la aplicación de la PAAS y que registró en el expediente de la alumna:

(CI2): "Es una alumna inquieta, muy despierta, la mueven sus intereses, es buscadora, analítica, participativa, encuentra soluciones diferentes a las de su maestra, demanda mucho. Tiene diferentes temas de conversación como son de política, científicas, tiene un vocabulario amplio, es comprometida, comparte lo que sabe con sus compañeros y siempre busca colaborar con las maestras: "Entre los apoyos que recibí fue que adquiriera estrategias para la investigación, sugerir a los padres otros tipos de lecturas de acuerdo a su interés, que la niña estableciera sus propios límites, y que fuera consciente de sus actos (autoconocimiento de ella misma) y de lo que es capaz de hacer".

Consideraciones generales de la revisión de los expedientes de los tres alumnos identificados como sobresalientes

Uno de los tópicos que más ha resistido en el tiempo en el tema de alumnos sobresalientes, es considerar la inteligencia como elemento fundamental de la identificación, sin embargo, los nuevos planeamientos apuntan en su definición hacia un amplio abanico de cualidades y dimensiones, que nos ayuden a comprender mejor las diferencias individuales que existen entre los alumnos de altas habilidades y los considerados "normales". Por esto, para poder

realizar una adecuada evaluación o perfil psicopedagógico es necesario tener en cuenta otras variables o elementos de estudio, que nos ayuden a complementar la valoración de las características diferenciales de este grupo de alumnos. Entre estas características, es necesario mencionar las referidas al análisis de las características de la personalidad -como sucedió con los tres casos ilustrativos, específicamente su autoconcepto-, que aunque distribuidas de forma independiente de la configuración intelectual, pueden interactuar con dichas características.

El autoconcepto es el deseo de los individuos de saber más acerca de "sí mismos", y es una de las variables claves de la personalidad, entre ellas, la motivación del comportamiento, la contribución a un desarrollo armónico y equilibrado el individuo. Las investigaciones realizadas consideran que los alumnos superdotados, se caracterizan por mostrar un mayor autoconcepto en el campo académico, que sin embargo no se extiende a los ámbitos personal y social (Galindo, Martínez, Arnáiz, 1999).

Para terminar, se recomienda que no sólo sean los maestros y los padres quienes tengan conocimiento sobre la situación del niño y sobre el trabajo a realizar, sino también sea el propio niño el que conozca sus capacidades y cualidades para que participe más conscientemente en su proceso educativo.

Consideraciones generales sobre la intervención de la PAAS y la evaluación psicopedagógica

En la anterior parte de la evaluación de los resultados obtenidos de la aplicación de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), se observaron importantes acontecimientos, entre los que destacan:

1. Existe disposición del maestro de grupo regular para compartir su grupo con el maestro de apoyo y el equipo multidisciplinar.
2. Los alumnos identifican como sus maestros al de grupo regular y al maestro de apoyo.
3. Hay un reconocimiento por parte de los maestros y de los padres de familia a la diversidad en el grupo.
4. Entre los participante de la PAAS se respetaron sus diferencias individuales.
5. Existe un cambio significativo en la forma de evaluación de las actividades escolares.

6. Realizaron trabajo escolar por proyecto con resultados favorables no sólo para los alumnos identificados como sobresalientes sino para su grupo escolar, y en general, para toda la escuela.
7. Se logra elaborar un perfil de las características de un alumno sobresaliente de acuerdo a su contexto áulico, escolar y familiar.
8. Existió una planeación de actividades para el enriquecimiento escolar, se llevaron a cabo adecuaciones curriculares específicas para el alumno y para todo su grupo escolar.
9. Se establecen las necesidades educativas especiales asociadas a la sobresalencia y la forma de intervención educativa que requiere.
10. Practican el trabajo colaborativo entre grupo, alumno sobresaliente, maestro de apoyo, padres de familia, maestro regular y especialistas sobre el tema.

Las anteriores consideraciones se sitúan como una evaluación favorable de la aplicación de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS).

Entre las desventajas observadas y evaluadas se encuentran:

1. Existió poca interacción entre el equipo multidisciplinar para integrar el expediente del alumno.
2. Los maestros de apoyo consideran que es un trabajo administrativo muy fuerte que les resta tiempo para otras actividades.
3. Analizar y proponer importantes consideraciones de la forma en que habrá de llevarse la evaluación psicopedagógica de manera más económica en tiempo e información.

Anexo 3

Definición de términos

Para una mejor explicación y comprensión del tema que nos ocupa se hace necesario conceptualizar algunos de los términos más usados en la presente investigación.

Alumno sobresaliente y potencialmente sobresalientes: de acuerdo con la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes (PAAS), se consideran como aquellos sujetos que difieren del promedio porque poseen habilidades intelectuales diferentes, aptitudes académicas específicas, creatividad, capacidad de liderazgo, destrezas psicomotoras o aptitudes artísticas. Estas características son observables y pueden desarrollarse en al menos alguna de las áreas y las actividades psicoeducativas apropiadas. Las capacidades sobresalientes se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales y sociales e incluyen a sujetos con discapacidad. El concepto de sobresalientes en México considera a los superdotados, talentosos, excepcionales, gifted.

Asesor-conductor del curso de PAAS: por su importancia en el desarrollo de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes es importante considerar a estos agentes desde sus funciones dentro de educación especial, John Elliot (1990) los llama "agentes facilitadores o consultores externos". Desde la perspectiva de la formación de docentes en servicio se les ha llamado formador asesor, coordinador, facilitador, acompañante, agente de apoyo, formador de formadores, agente enlace entre otras denominaciones. En el sistema educativo mexicano y en el caso de Hidalgo la figura del asesor técnico de educación especial se ha ido definiendo como un profesional de la educación, con iniciativa, que se responsabiliza de la promoción de los procesos de innovación y fomento de una mejor cultura educativa sobre la práctica en el ámbito de las instituciones del sistema educativo, así como de la actualización y formación de los docentes en servicio. "Su actuación implica una interacción entre profesionales de la educación, donde no hay diferencias de posición y de poder, sino de un proceso de aprendizaje entre iguales" (Fetchedr, 2000). Su función en el sistema educativo mexicano es a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, como parte de la

política de modernización marcó la importancia de la actualización de los docentes y el apoyo al perfeccionamiento de la práctica de los mismos.

Atención a la diversidad: Conjunto de recursos personales y materiales con los que responder a las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas, según los principios de normalización e integración escolar, no sólo comprende la atención del alumnado con discapacidades, sino también al que presenta altas capacidades.

Escuelas inclusivas: Stainback y Stainback (1990), proponen tres razones para una escuela inclusiva: en primer lugar, dar a cada estudiante la oportunidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales como algo natural, integrados en un ambiente educativo y comunitario; en segundo lugar, eliminar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados -escuelas y/o aulas especiales- y, por último, hacer lo que es justo, ético y equitativo.

Integración Educativa: Proceso que permite el acceso al currículo oficial o de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios de educación especial, sustentado en un marco jurídico que garantiza su carácter gratuito y obligatorio como parte de los servicios educativos que presta el estado, apoyando a la incorporación de niños con necesidades educativas especiales (cuando sea pertinente), a los servicios de Educación Básica regular: preescolar, primaria y secundaria, considerando las diversas modalidades y sistemas.

Maestro USAER o maestro de apoyo: Busca las respuestas pedagógico-didáctico para concebir respuestas a las necesidades educativas especiales como una ayuda a la escuela, al sistema, al profesorado, no como la acción directa sobre el individuo deficitario, sino sobre un sistema para que genere cambios que permitan la atención normalizada de todos en una escuela de calidad.

Maestro regular y educación regular: desde la perspectiva de la Educación Especial es el maestro de la escuela de educación básica pública que imparte enseñanza en los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Necesidades educativas especiales: un aspecto clave para inclusión es la atención de todos los niños y niñas en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se promueven en

la escuela, sea cual sea su situación, y muy especialmente a aquellos en los que se presenta una desventaja sea cual sea su origen. Las dificultades de los niños en la escuela pueden surgir de una multiplicidad de factores relacionados con discapacidad, lenguaje, ingreso familiar, trasfondo cultural, género u origen étnico y es en consecuencia inadecuado diferenciar estos factores.

PAAS: Siglas que significan Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes, diseñada por el Departamento de Educación Especial Hidalgo en el año 2000.

Servicios de Educación Especial: Conjunto de recursos humanos especializados, la suma de estrategias de atención específica y oportuna, el acervo de materiales y apoyos adecuados y pertinentes para quien presenta una necesidad educativa especial, con o sin discapacidad, así como para los padres de familia y maestros tanto de escuela regular como de especial que atienden a esta población, tienen como imperativo cumplir con un proceso de reorientación a la educación básica.

-

Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). son creadas a partir de los resolutivos SEP-SNTE, Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, en Huatulco, México (1997), donde se reconoce a la USAER, como una instancia estratégica para impulsar la Integración Escolar, así como la posibilidad de organizar instancias de servicios de atención especializada para incrementar la cobertura de atención.

ANEXO 4

INSTRUMENTOS

Cuestionario sobre juicios acerca de los alumnos sobresalientes

PRIMERA PARTE

(Hume, M., 2000, adaptación Zúñiga, 2003)

Contesta sinceramente las siguientes preguntas, solamente es para que tomes conciencia de algunas de tus ideas previas sobre los sujetos superdotados y/o talentosos.

Selecciona SI, si admites o NO, si rechazas las siguientes afirmaciones relativas a los alumnos sobresalientes.

- | | |
|---|---|
| <p>1. Son débiles y enfermizos.</p> <p>2. Presentan problemas psicológicos.</p> <p>3. Son vagos, se rigen por la ley del mínimo esfuerzo.</p> <p>4. Son orgullosos y egocéntricos.</p> <p>5. Son intolerantes y rechazan a los menos inteligentes.</p> <p>6. Son hipersensibles.</p> <p>7. Son queridos y aceptados por sus compañeros.</p> <p>8. Se relacionan con personas de mayor edad que ellos.</p> <p>9. Son poco sociables.</p> <p>10. Son precoces.</p> <p>11. Alcanzan un elevado rendimiento académico.</p> <p>12. Destacan por igual en todas las áreas y materias.</p> <p>13. Fracasan y abandonan los estudios prematuramente.</p> <p>14. De adultos triunfan en la vida.</p> <p>15. Por ser más inteligentes que sus compañeros se les debe exigir más en todas las asignaturas.</p> <p>16. No necesitan ningún tipo de atención especial, ya que se bastan a sí mismos.</p> | <p>17. Deben ir a colegios especiales que puedan brindarles la atención que requieren.</p> <p>18. Se les debe estimular fundamentalmente el desarrollo del área intelectual.</p> <p>19. Hay una mayor proporción de chicos que de chicas intelectualmente bien dotados.</p> <p>20. Los superdotados proceden de ambientes socioeconómicos culturales desarrollados.</p> |
|---|---|

IHE / D.E.E. / UAEH / CEDICSHU

Cuestionario inicial para maestros de educación regular

Nombre:

Función:

Adscripción:

Teléfono, y/o dirección:

Objetivo: Este es un cuestionario básico sobre el tema de la educación de alumnos sobresalientes. Su información será de gran utilidad práctica para comprender y dar respuesta a las necesidades especiales de posibles alumnos sobresalientes.

Instrucciones: Seleccione la posible respuesta a la pregunta señalándola con una "X" en el paréntesis.

1. ¿Ha escuchado y/o leído información, comentarios sobre los niños/as y jóvenes sobresalientes?
 SI NO
2. Probablemente recuerda algún alumno sobresaliente que haya tenido en un grupo en el pasado.
 SI NO
3. ¿Quizás tenga un niño excepcional actualmente bajo su responsabilidad?
 SI NO
4. ¿Le gustaría estar seguro si es sobresaliente?
 NO
5. ¿Desearía conocer más acerca de los niños /as y jóvenes sobresalientes?
 SI NO
6. ¿Cómo reaccionaría si se le informa que tiene, o que va a tener un alumno sobresaliente en su grupo o escuela?
 DE ACUERDO EN DESACUERDO
7. De las siguiente lista señale lo que considera son las características de un alumnos sobresaliente
 - Como alguien que sobresale en todas las asignaturas.
 - Alumnos que siempre sacan 10.
 - Alumnos con mas habilidades, creativos y comprometidos con su trabajo.
 - Alguien que tiene un especial talento para las artes.
 - El que siempre esta bien preparado en los exámenes y al que le gusta mucho estudiar
 - El alumno muy inteligente.
 - El que es listo pero flojo en las tareas escolares.
 - El que ocupa los primeros lugares en los concursos de la escuela, zona, etcétera.

8. ¿En la escuela donde presta sus servicios existen cuadros de honor?
() SI () NO () LO IGNORO
9. ¿Se entregan reconocimientos, notas laudatorias, diplomas de aprovechamiento, a aquellos alumnos con el mayor promedio durante el curso escolar?
() SI () NO () LO IGNORO
10. De ser afirmativo ¿Son seleccionados por medio de exámenes de conocimiento?
() SI () NO () LO IGNORO
11. ¿Es por evaluación cualitativa?
() SI () NO () LO IGNORO
12. ¿Es por evaluación cualitativa y cuantitativa?
() SI () NO () LO IGNORO
13. ¿Considera que el alumno sobresaliente necesita educación especial?
() SI () NO () LO IGNORO
14. Sinceramente, ¿Cómo se siente acerca de la posibilidad de poder ofrecer ayuda especial a los alumnos sobresalientes!
() BIEN () MAL () LO IGNORO
15. ¿Qué aspectos de los siguientes le preocupan más?
- () El tiempo.
 - () Los recursos materiales y humanos necesarios.
 - () La habilidad y/o necesidad de defender esta practica.
 - () La reacción de los alumnos.
 - () El apoyo de los padres de familia.
 - () El apoyo de las autoridades educativas.
 - () La información y formación sobre el asunto.
 - () Mayor carga y responsabilidad de trabajo.
 - () La asesoría y capacitación sobre el tema.
16. ¿Qué tipo de situaciones pueden crearse si ciertos alumnos son seleccionados para recibir un "tratamiento especial", frente al Festeo de sus compañeros, padres de familia y sociedad?
() BUENA () MALA () LO DESCONOZCO
17. ¿Cómo podría utilizar los recursos de la escuela y de la comunidad para complementar las actividades educativas para alumnos sobresalientes?
() BIEN () REGULAR () MAL

Cuestionario Diagnóstico para la identificación y atención de alumnos sobresalientes

DGEBN/ DEE/ DEEH/MZR 1. DATOS PERSONALES

Nombre _____

Indique con una X la función que desempeña en la escuela por la cual fue invitado a participar en el curso intensivo de capacitación y actualización.

Educación Regular

Director (a)	Maestro (a) de grupo	Maestro (a) de educación física	Maestro (a) de educación artística	Otro (especificar)	Otro (especificar)

Educación Especial

USAER

Director (a)	Maestro (a) de apoyo	Especialista (especificar área)	Psicólogo (a)	Trabajador (a) social	Otro (especificar)

Otro Servicio

Indicar servicio	Indicar Función

En caso de que **usted no sea parte del personal de la escuela**, o bien del personal de educación especial que apoya, indique la institución a la que pertenece y la función que desempeña.

Indicar servicio	Indicar Función

Marque con una X los estudios que ha realizado:

Normal Básica	Licenciatura (especificar cuál)	Especialización	Maestría	Doctorado	Otro (especificar)

2. DATOS SOBRE SU EXPERIENCIA LABORAL

Años de servicio	Años deservicio en educación regular	Años de servicio en educación especial	Años de servicio en otro (especificar)

3. DATOS SOBRE LA ESCUELA REGULAR POR LA CUAL FUE INVITADO (A) A PARTICIPAR EN EL CURSO INTENSIVO DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

Nombre de la escuela _____

Dirección _____

Responda a las siguientes preguntas **sólo si es parte del personal que participa directamente en la escuela regular** (puede ser parte del persona de la escuela o del personal de educación especial que apoya en la escuela).

¿En la escuela hay alumnos con aptitudes sobresalientes?

Si No

¿En los años anteriores había atendido dentro del grupo regular a alumnos con aptitudes sobresalientes?

Si No

¿Qué tanta disposición existe en la escuela para llevar a cabo la integración de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?

Mucha	Regular	Poca	Nada

¿Cómo considera que son las condiciones escolares, en cuanto a su organización e infraestructura, para realizar en ellas experiencias de integración educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes?

Excelentes	Buenas	Regulares	Malas

Responda a las siguientes preguntas *sólo si ha tenido o tiene, en este ciclo escolar, un grupo a su cargo en una escuela regular.*

¿Cuántos alumnos con aptitudes sobresalientes considera que tuvo en su grupo el año pasado?

Describa brevemente el tipo de atención educativa que se ofreció a los alumnos (as) con aptitudes sobresalientes.

¿Cuántos de sus alumnos considera que pueden presentare aptitudes sobresalientes actualmente?

Describa brevemente el tipo de características que presentan estos alumnos

Responda a las siguientes preguntas **sólo si es parte del equipo de educación especial que apoya a esta escuela regular.**

¿Cuántos alumnos con aptitudes sobresalientes se detectaron el año pasado en la escuela?

¿Cuántos alumnos considera que pueden presentar aptitudes sobresalientes actualmente?

Describa brevemente el proceso que se realiza para la detección de estos alumnos.

Describa brevemente la atención que brinda a los alumnos con aptitudes sobresalientes.

4. INTERESES CON RESPECTO AL CURSO INTENSIVO DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

Señale, **enumerando en orden de importancia**, cuáles son las principales preocupaciones que usted tiene en relación con la integración educativa de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes.

a) Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes, ¿quién es un niño con aptitudes sobresalientes?	
b) Finalidad y características de la integración educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.	
c) Organización y condiciones para el trabajo en la escuela que permitan la atención educativa de alumnos (as) con aptitudes sobresalientes.	
d) Apoyo de educación especial.	
e) Proceso de detección e identificación de los alumnos con aptitudes sobresalientes.	
f) Manejo del currículo escolar.	
g) Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.	
h) Aplicación de criterios y procedimientos de evaluación para los alumnos con aptitudes sobresalientes.	
i) Participación de padres y madres de familia.	
j) Otro (especificar)	
k) Otro (especificar)	
l) Otro (especificar)	

Guía para la entrevista realizada a personal de educación especial y educación regular participantes en la PAAS

1. Tema: integración educativa

1.1. La Integración Educativa se viene desarrollando en su escuela se ha visto afectado por la propuesta ¿De qué forma?

1.2. Considera que la actual escuela regular cuenta con los elementos teóricos-metodológicos para la identificación y atención del alumno sobresaliente.

1.3. ¿Cree que existen las condiciones sociales y educativas para identificarla?

2. Atención a la diversidad y necesidades educativas especiales

2.1 ¿Considera que un alumno sobresaliente es un alumno con necesidades? ¿Por qué?

2.2 ¿Es posible realizar adecuaciones curriculares que atiendan a la diversidad del grupo escolar?

2.3 ¿Cuáles considera son las necesidades educativas especiales de los alumnos sobresalientes?

2.4 ¿Es la diversidad un obstáculo para la enseñanza y aprendizaje de los alumnos?

3. Sensibilidad pedagógica

3.1 ¿Qué rol tuvo el directivo del a escuela donde se desarrollo la propuesta?

4. Características que identifican a un alumno sobresaliente

4.1 ¿Cuál es actualmente su conceptualización de un alumno sobresaliente?

4.2 ¿Cree que existen las condiciones sociales y educativas para identificar y atender a los alumnos sobresalientes?

5. La necesidad de formación y actualización docente

5.1 ¿Considera que el maestro de grupo regular ha cambiado su práctica docente a partir de la PAAS?

5.2 De sus funciones como maestro de apoyo ¿Cuáles continúan igual y cuales cambiaron a partir de la propuesta?

5.3 ¿Qué requisitos considera que debe tener un maestro de apoyo para atender alumnos sobresalientes?

6. La intervención educativa

6.1 ¿Qué acciones de la propuesta se continúan realizando?

Guía de observación del desarrollo de la PAAS

Propósito: Dar seguimiento a la propuesta de atención de alumnos sobresalientes en las escuelas participantes

1. Ficha de identificación de la escuela

Datos de la escuela

Fecha de observación.

Entidad:

Municipio:

Localidad:

Nombre de la escuela:

Dirección:

Zona de Educación Regular:

Zona Educación Especial:

Servicio de educación especial que apoya a la escuela:

Tipo de escuela:

Modalidad:

Grado y grupo observado:

Núm. Total de alumnos:

Alumnos con aptitudes sobresalientes identificados:

Sexo:

Nombre del maestro (a) de grupo:

Experiencia docente en años y meses:

Experiencia en años y meses en la atención de alumnos/as con aptitudes:

2. Información de la vista-a la escuela:
 - a) Hora inicio de la observación:
 - b) Hora de término de la observación:
 - c) Tiempo que duró la observación:
 - d) Persona que realizó y la observación:
3. Enriquecimiento de aprendizaje: escolar y áulico:
4. Condiciones físicas y materiales del aula:
5. Recursos materiales con que cuenta el aula.
6. Enriquecimiento de los contenidos curriculares: Actividad observada

Propósito: observar una clase en donde el maestro de grupo (a) y maestro de apoyo lleven a cabo una actividad en la que realicen una planeación de manera transversal y/o vertical entre uno o más contenidos tomando en cuenta la aptitud sobresaliente en la que destaca el alumno (a).

7. Planeación del maestro:
8. Metodología del trabajo.
9. Efectos de la capacitación:
10. Materiales utilizados:
11. Evaluación del trabajo

Guía de observación del proceso de capacitación de personal de educación especial sobre la PAAS

Propósito: Dar seguimiento al proceso de capacitación de la Propuesta de Atención para Alumnos Sobresalientes

1. Ficha de identificación del evento

Fecha de observación.

Sede:

Personal de educación participante:

Número de personas participante

Funciones que desempeñan:

Experiencia en la atención de alumnos/as con aptitudes:

Nivel de preparación de los asistentes:

2. Preguntas guía:

¿Relevancia sobre el asunto de integración educativa?

¿Cómo perciben la atención a la diversidad?

¿Qué concepto tienen sobre un alumno (a) sobresaliente:

¿Existen alumnos sobresalientes en su escuela'

¿Cómo afecta su cultura escolar en el tema de capacitación?

¿Existe interés sobre el asunto?

¿Qué condiciones existen en sus contextos escolares para poder llevara cabo la PAAS?

Importancia mostrada sobre los temas de la capacitación

Miscelánea de temas surgidos